IJOPER Vol 2, No 3, pp 351 -372 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

خدمات الإرشاد عن بعد في ظل جائحة كورونا وعلاقتها بصراع الأدوار الأسرية المهنية لدى المرشدين النفسيين

أحمد عبدالله الشريفين بتول عبدالحليم حميد
جامعة اليرموك - كلية التربية - قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
ahmed.sh@yu.edu.jo batoolabufara93@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة هل يختلف مستوى الاتجاه نحو تقديم خدمات الإرشاد الإلكتروني ومستوى صراع الأدوار الأسرية المهنية لدى المرشدين النفسيين؛ باختلاف كل من: الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة. تكونت عينة الدراسة من (345) مرشداً ومرشدة، اختيروا بالطريقة المتيسرة من المرشدين النفسيين من مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية، والعاملين في مجال الصحة النفسية في المستشفيات والمنظمات غير الحكومية، في العام الميلادي (2022). أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الاتجاه نحو تقديم خدمات الإرشاد الإلكتروني، وصراع الأدوار الأسرية المهنية. كما أشارت النتائج إلى كما أشارت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كل من الاتجاهات نحو تقديم خدمات الارشاد الالكتروني وصراع الأدوار الاسرية المهنية تعزى لأثر كل من الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: خدمات الإرشاد الإلكتروني، صراع الأدوار الأسرية المهنية، المرشدون النفسيون.

E-Counseling Services in Light of Corona Pandemic and its Relationship to the Conflict of Vocational-Family Roles Among Counselors.

Ahmad. A. Al-Shraifin Batool. A. Hamiad
- Counseling and Educational Psychology Dept. - Faculty of Education
Yarmouk university
ahmed.sh@yu.edu.jo batoolabufara93@gmail.com

Abstract:

The study aimed to determine the level of orientation of E-counselling services in the light of the coronavirus pandemic and its relationship to the struggle for vocational-family roles of counselors, the extent to which the level of orientation of E-counselling services varies, and its relationship to the struggle for vocational-family roles of counselors, depending on: sex, age, marital status, and number of years of experience. The sample of the study consisted of 345 counselors of education schools, hospital mental health workers and NGOs, for the year 2022. The results of the showed a positive statistically significant correlation between performance expectations and attitude towards the use of technology and the direction measure of E-counselling services, and between professional roles, family roles, failure to achieve balance, and the measure of conflict of vocational-family roles. In addition, the findings indicated that there were no statistically significant differences in all areas attributable to the impact of gender, age, and number of years' experience. It also showed that there were no statistically significant differences in the impact of the social situation in all areas, except for the dimension of failure to achieve balance, in favor of married couples.

Keywords: E-Counseling Services, Vocational-Family Roles, Counselor's

تاريخ تسلم البحث (2023-02-15) تاريخ قبوله للنشر (2023-07-12)

مقدمة

واجه العالم حالة صحية طارئة وواسعة النطاق نتيجة انتشار فيروس كورونا (كوفيد-19) وما تبع ذلك من تداعيات شديدة على البنى التحتية مما أجبر تلك الدول على رفع مستوى الاستعداد لمواجهة الجائحة عبر تدابير منها: الحجر المنزلي طويل الأمد، والإغلاقات الجزئية أو الكلية المتكررة، والالتزام بالتباعد الاجتماعي. ومن الجدير بالذكر بأن التدابير التي تبنتها تلك الدول كانت قاسية وأثرت على الحالة النفسية للأفراد تترجمت على شكل اضطرابات نفسية كالحِدّية وتقلبات المزاج والانفعالات المتكررة وحالات الاكتئاب والقلق والخوف (أحرشاو، 2020) خاصة للذين عايشوا خبرة فقدان أحد معارفهم وأقاربهم وللأطفال (Tullio et al., 2020).

وقد تأثرت مهنة الإرشاد النفسي تأثيرا كبيرًا، كونها مهنة تعتمد وبشكل كبير على التفاعل الوجاهي؛ إذ ظهرت تحديات جديدة مثل: سرية المعلومات المتعلقة بالمسترشد، وعدم القدرة على الوصول إلى مكان هادئ للعمل أو لإجراء مناقشات حساسة أو سرية، وقلة الموارد التقنية فانعكس ذلك سلباً على أداء المرشد وعلى حالته النفسية (Murphy, 2020). وظهرت لديه ضغوطات أسرية مرتبطة بجائحة كورونا، منها: ضعف قدرة المرشد على الاهتمام بشؤون الأسرة والأطفال وتلبية الاحتياجات الأساسية لهم، وصراع في الأدوار الأسرية والمهنية (Eckart et al., 2021).

أصبحت الحاجة للخدمة الإرشادية اليوم في المجتمعات المتحضرة والنامية ذات أهمية وأولوية قصوى؛ لا سيما بعد تعقد مظاهر الحياة الفردية والأسرية والجماعية، فارتفعت الحاجة للعمليات الإرشادية النفسية، وللإسهامات التي تقدمها سعياً لحل المشكلات التي يتعرض لها الفرد (راضي، 2012).

وقد أورد غماري والطائي (2008) العديد من الأنواع الخاصة بخدمات الإرشاد تبعاً لحالة المسترشد ونوعية المشكلات التي يتعرض لها مثل: الخدمات الإرشادية التربوية: وهي الخدمات التي تضم المعلومات المتعلقة بالعمليات التربوية المهنية والأسرية. والخدمات الإرشادية النفسية: وهي التي تتضمن إجراء الفحوص ودراسة الشخصية وظيفياً وديناميكياً. والخدمات الإرشادية الاجتماعية: وهي التي تساعد على تعرف المسترشد على بيئته الاجتماعية.

إن الشكل التقليدي لممارسة الإرشاد يتطلب بيئة مادية يتشارك فيها كل من المرشد والمسترشد في وقت واحد وجهاً لوجه، إلا أن هذا المفهوم بدأ بالتغير تدريجياً من خلال مجموعة صغيرة تزداد باضطراد بين الممارسين ممن يقدمون خدمات الإرشاد النفسي الإلكتروني (Chester & Glass, 2006) ويعد الإرشاد الإلكتروني أحد المجالات التي يستخدم فيها الإنترنت لتقديم الخدمات النفسية تقديماً أفضل (مخيمر، 2013).

وذكر العقاد (2016) في دراسته بأن الإرشاد الإلكتروني يوفر العلاج المناسب ويساعد في تنمية الشخصية الفردية. وأشار مخيمر(2013) إلى أن الإرشاد الإلكتروني يوفر مساحة خاصة للمسترشدين، كما يوفر لهم الشعور بالراحة مقارنة بالجلسات الإرشادية التقليدية. وقد يتخذ الإرشاد الإلكتروني عدة أشكال؛ مثل: تدخلات الصحة النفسية القائمة على الإنترنت، ومواقع معلومات الصحة النفسية، وأدوات فحص وتقييم الصحة النفسية عبر الإنترنت، ومجموعات الدعم عبر الإنترنت (Ybarra & Eaton, 2005).

وذكرت هاسلين (Hassline, 2020) بأن الخدمات النفسية المقدمة إلكترونياً أثناء الجائحة شهدت تقدماً ملحوظاً عوضاً عن طرق التواصل الوجاهية، ويرجع ذلك لسهولة استخدام هذه التطبيقات من قبل الأفراد (Békés & Aafjes, 2020). ويرى زعتر (2021) بأن هنالك ثلاث أشكال للاتصال في الخدمات النفسية الإلكترونية؛ هي:

الاتصال المباشر: ويكون الاتصال فيه متزامناً بين المرشد والمسترشد مرئياً وسمعياً معاً فهو يمنح الاتصال ميزة الفورية والمقابلة وجهاً لوجه، والتركيز والانتباه على لغة الجسد والتفاعل الإنساني الطبيعي. والاتصال شبه المباشر: ويقتصر فيه التواصل بين المرشد والمسترشد على الشكل المرئي أو الكتابي أو السمعي بصورة متزامنة ولا يسمح بملاحظة حركات الجسد والملامح الفورية للمسترشد. والاتصال غير المباشر: وترتكز طبيعته على الكتابة والرسائل الإلكترونية، كما ويكون الاتصال فيه غير متزامنٍ وغير فوريٍ غالباً.

ولقد توجهت المؤسسات الحكومية بعد إعلان جائحة كورونا Covid-19 جائحة عالمية إلى تقديم الخدمات النفسية والاجتماعية والإرشادية؛ بسبب التحديات المتفاقمة التي سببتها الجائحة على المستويات النفسية والذهنية والاجتماعية، كما انصب اهتمام تركيز المؤسسات الإرشادية على تلبية الاحتياجات العاطفية والنفسية للمسترشدين، ومساعدتهم على التعامل مع التحديات المجهدة والمؤلمة لهم (بترا، 2020).

ويتميز الإرشاد الإلكتروني بأنه مناسب للمسترشدين الذين يشعرون بالإحراج عند الحاجة لطلب الإرشادات النفسية بشكل مباشر، ويساعد أيضاً المسترشد على التعاون مع المرشد والكلام بصراحة وأمانة عبر توفير بيئة خالية من الإحراج (حجازي، 2015). ومن مزايا خدمات الإرشاد الإلكتروني: زيادة ثقة المسترشد بنفسه، والتقليل من العزلة، وسرعة الإرشاد، وتأمين السرية لشخصية المسترشد، وإخفاء الشخصية والتقليل من المقاومة، والتعبير عن الأمور العاطفية بسهولة، والتغلب على الصورة النمطية المرتبطة بلون البشرة، والجاذبية الجسمية، وتوفير سجل دائم وملموس للجلسات الإرشادية (Pollock, 2006). كما ويتيح الإرشاد الإلكتروني المرونة في مواعيد الجلسات، وتوفير الخصوصية للفرد، والقدرة على إعطاء الجلسة الإرشادية عند وجود بعض العوائق (الشعلان، 2013).

وأما السلبيات فإن كثرة المعلومات والتوجيهات الجاهزة في المواقع النفسية قد تشتت وتزعج المسترشد، وقد تتعرض بعض الوسائل الإلكترونية للقرصنة، كما أن بعض المشكلات عالية الخطورة لا يمكن علاجها إلكترونيا (زعتر، 2020). وذكر كلوجير (Kluger, 2020) إن من أهم الجوانب السلبية أيضاً هو عدم القدرة على تتبع وملاحظة الإشارات الجسدية لقراءة لغة الجسد.

ولقد سبب عدم قدرة المرشدين النفسيين على التكيف مع بيئات العمل الجديدة الكثير من القلق مما انعكس سلباً على أدائهم مع المسترشدين، ومن التحديات التي واجهها المرشدون النفسيون صعوبة تكيفهم مع التحولات المفاجئة نحو الإرشاد الإلكتروني مع عدم توفر دعم تقني كافٍ لهم (Murphy, 2020).

يحتل كل فرد من أفراد المجتمع محلاً ومركزاً داخل بنية المجتمع المحيط به، يفرض هذا المركز مسؤوليات وواجبات وحقوق ضمن إطار النسق الذي يتكون منه، مما يجعل كل فرد يؤدي أدواراً محددة بحسب طبيعة المركز الذي هو فيه. وعرف جرينهاوس وبيتل (Greenhaus & Beutell, 1985) صراع الأدوار الأسرية على أنه صراع ناتج عن عدم التوافق بين كل من الأدوار الأسرية وأدوار العمل، ويحدث هذا الصراع عندما تتداخل جهود الفرد لتحقيق دور العمل مع عدم قدرته على تلبية مطالب الأسرة والعكس بالعكس. وقد ينشأ الصراع بين مجالي الأسرة والعمل بسبب ضغوطات العمل التي تُعيق الأداء المناسب لمسؤوليات الأسرة ويحدث تضارب الدور عندما لا يتطابق الدور الذي يضطلع به الفرد مع سمات شخصيته، أو عندما يتعين عليه التعامل مع أكثر من دور واحد (Benligiray & Sönmez, 2012). كما كانت المخاوف المالية مصدر ضغط لبعض المرشدين النفسيين والتوتر مما سبب لهم صراعات مع أدوارهم الأسرية (Murphy, 2020).

وهناك مجموعة من الاتجاهات النظرية التي حاولت تفسير صراع الأدوار الأسرية المهنية:

نظرية التضارب والتعارض: تقوم هذه النظرية على أن هنالك جانبين أساسيين يهتم بهما الفرد، وهما الجانب الأسري، والجانب المهني، وإن تركيز الفرد على جانب واحد من الجانبين سيكون على حساب الجانب الآخر مما يؤدي تضارب بين جانبي الأسرة والمهنة (Young & Kleiner, 1992).

نظرية الحدود الأسرية المهنية: تقوم هذه النظرية على وجود علاقة بين الأسرة والعمل، والتي تركز على رسم حدود من قبل الفرد لتحقيق التوازن بين الجانبين، ويتطلب من الفرد توظيف مهارات أساسية محددة لتساعده في تحسين علاقته بأسرته، ورفع مستوى أدائه المهني في نفس الوقت ويتفاوت الأفراد تبعاً لهذه النظرية في تحقيق التوازن بين الجانبين، وذلك تبعاً لقدرته على رسم العلاقة بين دور الأسرة والعمل (Campbell, 2000).

نظرية النظم البيئية: تفسر نظرية النظم البيئية الصراع بين الأدوار الأسرية والمهنية بوجود نظم منفصلة، ولكل نظام مكوناته وتفاعلاته الخاصة به، فالأسرة لها مكوناتها وتفاعلاتها الداخلية، كما تؤكد هذه النظرية على وجود تفاعلات بين النظم والتي تعكس بدورها الظروف الخارجية للفرد والبيئة المحيطة به بحيث تتفاعل مكونات وعناصر نظام الأسرة ونظام المهنة، ومن هذه التفاعلات: أوقات الدوام، وعدد ساعات العمل، والقوانين والأنظمة، والمناخ السائد في بيئة العمل (Wayne et al., 2007).

نظرية الفائض: تؤكد نظرية الفائض على وجود علاقة بين ما يحدث في بيئة العمل وما يحدث في البيئة الأسرية بحيث يؤدي الرضا في العمل إلى الرضا في المنزل والعكس بالعكس. وتنص النظرية من جهة أخرى معرفية– سلوكية على أن الوظيفة هي قوة اجتماعية تُمكِّن العامل من تعلم المهارات والقيم والتوقعات والمعتقدات الذاتية التي تنتقل إلى التفاعلات الأسرية، كما أن "الفائض" في المواقف التي يكون فيها العمل مملاً أو مزعجاً يمكن أن يؤدي إلى "نقص الطاقة" الكامنة في الفرد (Zedeck & Mosier, 1990). إن التوقعات المتعلقة بالأدوار الأسرية والأدوار المهنية لدى المرشد، قد تؤدي إلى ضغوطات نفسية وبدنية، مما ينتج صراعاً بين هذين الدورين (Ghislieri et al., 2021).

وعلى الرغم من ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية مجتمعةً؛ إلا أنه سيتم عرض الدراسات التي تناولت تلك المتغيرات بشكل منفصل؛ حيث سيتم عرض الدراسات التي تناولت متغير خدمات الإرشاد الإلكتروني أولاً، ثم الدراسات التي تناولت صراع الأدوار الأسرية المهنية لدى المرشدين النفسيين مرتبة من الأحدث إلى الأقدم:

أجرت بيكيس وأفجيس (Békés & Aafjes, 2020) دراسة هدفت إلى التعرف على مواقف المعالجين النفسيين تجاه الخدمات النفسية المقدمة عبر الإنترنت، في ظل الانتقال المفاجئ والتحول القسري من العلاج الوجاهي إلى العلاج عن بعد بسبب وباء كوفيد–19. وتكونت عينة الدراسة من (145) معالجاً نفسياً من أمريكيا الشمالية وأوروبا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم المعالجين الذين لم تسبق لهم تجربة العلاج عبر الإنترنت قد تكونت لديهم مواقف إيجابية تجاه العلاج النفسي عبر الإنترنت، وأن مواقف المعالجين تتأثر بتجاربهم السابقة وخبراتهم في العلاج عبر الإنترنت، مثل: طريقة العلاج النفسي، والخبرة الإكلينيكية، فضلاً عن تجربتهم الانتقالية أثناء الوباء وموقعهم الجغرافي.

كما وأجرى آفجيس وآخرون (Aafjes et al., 2020) دراسة هدفت إلى تقييم جوانب العلاقة العلاجية لتقديم العلاج بالفيديو أثناء جائحة كوفيد–19 في نيويورك. وتكونت عينة الدراسة من (141) معالجاً، لدراسة أنماط التحالف والعلاقة الحقيقية بين المعالج والمسترشدين، والاتجاه نحو العمل بالعلاج عبر الإنترنت في المستقبل.

وأشارت النتائج أن المعالجين الذين يتمتعون بخبرة أكبر عبر في العلاج عبر الإنترنت لديهم مستوى أقل من الشكِّ الذاتي والقلق، وهم أكثر تأييداً لاستخدام العلاج عبر الإنترنت في المستقبل بخلاف المعالجين من ذوي الخبرة المحدودة.

كما أجرى جافا وآخرون (Java et al., 2021) دراسة استقصائية في الإمارات العربية المتحدة، هدفت لتقييم خدمات الإرشاد على الإنترنت وفعاليتها في توفير الدعم العاطفي اللازم أثناء جائحة كوفيد-19، وفهم وجهات نظر الأخصائيين المؤهلين والأعضاء المدربين على منصات العلاج الإلكتروني. وفي البداية، استعرض الاستقصاءُ الدراسات الموجودة حول العلاج الافتراضي، وصممت استبانة عبر الإنترنت للحصول على آراء أكثر من (100) متخصص في الصحة النفسية حول خدمات الإرشاد عبر الإنترنت. وأشارت النتائج أن حوالي 72٪ من الأخصائيين يفكرون في التحول إلى منصات افتراضية خلال المواقف الصعبة التي يواجهها المسترشدين.

وأجرى سامبايو وآخرون (Sampaio et al., 2021) دراسة عبر الإنترنت هدفت لقياس عدد الأخصائين الذين يستخدمون الإرشاد عن بُعد، قبل جائحة كوفيد-19 وخلالها، ومقدار التدريب الذي تلقوه، وفهمهم للقيود القانونية المفروضة على استخدام الإرشاد النفسي عن بُعد. وتكونت عينة الدراسة من (768) من أخصائيي الصحة النفسية في الولايات المتحدة. وأشارت النتائج أن معظم الأخصائيين، قبل جائحة كوفيد-19، كانوا يلتقون بالمسترشدين شخصياً، ولكن أثناء الوباء، استخدم جُلُّ المعالجين مجموعَة واسعة من تقنيات الاتصال؛ للتواصل مع مسترشديهم في الحجر الصحي، بما في ذلك الرسائل النصية والهواتف ومؤتمرات الفيديو وحتى الواقع الافتراضي. وعلى الرغم من أن الدراسة الحالية أظهرت أن الواقع الافتراضي نادراً ما يستخدمه المعالجون الذين شملهم الاستطلاع، فإن الواقع الافتراضي يمثل تقنية جديدة واعدة لعلم النفس والإرشاد النفسي عن بُعد.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت صراع الأدوار الأسرية المهنية، أجرت القنطار (2020)، دراسة هدفت للتعرف على صراع الأدوار وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في الإرشاد النفسي. وتكونت العينة من (375) مرشدة نفسية في مدينة حمص. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين صراع الأدوار والضغوط النفسية لدى الأمهات المرشدات العاملات، وعدم وجود فروق بين متوسط درجات أفراد العينة على الأبعاد الفرعية لمقياس صراع الأدوار تبعاً لمتغير السن وعدد الأبناء، وعدم وجود فروق بين متوسط درجات أفراد العينة على الأبعاد الفرعية لمقياس الضغوط النفسية تبعاً لمتغير عدد الأبناء، وذلك لصالح الأمهات اللواتي لديهن أكثر من طفلين.

فيما أجرى إيكارت وآخرون (Eckart et al., 2021) دراسة استخدم فيها الباحثون التحليل الكمي لدراسة العلاقة بين الصراع بين العمل والأسرة، والإثراء بين العمل والأسرة، ومتغيرات العمل، والمتغيرات الأسرية عند المرشدين، خلال جائحة كوفيد-19. وشارك في هذه الدراسة (265) فرداً تم اختيارهم خلال الأشهر الأولى من الجائحة ممن عملوا كمرشدين وأقاموا مع أحد أفراد الأسرة. وتضمنت العوامل التي توقعت تجربة المرشدين في الصراع بين أدوار العمل والأسرة الافتقار إلى المرونة في مكان العمل، ووجود طفل أقل من سن السادسة، وقضاء عدد كبير من الساعات في رعاية الآخرين، وتجربة تغيير في موقع بيئة العمل بسبب الوباء. وأشارت استجابات المشاركين المتوسطة لمقياس صراع العمل والأسرة ومقياس إثراء العمل والأسرة إلى أنهم تعرضوا لمستويات أعلى من الإثراء مقارنة بالصراع أثناء الجائحة. وكان الغرض من هذه الدراسة توسيع نطاق البحوث السابقة لتحديد

متغيرات العمل والأسرة التي أثرت على خبرة المرشدين في الصراع بين العمل والأسرة وفي إثراء العمل والأسرة خلال الأشهر الأولى لجائحة كوفيد-19.

يلاحظ، من خلال استعراض الدراسات السابقة، أنها تناولت وبشكل مستقل متغيري: خدمات الإرشاد الإلكتروني، وصراع الأدوار الأسرية المهنية لدى المرشدين النفسيين. ولم تعثر الباحثة – في حدود علمها ومعرفتها– على دراسات تناولت المتغيرين معاً وهو ما يدعو إلى ضرورة إجراء مثل هذه الدراسة، بحيث توفر للباحثين والمهتمين بهذا المجال بيانات ومعلومات حول العلاقات ومتغيرات الدراسة، تساعدهم بالتعرف إلى المشكلة، واتخاذ قرارات وإيجاد حلول تساهم في التقليل من الصراعات في الأسرة والمهنة

مشكلة الدراسة وأسئلتها

شهد العالم في الفترة القريبة الماضية حدثاً كبيراً وضع مهنة التعليم على المحك، إذ اجتاح فايروس كورونا بلدان العالم كافة وقيد جهود كثير من المؤسسات التي كانت تعمل من أجل ترسيخ العملية التعليمية داخل مؤسساتها التربوية، مما تسبب في الاغلاقات التي شملت أغلب المؤسسات، ومنها المؤسسات التعليمية؛ والذي أدى الى انقطاع أكثر من 1.6 مليار طالب عن التعليم في 161 بلداً، أي ما يقرب من 80% من الطلبة الملتحقين بالمدارس والجامعات على مستوى العالم.

ولقد أظهرت جائحة كورونا الكثير من المشاكل النفسية والاجتماعية، ومن هذه المشاكل: التوتر والقلق، واضطراب ما بعد الصدمة، والعدوانية، والتنمر الإلكتروني، والعنف الأسري، والاكتئاب، والعزلة، والوصمة الاجتماعية، والكوابيس، وفقد أحد الأقارب، ورهاب المرض، والوسواس القهري (WHO, 2020). وتكمن مشكلة الدراسة الحالية من طبيعة التغيرات المفاجئة والسريعة التي حدثت في الآونة الأخيرة التي يواجهها المرشدين النفسيين وتبرز الأهمية في الدراسة الحالية في الكشف عن الصراعات والتحديات الشخصية، إلى جانب الكشف عن صراع الأدوار الأسرية المهنية لدى المرشدين النفسيين العاملين في مجال الصحة النفسية، والكشف عن مستوى اتجاه خدمات الإرشاد الإلكتروني لديهم في ظل جائحة كورونا. وتهدف الدراسة الحالية للإجابة عن **الأسئلة التالية**:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى اتجاهات المرشدين النفسيين العاملين في مجال الصحة النفسية نحو الإرشاد الإلكتروني في ظل جائحة كورونا تعزى لكل من (الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة)؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات استجابات المرشدين النفسيين على مقياس صراع الأدوار الأسرية المهنية تعزى لكل من (الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة)؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين صراع الأدوار الأسرية المهنية واتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد الإلكتروني في ظل جائحة كورونا ؟

أهمية الدراسة

تمثلت أهمية الدراسة الحالية في جانبين: الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية.

فمن الناحية النظرية: تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الحديثة التي تناولت صراع الأدوار الأسرية المهنية لدى المرشدين النفسيين في ظل جائحة كورونا، فالدراسة قد تكون أول دراسة عربية تتناول الاتجاه نحو خدمات الإرشاد الإلكتروني، وعلاقتها بصراع الأدوار الأسرية المهنية لدى المرشدين النفسيين، وكما تتمثل أهميتها في

المعلومات وفهم العلاقات التي سيتم الحصول عليها حول صراع الأدوار الأسرية المهنية لدى المرشدين النفسيين، كما تبرز أهمية الدراسة من أهمية المتغيرات التي تناولتها والتي من المتوقع أن تُمهد لإجراء المزيد من الدراسات النظرية والتطبيقية في هذا المجال.

أما من حيث الأهمية التطبيقية: ستساعد هذه الدراسة الأخصائيين النفسيين والمرشدين التربويين العاملين في المؤسسات الحكومية والمنظمات الإنسانية في تبني استراتيجيات تعمل على رفع كفاءة المرشدين النفسيين في المهارات التكنولوجية والإلكترونية.

محددات الدراسة

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة اختيرت بالطريقة المتيسرة من المرشدين النفسيين من مدارس وزارة التربية والتعليم من محافظات المملكة الأردنية، والمستشفيات، والمنظمات غير الحكومية.
- الحدود الزمانية: اقتصرت حدود الدراسة على الفصل الدراسي الثاني للعام 2022/2021.
- الحدود الموضوعية: تحدَّدت نتائج الدراسة بأداتين هما: مقياس مستوى اتجاه خدمات الإرشاد الإلكتروني: فقد تم استخدام مقياس (Békés, & Aafjes, 2020). (The Development of a Self-Report Scale to Assess Therapists' Acceptance of Online Psychotherapy via Video Conferencing) ومقياس صراع الأدوار الأسرية المهنية المطور من قبل الشريفين والسموحي (2020) لصراع الأدوار الاسرية المهنية ليتناسب مع الدراسة الحالية وما يتمتع به المقياسان من خصائص سيكومترية، كما تتحدد نتائج الدراسة في ضوء المفاهيم والمصطلحات المستخدمة فيها وما تتضمنه من أبعاد مختلفة

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

صراع الأدوار الأسرية المهنية (Vocational-Family Roles Conflict): هو عدم القدرة على تحقيق التوازن بين الأدوار الأسرية المهنية والأدوار المهنية، والذي قد ينتج عن تأثير أحد الأدوار في الدور الآخر، الأمر الذي قد يؤدي إلى حالة نفسية مزعجة ومترددة حول ما يجب عمله أو متى يُؤدَّى أو لمن يُؤدَّى (الشريفين والسموحي، 2020). ويعرف إجرائياً في ضوء الدرجة التي يحصل عليها المرشد النفسي على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

الإرشاد الإلكتروني (E-Counseling): هو تفاعل يسهل للمرشدين المؤهلين التواصل عبر شبكة الإنترنت مع المسترشدين باستخدام الاتصالات الحاسوبية والتكنولوجية من أجل إرشادهم (Brown, 2012). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المرشد النفسي على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين النفسيين العاملين في كل من وزارة التربية والتعليم الأردنية والبالغ عددهم (2200) وفقاً لإحصاءات وزارة التربية والتعليم لعام 2022 م، بالإضافة للمرشدين العاملين في مجال الصحة النفسية في المنظمات الإنسانية الدولية المحلية والعالمية المتواجدة في المملكة الأردنية. ولا تتوفر أية إحصاءات رسمية حول أعدادهم، وأعداد مقدمي الرعاية النفسية في المستشفيات والعيادات الحكومية والخاصة.

عينة الدراسة

تم اختيار عدد من مديريات التربية والتعليم، وعدد من المنظمات الإنسانية؛ بالطريقة المتيسرة، وبلغ حجم أفراد عينة الدراسة (345) مرشداً ومرشدة، فيما بلغ العدد الإجمالي للذكور (120)، وللإناث (225). وقد جرى توزيع أدوات الدّراسة من خلال مواقع التواصل الاجتماعي المتعددة، مثل: (WhatsApp, Messengers, Facebook group's) الخاصة بأفراد المجتمع، في عدد من المديريات والمنظمات الدولية، وخُيّروا بين الإجابة على أدوات الدّراسة أو عدم الإجابة. وجرى توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيراتها، كما هو مبين في الجدول رقم (1).

جدول 1

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها

المتغير	الفئة	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	122	35.4
	أنثى	223	64.6
العمر	30-20	103	29.9
	40-31	146	42.3
	50-41	71	20.6
	50 فأكثر	25	7.2
الحالة الاجتماعية	أعزب	104	30.1
	متزوج	222	64.3
	مطلق+أرمل	19	5.5
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	103	29.9
	من 5 – 10 سنوات	92	26.7
	من 10- 15 سنة	65	18.8
	أكثر من 15 سنة	85	24.6
المجموع		**345**	**%100**

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس الاتجاهات نحو تقديم خدمات الإرشاد الإلكتروني

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة حول خدمات الإرشاد الإلكتروني، وللتعرف إلى اتجاهات المرشدين النفسيين نحوها، استخدمَت الدراسة مقياسُ "بيكيس و أفجيس" (Békés & Aafjes, 2020)، بحيث تكون المقياس بصورته الأولية من (24) فقرة، موزعة على سبعة أبعاد، وهي: توقعات الآداء، وتوقع الجهد، والتأثير الاجتماعي، وشروط التسهيل، والموقف من استخدام التكنولوجيا، والقلق، ونية السلوك.

دلالات الصدق والثبات لمقياس خدمات الإرشاد الإلكتروني

دلالات الصدق الظاهري

للتحقّق من الصدق الظاهري لمقياس خدمات الإرشاد الإلكتروني، تم عرض المقياس على مجموعة مكونة من (10) محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص، بهدف إبداء آرائهم حول مدى مناسبة المقياس المعتمد للدراسة الحالية. وتجدر الإشارة إلى اتفاق معظم المحكّمين على صدق الأداة ووضوح ومناسبة فقراتها (بنسبة تجاوزت "80%" على الفقرات)، وتمّ إعداد المقياس بعد التحكيم والأخذ بملاحظات المحكّمين، والتي كان من أبرزها

إعادة صياغة بعض الفقرات، لتصبح أكثر وضوحاً. وقد بقي عدد فقرات المقياس (24) فقرة، موزعة على سبعة أبعاد، وهي: توقعات الأداء، وتوقع الجهد، والتأثير الاجتماعي، وشروط التسهيل، والموقف من استخدام التكنولوجيا، والقلق، ونية السلوك.

مؤشرات صدق البناء

بُغْيَةَ التحقُّق من مؤشرات صدق البناء، طبقت الدراسة المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) مرشداً ومرشدة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها. وجرى احتساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معاملات ارتباط بيرسون (Pearson)؛ للتوصل إلى قيم ارتباط الفقرة بالمجال، وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

ولاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس؛ استُخْرجت قيمُ معاملات ارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبين المجالات بعضها ببعض والدرجة الكلية، مِنْ عينة استطلاعية (من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها)، مكونة من (30) مرشداً ومرشدة. وقد لوحظ أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة بكُلِّيَّتها، قد تراوحت ما بين (0.40–0.80)، وتراوحت مع المجال بين (0.60–0.93)، وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالّة إحصائياً.

وقد اعتُمِدَ معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها عن (0.30). وبذلك قُبِلَت جميع الفقرات، ولم يُحذف أيٌّ منها. كما استُخْرِجَ مُعامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات بعضها ببعض، وقد اتضح أنَّ قيم معاملات الارتباط البينية، بين مجالات مقياس الاتجاه نحو خدمات الإرشاد الإلكتروني، قد تراوحت ما بين (0.412-0.836)، كما أنَّ قيم معاملات الارتباط، بين المجالات والمقياس بكُلِّيَّتها، قد تراوحت بين (0.404-0.802). وجميعها ذات دلالة إحصائية، وهذا يُعَدُّ مؤشراً على صدق البناء للمقياس.

ثبات مقياس الاتجاه نحو خدمات الارشاد الإلكتروني

للتحقق من ثبات أدواتها؛ استخدمت الدراسة طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)؛ بتطبيق المقياس، ثم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة، مكوّنة من (30) مرشداً ومرشدة. ومن ثم جرى احتساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين تقديراتهم في المرتين، إذ بلغ للدرجة الكلية (0.86)، ، أما للأبعاد فقد تراوحت ما بين (0.80–0.84)، كما جرى احتساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة "كرونباخ ألفا"، إذ بلغ للدرجة الكلية (0.81)، أما للأبعاد فقد تراوحت ما بين (0.71–0.80).

تصحيح المقياس خدمات الإرشاد الإلكتروني

تكوَّن مقياس الاتجاهات نحو خدمات الإرشاد الإلكتروني بصورته النهائية من (24) فقرة موزعة على سبعة أبعاد، يستجيب لها المفحوص وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل التالية: دائماً وتعطى (5) درجات، غالباً وتعطى (4) درجات، أحياناً وتعطى (3) درجات، نادراً وتعطى (2) درجتين، مطلقاً وتعطى (1) درجة)، وهذه الدرجات تنطبق على جميع فقرات المقياس ذات الاتجاه الموجب، وتقيسها الفقرات ما بين ("1–15")، وما بين ("22–24"). وجرى عكس الأوزان للفقرات ذات الاتجاه السالب، وتقيسها الفقرات ما بين (16–21). وبذلك، تتراوح درجات المقياس بكُلِّيَّتها بين الدرجتين: (24) "الأدنى"؛ و(120) "الأعلى"، التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص. وقد جرى تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى تقديم خدمات الإرشاد الإلكتروني لدى أفراد عينة الدراسة، على النحو الآتي: المدى: 5 (أوزان المقياس)–1=4؛ ثم قيمة المدى: 3/4= 133. وبالتالي، تتشعب المستويات إلى:

مستوى منخفض من الاتجاهات نحو تقديم خدمات الإرشاد الإلكتروني ما بين (1–2.33)؛ ومستوى متوسط من الاتجاهات نحو تقديم خدمات الإرشاد الإلكتروني ما بين (2.34–3.67)؛ ومستوى مرتفع من الاتجاهات نحو تقديم خدمات الإرشاد الإلكتروني ما بين (3.68 –5.00). وقد جرى تفسير الدرجة التي يحصل عليها كل مفحوص على المقياس بكُلِّيَّتها، كالتالي: ما بين (24–56): "مستوى منخفض من الاتجاهات نحو تقديم خدمات الإرشاد الإلكتروني "؛ وما بين (57–88: "مستوى متوسط من الاتجاهات نحو تقديم خدمات الإرشاد الإلكتروني ". وما بين (89–120): "مستوى مرتفع من الاتجاهات نحو تقديم خدمات الإرشاد الإلكتروني".

ثانياً: مقياس صراع الأدوار الأسرية المهنية لدى المرشدين النفسيين

بهدف الكشف عن صراع الأدوار الأسرية المهنية لدى المرشدين النفسيين، تم استخدام مقياس الشريفين والسموحي (2020) لصراع الأدوار الاسرية المهنية، حيث تكون المقياس بصورته الأولية قبل التحكيم من (36) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: تأثير الأدوار الأسرية في الأدوار المهنية وله (14) فقرة، وتأثير الأدوار المهنية في الأدوار الأسرية وله (14)، والفشل في تحقيق التوازن وله (8). ويستجيب المفحوص على المقياس وفق تدريج ليكرت (Likert) الخماسي.

دلالات الصدق والثبات لمقياس صراع الأدوار الأسرية المهنية

دلالات الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس صراع الأدوار الأسرية المهنية، جرى عرضه بصورته الأولية على (10) محكّمين من ذوي الخبرة والاختصاص، وقد أبدى عدد من المحكمين بعض الملاحظات التي تتعلق بتعديل بعض الفقرات. وكان المعيار الذي جرى اعتماده في قبول الفقرات أو استبعادها هو حصول الفقرة الواحدة على نسبة اتفاق (80 %) فأكثر من المحكمين للإبقاء عليها. وبذلك، أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (35) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد، وهي: تأثير الأدوار الأسرية في الأدوار المهنية، وله (14) فقرة؛ وتأثير الأدوار المهنية في الأدوار الأسرية، وله (13) فقرة؛ والفشل في تحقيق التوازن، وله (8) فقرات.

مؤشرات صدق البناء

بهدف التحقُّق من صدق البناء، طُبِّق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) مرشداً ومرشدة من العاملين في كل من وزارة التربية والتعليم، بالإضافة للمرشدين العاملين في مجال الصحة النفسية في المنظمات الإنسانية الدولية المحلية والعالمية، من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين فقرات المقياس، وكل من الدرجة على المقياس بكُلِّيَّتها، والدرجات على كل بعد من أبعاد المقياس. وقد لوحظ أنّ قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة بكُلِّيَّتها، قد تراوحت ما بين (0.44–0.91)، وتراوحت مع المجال ما بين (0.38–0.94). وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً. أما بخصوص معيار قبول الفقرة، فقد اعتمدت الدراسة أن لا يقلّ معامل ارتباطها عن (0.30). ولذلك، قُبِلَت الفقرات جميعها، ولم يُحْذَفْ أيٌّ منها.

كما استُخْرِجَ مُعامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات بعضها ببعض. وقد لوحظ أنَّ قيم معاملات الارتباط البينية، بين مجالات مقياس صراع الأدوار الاسرية المهنية، قد تراوحت ما بين (0.463–0.769)، كما أنَّ قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس بكُلِّيَّتها، قد تراوحت بين (0.724 –0.782)، وجميعها ذات دلالة إحصائية، مما يُعَدُّ مؤشراً على صدق بناء المقياس.

ثبات مقياس صراع الأدوار الأسرية

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، مكوّنة من (30) مرشداً ومرشدة، ومن ثم جرى حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson – Correlation) بين نتائج درجات التطبيقين، فبلغ معامل الثبات المحسوب باستخدام ذلك المعامل للدرجة الكلية (0.84)، وللأبعاد تراوحت ما بين (0.80–0.82)، كما جرى احتساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، والجدول رقم (7) يبين الدرجة الكلية لذلك المعامل الاتساق، التي بلغت (0.81)، وتراوحت ما بين (0.72–0.75).

تصحيح المقياس

تكون مقياس صراع الأدوار الأسرية المهنية بصورته النهائية من (35) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد، وفق تدريج خماسي، يشتمل البدائل الآتية: دائماً، وتعطى (5) درجات؛ غالباً، وتعطى (4) درجات؛ أحياناً، وتعطى (3) درجات، نادراً، وتعطى (2) درجة؛ مطلقاً، وتعطى درجة (1) واحدة). وهذه الدرجات تنطبق على جميع فقرات المقياس ذات الاتجاه الموجب، وتمثلها الفقرات التالية: ("1–7"؛ و "9–28"؛ و "30–34"). ويتم عكس الأوزان للفقرات ذات الاتجاه السالب، وتمثلها الفقرات: (8،29،35). وبذلك، تتراوح درجات المقياس بكليته ما بين (35–175)، وكلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على وجود صراع في الأدوار الأسرية–المهنية.

وقد صنفت استجابات أفراد الدراسة إلى ثلاث فئات، على النحو الآتي: المدى: 5 (أوزان المقياس)–1=4؛ ثم قيمة المدى 3/4= 133. وبالتالي: مستوى منخفض من صراع الأدوار الأسرية المهنية ما بين (1–2.33)؛ ومستوى متوسط من صراع الأدوار الأسرية المهنية ما بين (2.34– 3.67)؛ ومستوى مرتفع من صراع الأدوار الأسرية المهنية ما بين (3.68 – 5.00). وقد جرى تفسير الدرجة التي يحصل عليها كل مفحوص على المقياس بكليته، كالتالي: ما بين (35–81): مستوى منخفض من صراع الأدوار الأسرية المهنية؛ ما بين (82–127): مستوى متوسط من صراع الأدوار الأسرية المهنية؛ ما بين (128–175): مستوى مرتفع من صراع الأدوار الأسرية المهنية.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1. **المتغيرات المستقلة**
   - الجنس، وله فئتان (ذكر، أنثى).
   - العمر، وله أربع مستويات (20–30، 31–40، 41–50، 50 فأكثر).
   - الحالة الاجتماعية، وله ثلاث فئات (أعزب، متزوج، مطلق أو أرمل).
   - عدد سنوات الخبرة وله أربع مستويات (أقل من 5 سنوات، من "5– أقل من 10" سنوات، من "10– أقل من 15" سنة، من 15 سنة فأكثر).
2. **المتغيرات التابعة**
   - خدمات الإرشاد الإلكتروني وأبعاده لدى المرشدين النفسيين.
   - صراع الأدوار الأسرية المهنية وأبعاده لدى المرشدين النفسيين.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى اتجاهات المرشدين النفسيين العاملين في مجال الصحة النفسية نحو الإرشاد الإلكتروني في ظل جائحة كورونا تعزى لكل من (الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس اتجاهات المرشدين النفسيين العاملين في مجال الصحة النفسية نحو الإرشاد الالكتروني في ظل جائحة كورونا حسب متغيرات الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس اتجاهات المرشدين النفسيين العاملين في مجال الصحة النفسية نحو الإرشاد الالكتروني في ظل جائحة كورونا حسب متغيرات الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة

المتغير	مستويات المتغير		الاتجاه نحو الارشاد الالكتروني	المتغير	مستويات المتغير		الاتجاه نحو الارشاد الالكتروني
الجنس	ذكر	س	2.93	الحالة الاجتماعية	أعزب	س	2.89
		ع	.595			ع	.550
	أنثى	س	2.82		متزوج	س	2.84
		ع	.515			ع	.534
					مطلق وأرمل	س	2.92
						ع	.677
العمر	أقل من 30 سنة	س	2.92	عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	س	2.83
		ع	.595			ع	.590
	31-40	س	2.82		من 5 – أقل من 10	س	2.93
		ع	.529			ع	.545
	41-50	س	2.81		10 – اقل من 15	س	2.73
		ع	.517			ع	.509
	50فأكثر	س	2.97		أكثر من 15 سنة	س	2.91
		ع	.506			ع	.508

س= المتوسط الحسابي ع= الانحراف المعياري

يبين الجدول (2) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس اتجاهات المرشدين النفسيين العاملين في مجال الصحة النفسية نحو الإرشاد الإلكتروني في ظل جائحة كورونا بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة.

وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ جرى إجراء تحليل التباين الرباعي (4-way ANOVA without Interaction) (دون تفاعل) لاتجاهات المرشدين النفسيين العاملين في مجال الصحة النفسية نحو الإرشاد الإلكتروني في ظل جائحة كورونا ككل وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (3).

جدول 3

نتائج تحليل التباين الرباعي (دون تفاعل) لاتجاهات المرشدين النفسيين العاملين في مجال الصحة النفسية نحو الإرشاد الالكتروني في ظل جائحة كورونا وفقاً للمتغيرات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.677	1	.677	2.292	.131
العمر	.598	3	.199	.675	.568
الحالة الاجتماعية	.103	2	.051	.174	.840
عدد سنوات الخبرة	1.878	3	.626	2.121	.097
الخطأ	98.888	335	.295		
الكلي	102.639	344			

يلحظ من الجدول (3) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف: 2.292، وبدلالة إحصائية بلغت 0.131.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر العمر، حيث بلغت قيمة ف: 0.675، وبدلالة إحصائية بلغت 0.568.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر الحالة الاجتماعية، حيث بلغت قيمة ف: 0.174، وبدلالة إحصائية بلغت 0.840.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر عدد سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة ف: 2.121، وبدلالة إحصائية بلغت 0.097.

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في متوسطات استجابات المرشدين النفسيين على مقياس صراع الأدوار الأسرية المهنية تعزى لكل من (الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس صراع الأدوار الأسرية المهنية حسب متغيرات الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة، والجدول أدناه (3) يوضح ذلك.

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس صراع الأدوار الأسرية المهنية حسب متغيرات الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة

المتغير	مستويات المتغير		الاتجاه نحو الارشاد الالكتروني	المتغير	مستويات المتغير		الاتجاه نحو الارشاد الالكتروني
الجنس	ذكر	س	2.40	الحالة الاجتماعية	أعزب	س	2.36
		ع	.709			ع	.754
	أنثى	س	2.41		متزوج	س	2.44
		ع	.686			ع	.663
					مطلق وأرمل	س	2.31
						ع	.707
العمر	أقل من 30 سنة	س	2.47	عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	س	2.48
		ع	.749			ع	.707
	31-40	س	2.37		من 5 – أقل من 10	س	2.34
		ع	.697			ع	.687
	41-50	س	2.41		10 – اقل من 15	س	2.46
		ع	.634			ع	.752
	50فأكثر	س	2.32		أكثر من 15 سنة	س	2.35
		ع	.604			ع	.635

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (3) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس صراع الأدوار الأسرية المهنية بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة.

وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ أُجريَ تحليل التباين الرباعي (4-way ANOVA without Interaction) (دون تفاعل) لصراع الأدوار الاسرية المهنية لدى المرشدين النفسيين العاملين في مجال الصحة النفسية في ظل جائحة كورونا ككل وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (5).

جدول 5

نتائج تحليل التباين الرباعي (دون تفاعل) لصراع الأدوار الأسرية المهنية لدى المرشدين النفسيين العاملين في مجال الصحة النفسية في ظل جائحة كورونا وفقاً للمتغيرات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.049	1	.049	.102	.750
العمر	1.773	3	.591	1.231	.298
الحالة الاجتماعية	2.379	2	1.190	2.479	.085
عدد سنوات الخبرة	1.761	3	.587	1.223	.301
الخطأ	160.800	335	.480		
الكلي	165.289	344			

يتبين من الجدول (5) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف: 0.102، وبدلالة إحصائية بلغت 0.750.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر العمر، حيث بلغت قيمة ف: 1.231، وبدلالة إحصائية بلغت 0.298.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر الحالة الاجتماعية، حيث بلغت قيمة ف: 2.479، وبدلالة إحصائية بلغت 0.085.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى لأثر عدد سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة ف: 1.223، وبدلالة إحصائية بلغت 0.301.

السؤال الثالث: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين صراع الأدوار الأسرية المهنية واتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد الالكتروني في ظل جائحة كورونا ؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج معامل ارتباط بيرسون بين صراع الأدوار الأسرية المهنية لدى المرشدين واتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول 6

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين صراع الأدوار الأسرية المهنية واتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد الالكتروني في ظل جائحة كورونا

	تأثير الأدوار الأسرية في الأدوار المهنية	تأثير الأدوار المهنية في الأدوار الأسرية	الفشل في تحقيق التوازن	مقياس صراع الأدوار الأسرية المهنية
توقعات الأداء	.178**	.158**	.129*	.178**
توقع الجهد	.081	.085	.097	.096
التأثير الاجتماعي	.094	.109*	.070	.106*
شروط التسهيل	.077	.031	.004	.048
الموقف من استخدام التكنولوجيا	.226**	.163**	.124*	.200**
القلق	.192**	.127*	.099	.163**
نية السلوك	.158**	.126*	.088	.145**
مقياس خدمات الارشاد	.250**	.193**	.148**	.229**

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (5) آلاتي:

- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين توقعات الأداء، والموقف من استخدام التكنولوجيا، ومقياس خدمات الإرشاد الإلكتروني، وكل من: الأدوار المهنية، والأدوار الأسرية، والفشل في تحقيق التوازن، ومقياس صراع الأدوار الأسرية، من جهة أخرى.
- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين التأثير الاجتماعي من جهة، وبين الأدوار الأسرية ومقياس صراع الأدوار الأسرية، من جهة أخرى.

وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين القلق، ونية السلوك من جهة، وبين: الأدوار المهنية، والأدوار الأسرية، ومقياس صراع الأدوار الأسرية، من جهة أخرى.

مناقشة النتائج

أولًا؛ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أظهرت نتائج الدراسة تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس مستوى اتجاهات خدمات الإرشاد الإلكتروني في ظل جائحة كورونا؛ بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وسنوات الخبرة.

وأظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعزى لأثر الجنس في جميع المجالات، باستثناء الموقف من استخدام التكنولوجيا، وجاءت الفروق لصالح الذكور. وقد تعزو الباحثة تلك النتائج إلى ميول الذكور نحو استخدام التكنولوجيا والبرمجيات والتقنيات الحاسوبية، التي تمنحهم فرصة أكبر في التدريب والحصول على الدورات المتخصصة باستخدام التكنولوجيا، بالإضافة للمسؤولية الملقاة على عاتق الذكور

ومستوى التوقعات المرتفع منهم من قبل أفراد الأسرة وأرباب العمل، والذي بدوره يُشكّل حافزاً لتعزيز وتطوير مهارات استخدام التكنولوجيا؛ كونها تعد جزءاً من الفنيات والتقنيات العلاجية المستقبلية للمرشدين.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعزى لأثر العمر، والحالة الاجتماعية، في جميع المجالات. وقد تُفسر الباحثة هذه النتائج بأن المرشدين النفسيين العاملين بمجال الصحة النفسية يتلقون تدريباً عملياً ونظرياً كافياً قبل مزاولتهم المهنة.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعزى لأثر عدد سنوات الخبرة في جميع المجالات، باستثناء توقعات الأداء والتأثير الاجتماعي. واستخدمت المقارنات البعدية بطريقة "شفيه" (Scheffe)؛ بُغيةَ استكشاف الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية. ولم تظهر المقارنات البعدية فروقاً بين فئات الخبرة في توقعات الأداء؛ نظراً لضآلتها. وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المرشدين ممن لديهم خبرة (أكثر من 15 سنة) من جهة، وكلٍّ من المرشدين ممن لديهم خبرة (أقل من 5 سنوات)، و (10 سنوات – اقل من 15 سنة) من جهة أخرى. وجاءت الفروق لصالح المرشدين ممن لديهم خبرة (أكثر من 15 سنة) في التأثير الاجتماعي.

وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج دراسة "بيكيس" وآخرون، (Békés et al., 2021) في أن المرشدين الأكبر سناً والأكثر خبرة واجهوا تحديات أقل في جلساتهم أثناء العلاج عن بُعد، وكانت الفترة الزمنية من أبرز التحديات في تبني الاتجاهات الإيجابية نحو الإرشاد عن بُعد خلال جائحة كورونا، وكانت فترة (الأشهر الثلاثة) هي الفترة الزمنية الكافية لخلق تصورات واتجاهات وممارسات إيجابية نحو تقديم الخدمات الإرشادية عن بُعد.

كما قد تعزو الباحثة نتائج الدراسة في تحليل المقارنات البعدية لفئة المرشدين، ممن لديهم خبرة أكثر من (15) سنة، بأنهم أشخاص يلتزمون بالمعايير المهنية والمؤسسية، ويلتزمون بالقوانين وأنظمة المؤسسة التي تقدم خدمات الإرشاد الإلكتروني، ويؤمنون بالدور الايجابي من خلال ممارسة الإرشاد الإلكتروني في مساعدة المسترشدين بالتكيّف النفسي والتخفيف من حدة المشكلات والاضطرابات التي تواجههم.

وأظهرت نتائج الدراسة في تحليل التباين الرباعي لأثر الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة –على مقياس مستوى اتجاهات خدمات الإرشاد الإلكتروني مع الدرجة الكلية– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تُعزى لأثر الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة، مرتبة على التوالي: (0.131 – 0.568 – 0.840 – 0.097).

ثانيًا؛ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: أظهرت نتائج الدراسة تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس صراع الأدوار الأسرية المهنية؛ بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في جميع المجالات تُعزى لأثر كل من: الجنس، والعمر، وسنوات الخبرة. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لأثر الحالة الاجتماعية في جميع المجالات، باستثناء بُعد الفشل في تحقيق التوازن، وكانت لصالح المتزوجين.

وقد تعزو الباحثة نتائج الدراسة الحالية إلى أن المرشدين النفسيين المتزوجين أكثر عرضة للضغوط والإجهاد؛ لوجود أبناء والتزامات بيتية تحتاج إلى وقت وجهد إضافي، وكونهم يتعاملون مع مشكلات وقضايا إنسانية

تستنزف منهم طاقة كبيرة، كما يحتاجون لوقت أكبر للتخلص من المشاعر السلبية المتعلقة بتلك المشكلات. ولا شك في أن تلك الضغوط هي من أهم العوامل المؤثرة في الفشل في تحقيق التوازن.

وقد تُفسر الباحثة تلك النتائج بالمطالب المتعددة للمرشدات، والمهام الصعبة التي يؤدينها على مستوى الأسرة، والمطالب الكثيرة للأولاد والزوج، بالإضافة إلى شؤون البيت (من غسيل، وطهي، وتنظيف)، والتي بدورها تستهلك الجهد والوقت. فكل هذا لا يُمكِّنها من أداء الأدوار والمسؤوليات المنوطة بها على أكمل وجه؛ لضيق الوقت وقلة مستوى الطاقة ووجودها خارج المنزل. كما اتفقت مع دراسة "القنطار" (2020).

وتؤكد نظرية التضارب والتعارض (Conflict Theory)، في تفسير العلاقة بين مجالي الأسرة والعمل، أن التداخل والتعارض بين هذين المجالين يسبب ضرورةً الاهتمام بجانب على حساب الجانب الآخر؛ أي أن من يريد تحقيق نجاح في جانب عمله لا بد أن يكون على حساب تلبية المطالب الأسرية (Young & Kleiner, 1992).

ووفقاً لنظرية الحدود الأسرية المهنية (Work Family Boarder Theory)، فإن العمل والأسرة يُشكلان مجالين مختلفين. كما تؤكد النظرية وجود تداخلات واختلافات بين المجالين، ولا بد من رسم حدود وخطوط فاصلة بين الأدوار الأسرية المهنية على أساس مادي وزمني ونفسي. ولكنّ أنماط التفكير والسلوك التي يتبعها الفرد هي الأساس وراء خلق صراعات بين الأدوار الأسرية المهنية، وكل ذلك يعزى إلى تراجع قوة العلاقة بين الزوجين، وإلى علاقتهم مع الأطفال.

وقد تفسر الباحثة هذة النتائج بانخفاض مستوى التواصل بين الزوجين، وعدم قدرتهما على التعبير عن مشاعرهما وأفكارهما فيما بينهما حول ما يتعرضان له من أحداث يومية، إضافة إلى تضاؤل الوقت الذي يقضونه معاً، وانخفاض مستوى تفاعلهما مع الأنشطة المتعلقة بالأطفال، وانخفاض التعرف على المشاكل اليومية ومساعدتهما في حلها. كما أن ضيق الوقت وفقدان الطاقة يعمل على إهمال المرشدين لأنفسهم، وعدم الاهتمام بحاجاتهم الخاصة وشؤونهم، والفشل في تحقيق مطالب الأسرة والعمل معاً، وعدم وجود وقت كافٍ للتفاعل الاجتماعي والمشاركة في المناسبات الاجتماعية والتواصل الإيجابي مع الآخرين، الأمر الذي يسبب شعوراً مستمراً بالضيق.

كما أن الضغوط النفسية المتعلقة بالعمل الإرشادي في مجال الصحة النفسية تؤثر نفسياً وجسمياً وسلوكياً، وتجعلهم عُرضة لإحداث تغيرات وتحولات كيميائية؛ مما يتسبب بظهور الأعراض "النفسجسمية" بشكل دائم ومستمر، مع شعورهم بعدم الاستقرار على المستوى الشخصي والأسري والمهني.

وتتفق نتائج هذه الدراسة الحالية مع دراسة "إيكارت" وآخرين (Eckart et al., 2021) في ارتفاع مستوى الصراع بين أدوار العمل والأسرة، والافتقار إلى المرونة في تنفيذ تلك الأدوار، وانخفاض مستوى التوقعات الإيجابية بخصوص إتمام المهام المُناطة بهم، وصعوبة توزيع الجُهد والطاقة بين العمل وأفراد الأسرة.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تحليل التباين الرباعي لقياس أثر كل من: الجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة على مقياس صراع الأدوار الأسرية المهنية.

وقد تعزو الباحثة عدم وجود فروق مرتفعة في مستوى صراع الأدوار الأسرية المهنية على جميع متغيرات الدراسة إلى وجود خدمات سهلت عمليات التواصل وإنجاز الأعمال، كالتقدم في مجال استخدام وسائل الاتصال

الحديثة، والتقدم في مجال الخدمات الإلكترونية والمصرفية والدفع الإلكتروني، بالإضافة إلى انتشار خدمات التوصيل المنزلي؛ مما ساهم في خفض مستوى الأعباء اليومية وحجم الجهد والوقت لدى المرشدين النفسيين.

ثالثًا؛ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين صراع الأدوار الأسرية المهنية واتجاهات المرشدين النفسيين نحو الإرشاد الالكتروني في ظل جائحة كورونا ؟

أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين توقعات الأداء، والموقف من استخدام التكنولوجيا، ومقياس اتجاه خدمات الإرشاد الإلكتروني، وبين كل من: الأدوار المهنية، والأدوار الأسرية، والفشل في تحقيق التوازن، ومقياس صراع الأدوار الأسرية المهنية.

أي أنه كلما زاد الاتجاه نحو العمل الإلكتروني يزيد مستوى صراع الأدوار الأسرية المهنية، وينسحب ذلك إلى الزيادة في بذل جهد وطاقة أكبر مما يخلق حالة من الفشل في تحقيق التوازن.

وتتفق نتائج هذه الدراسة الحالية مع نتائج دراسة "بيكيس وأفجيس" (Békés & Aafjes, 2020)، التي هدفت إلى التعرف على مواقف المرشدين النفسيين تجاه الخدمات النفسية المقدمة عبر الإنترنت، في ظل الانتقال المفاجئ والتحول القسري من الإرشاد الوجاهي إلى الإرشاد عن بعد بسبب وباء كوفيد-19، والتي أظهرت نتائجها اتجاهاً إيجابياً نحو العلاج الإلكتروني، على الرغم من أنهم لم يمارسوه من قبل.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التأثير الاجتماعي من جهة، وبين الأدوار الأسرية، ومقياس صراع الأدوار الأسرية من جهة أخرى؛ والتي تعزوها الباحثة إلى الأدوار والمطالب والأعباء الأسرية العالية، والقوانين والأنظمة داخل المؤسسات التي يعملون بها، والالتزامات الأخلاقية الخاصة بالمهنة؛ فكل ذلك يشكل نوعاً من التأثير على الاتجاهات الشخصية تجاه العلاج عن بعد.

كما تظهر نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القلق ونية السلوك من جهة، وبين الأدوار المهنية والأدوار الأسرية ومقياس صراع الأدوار الأسرية، من جهة أخرى. وقد تعزو الباحثة ذلك إلى وجود مخاوف من طبيعة العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد، وعدم القدرة على التحالف مع المسترشد، والخوف من عدم إمكانية ايصال المشاعر بين المرشد والمسترشد، وعدم القدرة على حل الإشكاليات والتدخل في حالات الأزمات؛ لغياب الحضور الوجاهي بين المرشد والمسترشد، ولتقييم المخاطر لبعض الحالات التي تعود إلى عدم وجود ميثاق وأخلاقيات متبعة في تحديد المسار المهني لإدارة الحالة؛ مما يخلق نوعاً من التردد، ونقصاً في الدافعية تجاه التعامل مع تلك الحالات.

وقد تعزو الباحثة وجود تلك العلاقة الإيجابية بين القلق والأدوار الأسرية إلى وجود ضغوط في المطالب، والتداخل بين الأدوار، وقلة الوقت، والجهد، والإرهاق الجسدي والنفسي الناجم عن الأعمال المنزلية المتعددة.

كما بينت نتائج الدراسة الحالية مجموعة من المتوسطات الحسابية لمستوى اتجاه خدمات الإرشاد الإلكتروني ومستوى صراع الأدوار الأسرية المهنية المقدمة من قبل المرشدين العاملين في مجال الصحة النفسية في ظل جائحة كورونا، حيث كانت المتوسطات الحسابية للفقرات ذات الاتجاه السالب، والتي تُعبِّر عن القلق ذات درجة متوسطة، ومثله الموقف من استخدام التكنولوجيا الذي عُبر عنه بدرجة متوسطة، وكانت المتوسطات على مقياس صراع الأدوار الأسرية المهنية تعبر عن بعض المتوسطات المرتفعة، كما ظهر في الفقرة (29): "أوازن بين

مطالب الأسرة والعمل"، وحصلت على متوسط مرتفع بلغَ (3.86). كما حصلت الفقرة رقم (35): "أستطيع تنظيم وقتي بتحقيق مطالب الأسرة والعمل"، على متوسط مرتفع بلغَ (3.77).

التوصيات والمقترحات

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة بـ:

- توفير قنوات اتصال خاصة للمرشدين والمسترشدين على المنصة الرسمية لوزارة التربية والتعليم، المخصصة للتعليم عن بعد، عند حدوث أزمات.
- توفير مساقات كافية ضمن الخطط الجامعية في تخصصات الإرشاد النفسي، تتعلق بتقنيات الإرشاد الإلكتروني وفنونه.
- إنشاء مركز وطني، على غرار جمعية علم النفس الأردنية، للتخصص بشؤون الإرشاد الإلكتروني خلال أوقات الأزمات.
- تكثيف الدراسات وربط أكبر عدد ممكن من المتغيرات مع اتجاهات خدمات الإرشاد الإلكتروني، مثل: (عدد الأبناء، والمزاولة المهنية، ومكان العمل).
- تأطير العمل المؤسسي، ووضع أنظمة لضبط ومأسسة خدمات الإرشاد الإلكتروني.
- تدريب المختصين الذين يرغبون بتقديم خدمات الإرشاد الإلكتروني، وتعليمهم وتطوير كفاءاتهم، وتنميتهم.

المراجع العربية

أحرشاو، الغالي. (2020). جائحة كوفيد Covid-19 وسيكولوجية التدخل والمواجهة، *شبكة العلوم النفسية العربية*، *8*، 1-80.

بترا. (2020). وكالة الأنباء الأردنية. تم الاسترداد من htpps://petra.gov.jo/Include/InnerPage.jsp?ID=162635&lang=ar&name=news بتاريخ 2022/6/12.

حجازي، جولتان (2015). فعالية برنامج إرشاد إلكتروني عبر شبكات التواصل الاجتماعي في تحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من طالبات جامعة الأقصى. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، 29(6)، 1027-1068.

راضي، فوقية. (2012). *الإرشاد النفسي*. مكتبة الرشيد: الرياض.

زعتر، نورالدين (2021). الخدمة النفسية عبر الانترنت. *مجلة العلوم القانونية والاجتماعية:* الجزائر. 6(2)، 459-474.

الشريفين، أحمد والسموحي، أنور. (2020). صراع الأدوار الأسرية- المهنية وعلاقته بأشكال الاتصال بالمرضى لدى عينة من الأطباء في الأردن. *مجلة جامعة الخليل:* فلسطين. (12)، 50-78.

الشعلان، لطيفة. (2013). فاعلية الإرشاد النفسي عبر الانترنت في خفض أعراض الخوف الاجتماعي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة العلوم التربوية: الرياض*. 25(2)، 327-356.

العقاد، عصام. (2016). الإتجاه نحو خدمات الإرشاد والعلاج النفسي عبر بيئة الفضاء الإلكتروني لدى عينة من الشباب الجامعي. *المجلة الدولية للتنمية*، 5 (11)، 71-88.

غماري، صالح والطائي، إيمان. (2008). *الحاجات الإرشادية لطلبة جامعة عمر المختار في ضوء بعض المتغيرات*. كلية التربية. جامعة عمر المختّار.

القنطار، هبة. (2020). صراع الأدوار وعلاقته بالضغوط النفسية لدى الأمهات العاملات في الإرشاد النفسي في مدارس مدينة حمص. *مجلة جامعة البعث سلسة العلوم التربوية*، 42 (47)، 57-98.

مخيمر، صلاح. (2013). الإرشاد النفسي وعبر الإنترنت: ماهيته، أبعاده، ووسائل تطبيقاته في مصر والعالم العربية. *مجلة الإرشاد النفسي*، 35، 591-607.

المراجع الأجنبية

Aafjes-van Doorn, K., Békés, V., & Prout, T. A. (2021). Grappling with our therapeutic relationship and professional self-doubt during COVID-19: will we use video therapy again? *Counselling Psychology Quarterly*, *34*(3-4), 473-484.

Békés, V., & Aafjes-van Doorn, K. (2020). Psychotherapists' attitudes toward online therapy during the COVID-19 pandemic. *Journal of Psychotherapy Integration*, *30*(2), 238- 247.

Békés, V., Aafjes-van Doorn, K., Luo, X., Prout, T. A., & Hoffman, L. (2021). Psychotherapists' challenges with online therapy during COVID-19: Concerns about connectedness predict therapists' negative view of online therapy and its perceived efficacy over time. *Frontiers in psychology*, *12*.

Benligiray, S., & Sönmez, H. (2012). Analysis of organizational commitment and work–family conflict in view of doctors and nurses. *The International Journal of Human Resource Management*, *23*(18), 3890-3905.

Brown, C. (2012). Online counseling: *Attitudes and potential utilization by college students (Master's thesis, Humboldt State University)*.

Campbell, C., S. (2000). Work\family border theory: A new theory of work family balance. *Human Relation*, *53*(6)747-770.

Chester, A., & Glass, C. A. (2006). Online counselling: A descriptive analysis of therapy services on the Internet. *British Journal of Guidance & Counselling*, *34*(2), 145-160.

Eckart, E. C., Hermann, M. A., & Neale-McFall, C. (2021). Counselors' Experience of Work and Family Roles During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Mental Health Counseling*, *43*(4), 301-318.

Ghislieri, C., Molino, M., Dolce, V., Sanseverino, D., & Presutti, M. (2021). Work-family conflict during the Covid-19 pandemic: teleworking of administrative and technical staff in healthcare. An Italian study. *La Medicina del lavoro*, *112*(3), 229.

Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76–88.

Hassline,N.H. (2020). Online Therapy During The COVID-19 Pandemic, Online International Article Of COVID-19 *Pandemics, Psych care, Retrieved from* https://www.researchgate.net/publication/341726924

Java, S., Mohammed, H., & Bhardwaj, A. B. (2021, July). Psychological Analysis of Online Counselling Platforms Offering Mental Health Support. In *2021 12th International Conference on Computing Communication and Networking Technologies (ICCCNT)* (pp. 1-7). IEEE.

Kluger, J. (2020). Online Therapy, Booming During the Coronavirus Pandemic, May Be Here to Stay. *Retrieved from TIME:* https://time. com/5883704/teletherapy-coronavirus.

Murphy, D., (2020). *The impact of Covid-19 on the wellbeing of psychologists*. *British Psychological Society*, 1–18.

Pollock, S.L. (2006). Internet counseling and its feasibility for marriage and family counseling. *The Family Journal*, *14(*1), 65-70.

Sampaio, M., Navarro Haro, M. V., De Sousa, B., Vieira Melo, W., & Hoffman, H. G. (2021). Therapists make the switch to telepsychology to safely continue treating their patients during the COVID-19 pandemic. Virtual reality telepsychology may be next. *Frontiers in virtual reality*, 36.

Tullio, V., Perrone, G., Bilotta, C., Lanzarone, A., & Argo, A. (2020). Psychological support and psychotherapy via digital devices in COVID-19 emergency time: Some critical issues. *Medico-Legal Journal*, 88(2), 73-76.

Wayne, J., Grywaca, J. Carlson, D., & Kacmar, M. (2007). Work-family facilitation: A theoretical explanation and model of primary antecedents and consequences. *Human Resource Management Review* 17, 63-76.

Ybarra, M.L., & Eaton, W.W. (2005). Internet-based mental health interventions. *Mental Health Services Research, 7(*2), 75-87.

Young, L., & Kleiner, B. H. (1992). Work and family: Issues for the 1990s. *Women in Management Review*,7 (5), 24-28.

Zedeck, S. & Mosier, K. L. (1990). Work in the family and employing organization. *American Psychologist, 45*(2),240-251.

الإسهام النسبي للدافعية الداخلية الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي في التعويق الذاتي الأكاديمي

رافع عقيل الزغول الهنوف محمد الدبابية أيسر منير أبو طالب
قسم علم النفس الإرشادي التربوي- جامعة اليرموك
rzghoul@yu.edu.jo alhanouf32@gmail.com abutaleb.aysar@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف الى الاسهام النسبي للدافعية الداخلية الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي في التعويق الذات الأكاديمي. وتكونت العينة من (220) طالب وطالبة من الكليات العلمية والإنسانية من جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس تعويق الذات الأكاديمي. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لمفهوم الذات الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس والكلية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للدافعية الداخلية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية للدافعية الداخلية الأكاديمية تعزى لمتغير الكلية. بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية في تعويق الذات الأكاديمي تعزى لمتغيري الجنس والكلية. إضافة إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي قد فسّر (5.8%) في التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي. كما أنّ مفهوم الذات الأكاديمي، والدافعية الداخلية الاكاديمية معًا يفسران (8.5%) في التنبؤ بتعويق الذات الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الدافعية الداخلية الأكاديمية، مفهوم الذات الأكاديمي، تعويق الذات الأكاديمي

The relative contribution of academic intrinsic motivation and academic self-concept to academic self-handicapping

Rafea Aqeel Zghoul Alhanouf Mohammad Aldabaibeh Aysar Muneer Abu-Taleb
Department of Counseling and Educational Psychology - Yarmouk University
rzghoul@yu.edu.jo alhanouf32@gmail.com abutaleb.aysar@gmail.com

Abstract:

This study aimed to identify the relative contribution of academic intrinsic motivation and academic self-concept in academic self-handicapping. The sample consisted of (220) male and female students from scientific and humanities colleges in Yarmouk university. The sample answered on the academic intrinsic motivation scale, the academic self-concept scale, and the academic self-handicapping scale. The results of the study indicated that there were no statistically significant differences between the means of the academic self-concept due to the variables of gender and college. The results also indicated that there were statistically significant differences between the means of academic intrinsic motivation due to the gender variable, and there were no statistically significant differences between the means of academic intrinsic motivation due to the college variable. In addition, there were no statistically significant differences between the means of academic self-handicapping due to the variables of gender and college. The results also indicated that academic self-concept explained (5.8%) in predicting academic self-handicapping. Also, the academic self-concept and academic intrinsic motivation together explain (8.5%) in predicting academic self-handicapping.

Keywords: Academic Intrinsic Motivation, Academic Self-Concept, Academic Self- Handicapping

تاريخ قبوله للنشر (2023-07-26) تاريخ تسلم البحث (2023-01-05)

مقدمة

تتوافق مرحلة التعليم الجامعي مع مرحلة عمرية تشكل أساسًا في تكوين الفرد لذاته، حيث غالبًا ما يدرس الطلبة في الجامعة في العشرينات من عمرهم، وتشكل صورة الذات لديهم أهمية كبيرة فهم يسعون للحفاظ عليها عبر تحقيق النجاحات، ولكن في حال عدم القدرة على ذلك فيبدأ البحث عن طرق أخرى تحافظ على صورة الذات. ومع تكرار الامر يصبح تعويق الذات سمة لديهم، وقد تلعب الفاعلية الذاتية الاكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي دورًا هامًا في هذه السمة.

تعويق الذات الأكاديمي

إن بحث الإنسان المتواصل عن القبول في محيطه، وحرصه على الحفاظ على صورته عن نفسه قد يدفعه أحيانًا إلى الدفاع عن ذلك بصورة تسبب له العديد من الإخفاقات لاحقًا، فازدياد الأعباء الملقاة على كاهله من مهمات أكاديمية وواجبات وامتحانات تشكل ضغطًا يتطلب العمل على حل هذه الضغوط وليس العمل على تعويق إنجاز مسبباتها.

وقد اختلف الباحثون في تعريف تعويق الذات، إلا أن معظمهم اتفق على أن هذا المفهوم يتضمن خلق عوائق أمام الأداء الناجح في المهام ذات الأهمية للفرد، والتي قد تكون نتيجة لعمل ما كحضور حفلة في الليلة التي تسبق الامتحان أو التقاعس عن العمل كالفشل في الدراسة للامتحان. وبالتالي إما أن تكون إعاقة ذاتية للسلوك كوضع عائق أو افتقار في أداء السلوك ذاته، وفي كلا الحالتين فإن تعويق الذات يحدث قبل المهمة أو بالتزامن معها وليس بعدها. إذا يعمل على توفير حجة للتبرير وليس عذرًا حقيقيًا، فمثلًا أن يقول الفرد أنه أخفق في الامتحان لأنه كان متعبًا هو عذر حقيقي، أما إذا تعمد السهر ليستخدم قلة النوم كحجة لإخفاقه المتوقع فإنه هنا يستخدم استراتيجية لإعاقة الذات (Urdan & Midgley, 2001). ويختلف تعويق الذات الأكاديمي عن العزو، حيث أن تعويق الذات الأكاديمي يحدث قبل أو أثناء القيام بالمهمة في حين أن العزو يحدث بعد المهمات.

ويتضمن تعويق الذات عددًا من أنماط السلوك والتصرفات، قد تكون قليلة الظهور كالخجل وتقلب المزاج، أو لا يتم اللجوء إليها كثيرًا كالتسويف وتعاطي المخدرات أو الكحول. إضافة إلى أنماط سلوكية أخرى مثل قلة الجهد المبذول، والتظاهر بالمرض، والأعذار، وقلة النوم، واللهو مع الأصدقاء أو المشاركة في الأنشطة بشكل مفرط. إذ يتم استخدام استراتيجيات غير تكيفية للحفاظ على تقدير الذات الإيجابي المرتبط بالمدرسة والجامعة (Clarke, 2018).

ويلجأ الأفراد إلى تعويق الذات الأكاديمي غالبًا لحماية ذاتهم الإيجابية وسمعتهم العامة، وكذلك حينما يعتقدون أن قدرتهم ثابتة نسبيًا وتكون ثقتهم بنفسهم متدنية، مما يؤدي إلى توجههم إلى سلوكيات تعيق أداء المهمات. وقد يعمد الأفراد كذلك في تعويق الذات الأكاديمي إلى إخفاء المشاعر الدونية لديهم وخوفهم من الفشل وامتلاكهم لكفاءة ذاتية منخفضة. كما أن سوء التكيف والعزو الخارجي وتوقع الفشل تجعل الفرد يتجنب المهمات مما يجعله يتخذ من إعاقة الذات نمطًا متكررًا في حياته (Maata et al., 2002).

إضافة إلى ذلك فإن استخدام تعويق الذات قد يقلل الدافع نحو المستقبل إذ تعيق فرص تحقيق الأهداف خاصة عندما تكون توقعات النجاح منخفضة. مما يدفع الأفراد إلى تخصيص وقت أقل للدراسة، وتقليل الثقة بالنفس ورفاه الشخصية وتحقيق المهام على المدى البعيد، فالأفراد الذين يستخدمون إعاقة الذات يكونون أكثر عرضة للاكتئاب والقلق والإجهاد، لذلك فإن استخدام هذه الاستراتيجية يعيق التعلم ويؤدي إلى اللامبالاة. ويعتقد الفرد الذي

يلجأ إلى تعويق الذات أن كفاءته يمكن اثباتها ولكنها ليست متزايدة، كما أنه لا يثق في قدراته، وبناء على ذلك فإن النتائج المترتبة على هذه الاعتقادات تؤدي به إلى الاعتياد على إعاقة الذات، مما ينتج عن هذا الاعتياد سلوكيات تعويق الذات التي تلازم الفرد مما يؤثر على توافقه وسعادته (Zuckerman & Tsai, 2005).

يعد الفريد إدلر (Alfred Adler) من أوائل من أشار في نتائج أبحاثه إلى أن تعويق الذات ناتج عن تهديد تقدير الفرد لذاته، إضافة إلى الخوف من الفشل في حضور الآخرين، ويتضمن ذلك قلق في إدارة الانطباع، كما ويُوْجِد الفرد المعوق لذاته تفسيرات غامضة للسلوكيات تكون مفيدة له ومقنعة (Want & kleitman, 2006). ويشير هيجنز (Higgins, 1990) إلى أن إدلر قد وضع الدعامات الاساسية لتعويق الذات وذلك عبر ما أشار إليه في تقدير الذات، حيث أوضح أن دوافع الأفراد مشتقة من الحاجة إلى التعويض عن مشاعر الدونية، والنقص، إذ يرى أن الهدف الأول الذي تندرج تحته أنماط السلوك هو حماية الذات.

وتتبع إعاقة الذات من دافعين: الأول دافع قريب الأجل يتمثل في المخاوف من الوضع الحالي. والثاني دافع بعيد الأجل الذي يعبر عن خصائص الشخص النابعة من خبراته ودوافعه الشخصية السابقة التي يتعلم منها استخدام استراتيجيات تعويق الذات بدلًا من الاستراتيجيات الصحيحة (Wusik, 2013).

الدافعية الداخلية الأكاديمية

يكمن جوهر الدافعية الداخلية بأن الفرد يؤدي المهمات التي يستمتع بها، أي لمصلحته الخاصة، حيث تتحقق المتعة في ذات النشاط، ولكن تركز الدافعية الداخلية الأكاديمية بشكل خاص على التعلم. نشأت الدافعية الداخلية الأكاديمية عام (1985) على يد جوتفريد (Gottfried) اعتمادًا على نظريات الدافعية الداخلية بما في ذلك الاستمتاع في عملية التعلم ذاتها، وحب الاستطلاع، والتعلم عبر التحدي والمهمات الصعبة، والمثابرة وتوجهات الاتقان، والانغماس بالمهمات. في حين أن الدافعية الداخلية الأكاديمية تتعلق بشكل خاص بالمدرسة والمجال الأكاديمي، كما أن لها أثر على الدافعية الداخلية ككل؛ لأن الأساس المفاهيمي والتعريف مشتقان مباشرةً من نظرية الدافعية الداخلية وأبحاثها. هذا الترابط في المدرسة ذو أهمية كبيرة حيث أن الأطفال ذوي الدافعية الداخلية الأكاديمية العالية لديهم تحصيل أعلى وتصورات أفضل لكفاءتهم الأكاديمية، وقلق أكاديمي أقل من الطفولة إلى المراهقة (Gottfried et al., 2001).

ويعرف ويجفيلد وإكليس (Wigfield & Eccles, 2002) الدافعية الأكاديمية بأنها رغبة الطالب المتمثلة في الإقدام والمثابرة ومستوى الاهتمام بالمواضيع الأكاديمية، عندما يحكم على كفاءته من خلال معايير الأداء أو التفوق. كما يعرفها توق وآخرون (2003). بأنها رغبة المتعلم التي تدفعه إلى الانتباه للمواقف التعليمية والإقبال عليها والاستمرار فيها حتى يتحقق التعلم.

ويرى دي بونو (De Bono, 2010) أن المشاكل التي تواجه الأشخاص تمثل في حقيقتها الدافع أو الحافز لتوليد أفكار جديدة، وذلك لأن المشكلة تمثل دائمًا الفرق بين ما يملكه الشخص وما يريده. كما ويضيف ماير (Myers, 1945) أن أهمية الدافعية تكمن في أنها أساس تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد والمجتمع، حيث أن الدافعية تحقق النجاح في العمل الذي يعد المعيار الموضوعي لتقييم المجتمع لأفراده ومؤشرًا لنجاح الفرد في مختلف جوانب الحياة.

وهناك مصدران للدافعية الأكاديمية حسب منبع استثارتها وهما: الدافعية الداخلية، والتي تنبع من ذات المتعلم حيث يكون مدفوعًا برغبته الداخلية لإرضاء ذاته، والحصول على ما يميل إليه من مهارات ومعارف.

والدافعية الخارجية، والتي يكون فيها المتعلم مدفوعًا للتعلم لإرضاء الآخرين. وتعتمد الدوافع على ثلاثة عناصر أساسية وهي عنصر التحدي، والفضول، والاعتماد على الذات (علاونة، 2004).

كما وفُسِّرت الدافعية الأكاديمية من خلال عدد من النظريات، منها: نظرية إدوارد دي بونو والتي تفترض أن الدافعية الأكاديمية هي جهد الفرد المستمر المتواصل، وهي الأفكار المتولدة في لحظة استبصار والتي يتم التوصل إليها بطريقتين: محاولة تحسين الطرق المتبعة للاستبصار، وإزالة العوائق التي من شأنها التسبب بانعدام القدرة على الإبتكار (De Bono, 2010). ونظرية تقرير الذات لديسي وريان (Deci & Ryan, 1985) والتي تفترض أن الطلبة يعتقدون بأنهم يشتركون في الأنشطة بناءً على إرادتهم الخارجية، مما يشعرهم بالكفاية والفعالية التي هم مدفوعون إلى تنميتها بصورة طبيعية مما يسبب النجاح ويعزز جهدهم بالإتقان ويرفع مستوى دافعيتهم الداخلية لأداء مهام مشابهة، في حين أن الشعور بعدم الكفاية يسبب ضعف دافعيتهم الداخلية وبالتالي ضعف الجهد في إتقان أداء المهام. وأن الأفراد يكونون مدفوعين داخليًا لأداء المهام من خلال توفر شرطين، هما: أولًا– الفاعلية الذاتية العالية، وتشير إلى اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على أداء المهمة بشكل ناجح. ثانيًا– إدراك المحددات الذاتية، وتشير إلى أن الأفراد لديهم القدرة على التحكم بقدراتهم ومعرفة حدودها حيث يتجنبون ما يفوق قدراتهم من أنشطة.

مفهوم الذات الأكاديمي

يشير مفهوم الذات إلى إدراكات الفرد الكلية والمتضمنة لمكانته ودوره ووضعه الاجتماعي، وانطباعه عن شكله ومظهره وعما يحب ويكره، وأسلوب تعامله مع الآخرين، وما يمتلكه من اتجاهات وخصائص نفسية وجسمية وعقلية واجتماعية وانفعالية، وكيف يراه الآخرون وكيف يحب أن يكون (النصار وآخرون، 2006).

وعادة تقاس قيمة الذات في المجتمعات بالتحصيل والأداء الدراسي والعلاقات الاجتماعية، اذ أن الكفاءة والانتاجية مؤشرات نسبية لقيمة الشخص في المجتمع، فالطالب الذي يمتلك ثقة متدنية بالذات يُبدي عدم الاهتمام والتشاؤم وعجزا بالمهام الدراسية، ويفقد المثابرة والحماس بسرعة، كما يصف نفسه بصفات سلبية، ويتعامل مع الغضب والاحباط بطريقة سلبية، ويكون سلوكه انتقاميًا وذلك فيما يتعلق بنفسه وفيما يتعلق بالآخرين (Schaeffer & Maiman, 1989).

ويعد كارل روجرز أول من قدم مصطلح مفهوم الذات، وفصله إلى فئتين: الذات الحقيقية وهي الوعي بقدرة الفرد على تنمية ذاته ويُشار إليها بأنها الطبيعة الفعلية للفرد. والذات المثالية وهي ما يريد الفرد أن يكون أو ما يرغب الفرد أن يكون عليه. أما شافيلسون وزملائه (Shavelson et al., 1976) فقد ذكروا أن مفهوم الذات العام يقسم إلى مفهوم الذات الأكاديمي الذي يمكن أن يقسم إلى مجالات المواد الدراسية كمفهوم الذات باللغة العربية أو الرياضيات، ومفهوم الذات غير الأكاديمي الذي يمكن تقسيمه إلى مفهوم الذات الجسمي أو الاجتماعي.

ويحدد شافلسون وبولوس (Shavelson & Bolus, 1982) سبعة خصائص لمفهوم الذات، وهي: أولًا– التنظيم (Organized) حيث يقوم الفرد بإعادة صياغة وتصنيف خبراته التي يرتكز عليها في إدراكه لذاته وتشمل ما يدور في بيئته المحيطة من عائلة ومدرسة وأصدقاء أي أن هذه التصنيفات تمثل طريقة لتنظيم الخبرات وإعطائها معنى. ثانيًا– تعدد الجوانب (Multifaceted) ويشير إلى أن نظام التصنيف يشكل عدة مجالات كالقدرة والجاذبية الجسمية والتقبل الاجتماعي وهذا يعكس التصنيف الذي يتبناه الفرد أو يشاركه فيه الآخرون. ثالثًا– الهرمية (Hierarchical) حيث تشكل جوانب مفهوم الذات هرمًا، تكون خبرات الفرد في المواقف الخاصة في القاعدة، ومفهوم الذات في القمة، ويقسم إلى: مفهوم الذات الأكاديمي، الذي ينقسم وفق المواد العلمية المختلفة، ومفهوم

الذات غير الأكاديمي الذي ينقسم إلى مفاهيم اجتماعية ونفسية وجسمية للذات والتي تنقسم إلى جوانب أكثر تحديدًا كما هو الحال بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمي. رابعًا– الثبات (Stable) حيث أن الثبات النسبي من صفات مفهوم الذات العام، أي أن الاتجاه نحو قاعدة الهرم يتحدد بناءً على المواقف ويصبح أقل ثباتًا وأكثر تنوعًا اعتمادًا على تلك المواقف. خامسًا– التطور (developmental) حيث يتصف مفهوم الذات بالنمائية، أي أن الأطفال في بداية حياتهم غير قادرين على تمييز أنفسهم عن البيئة المحيطة بهم وغير قادرين على التنسيق بين أجزاء خبراتهم، ومع نمو الطفل يصبح قادرًا على إيجاد التكامل بين الخبرات والمفاهيم التي تزداد مع نموه مما يجعله يشكل إطارًا مفاهيميًا واحدًا. سادسًا– التقييم (Evaluation) والوصف (Descriptive) إذ يقوم الأفراد بتطوير وصفً لذواتهم في موقف معين، فقد يصف الفرد نفسه بأنه غاضب ويُكَوّن بهذا تقييمات لذاته في تلك المواقف، هذه المعايير قد تصدر بناء على معايير مطلقة (كالمثالية) أو معايير نسبية (مقارنة بالآخرين) أو تقييمات مدركة قام بها الآخرون، وتتفاوت أهمية البعد التقييمي حسب الفرد والموقف. سابعًا– التمييز (Differentiable) حيث يتمايز مفهوم الذات عن الذات بنوعين من المفاهيم: مفهوم الذات للقدرة العقلية، إذ يرتبط بالتحصيل الأكاديمي أكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية والمادية؛ ومفهوم الذات للقدرة الأكاديمية لمادة معينة كالرياضيات الذي يرتبط بالتحصيل الخاص بالرياضيات أكثر من ارتباطه بالتحصيل اللغوي مثلًا.

ويذكر ليو ووانغ (Liu & Wang, 2008) أن مفهوم الذات الأكاديمي هو أحد مكونات مفهوم الذات العام الذي يصف تصور الطالب حول قدرته الأكاديمية المتكونة من تفاعلاته مع الأقران وأولياء الأمور والمعلمين. ولكن يتميز مفهوم الذات الأكاديمي عن مفهوم الذات العام، حيث أن مفهوم الذات الأكاديمي يرتبط مع أنماط السلوك الأكاديمية (كالتحصيل الأكاديمي) بشكل مباشر (Marsh, 1990).

ويعرف مفهوم الذات الأكاديمي بأنه وصف لكيفية تقييم وإدراك الفرد لقدراته بما تحتويه من المعتقدات العامة حول احترام الذات، والمرتبطة بإدراكات الفرد حول كفاءاته وقدراته الأكاديمية (McCoach & Siegle, 2003). كما ويعرفه شافلسون وبولوس (Shavelson & Bolus, 1982) بأنه: تقدير الفرد لنفسه من حيث قدرته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية مقارنة بالآخرين الذين لديهم ذات الواجبات والمهام الأكاديمية. ويضيف الهنداوي وآخرون (2001) أن هذه المقارنات تتم في إطار تفاعل الفرد الاجتماعي وما يرتبط به من إنجاز وتحصيل.

ويشير شافلسون وبولوس (Shavelson & Bolus) المشار إليه في العرسان (2011) إلى وجود علاقة تبادلية بين مفهوم الذات الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي، وذلك لارتباط مفهوم الذات الأكاديمي بالتحصيل الدراسي، حيث أن الطالب ذو الإنجاز الأكاديمي الثري يتمتع بمفهوم عالٍ عن ذاته وقدراته الأكاديمية، مما يشكل دافعية نحو تنفيذ المهام المعرفية والسلوكية المختلفة كالتفكير والتذكر.

ويقسم مفهوم الذات الأكاديمي إلى مستويين: مفهوم الذات الأكاديمي العام، ومفهوم الذات الأكاديمي المحدد، كمفهوم الذات في العلوم أو الرياضيات. ولكونه بناء متعدد الأبعاد فهو يتضمن نوعين من المقارنات: الخارجية التي تقارن أداء الفرد بغيره من الطلاب، وداخلية التي تقارن أداء الطالب في أحد المجالات بأدائه في المجالات الأخرى. ومن هنا فإن مفهوم الذات الأكاديمي قد ينخفض بموضوع دراسي معين (كالرياضيات) أكثر من انخفاضه بموضوعات أُخرى إذا عانى الطالب من صعوبة في ذلك المجال (McCoach & Siegle, 2003).

وتشير بعض الدراسات إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي يصبح أكثر ثباتًا مع التقدم في العمر، وينخفض في سن المراهقة المبكرة والمتوسطة إذ يكون في أدنى مستوياته في المراهقة المتوسطة وقد يمتد إلى مرحلة البلوغ (Cabaguing, 2018).

ويمتلك الطلبة الذين لديهم مفهوم ذات أكاديمي مرتفع عددا من السمات، فهم يقدّرون ويقيَمون قدراتهم الخاصة بكفاءة، ويقبلون التحديات والمنافسة، ويتحملون المغامرة، ويجربون أشياء وطرقًا جديدة في التعلم (Bong & Skaalvik, 2003). إضافةً إلى أنهم يطبقون استراتيجيات معرفية متنوعة، ولديهم دافعية لاستكمال المهام الأكاديمية الصعبة ووضع أهداف عالية. بعكس الطلبة الذين لديهم مفهوم ذاتي أكاديمي منخفض إذ تقل ثقتهم في قدراتهم الأكاديمية، ويستخفون بمواهبهم ويتجنبون المواقف الأكاديمية التي تسبب لهم قلقًا وتوترًا، إضافةً إلى أن مصادرهم المعرفية والتحفيزية منخفضة (Cabaguing, 2018). وكذلك يفقدون المثابرة والحماس بسرعة إذ تبدو المهام لهم كأنها تسير دائمًا بالشكل الخاطئ فيستسلمون بسهولة ويشعرون بالخوف ويصفون أنفسهم بصفات سلبية (سيء، عاجز...الخ) وقد يواجهون الإحباط والغضب بطرق غير مناسبة (كالسلوك العدواني) (Schaeffer & Maiman, 1989).

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة تم تقسيمها إلى فئتين أساسيتين، الأولى: بحثت في تعويق الذات الأكاديمي، مفهوم الذات الأكاديمي، الدافعية الداخلية الأكاديمية من حيث مدى امتلاك العينة لها والفروق وفق المتغيرات الديموغرافية (الجنس، الكلية)؛ والثانية: بحثت في العلاقة بين المتغيرات معًا. وفي هذا الجزء من البحث نستعرض الدراسات مرتبة تصاعديًا من الأقدم إلى الأحدث، وهي كالتالي:

الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة وفق الخصائص الديموغرافية:

أجرى مفضل وسليمان (2011) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى تعويق الذات لدى طلبة الجامعة، حيث أجاب أفراد الدراسة على مقياس تعويق الذات واختبار رورشاخ لبقع الحبر، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعويق الذات الأكاديمي تعزى للجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتعويق الذات الأكاديمي بين طلبة السنة الأولى والأخيرة.

في دراسة أجراها كاليون وزملائه (kalyon et al., 2016) هدفت إلى فحص العلاقة بين تعويق الذات الأكاديمي وحساسية القلق والدعم الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي، وبعد تطبيق أدوات الدراسة على عينة تحتوي (483) طالبًا جامعيًا في تركيا، أشارت الدراسة إلى عدد من النتائج منها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تعويق الذات الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس.

كما أجرى وداعة وعلى (2017) دراسة هدفت التعرف إلى تعويق الذات الأكاديمي وفق المتغيرات الديموغرافية لدى طلبة الجامعة، شملت العينة (400) طالبًا وطالبة من الجامعة أجابوا على مقياس تعويق الذات. أشارت النتائج إلى استخدام طلبة الجامعة لاستراتيجيات تعويق الذات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا للجنس أو التخصص.

في حين أن الدراسة التي اجراها غانم (2017) هدفت إلى معرفة مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي وعلاقته بأسلوب التعلم السطحي والعميق. وتكونت عينة الدراسة من (300) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة في الأردن. كما تم استخدام مقياسي التعويق الذاتي الأكاديمي وأساليب التعلم. أشارت النتائج إلى أن مستوى التعويق

الذاتي الأكاديمي كان متوسطًا. إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي وأساليب التعلّم تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

وكذلك أجرى بلعاوي (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الدافعية الأكاديمية (العامة، الداخلية، الخارجية) لدى الطلاب المستجدين (العاديين والمتفوقين أكاديميًا)، وبيان الفروق بين الطلاب العاديين والمتفوقين أكاديميًا في الدافعية الأكاديمية في بعديها الداخلي والخارجي. حيث تكونت العينة من (440) طالبًا من جامعة القصيم بالسعودية. شملت أدوات الدراسة مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية. وأشارت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: أنّ مستوى الدافعية الداخلية الأكاديمية لدى الطلاب العاديين جاء منخفضًا، بينما جاء متوسطًا لدى الطلبة المتفوقين.

وأجرى عتوم وزملائه (Atoum et al., 2019) دراسة هدفت تناول العلاقة بين التعويق الذاتي الأكاديمي والكفاءة الذاتية. وقد شملت العينة (793) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك. كما تم استخدام مقياس تعويق الذاتي ومقياس الكفاءة الذاتية. وأشارت النتائج أن مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي كان متوسطاً، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي في ضوء متغير الجنس والتخصص.

وفي دراسة أجراها الحارثي (2020) هدفت إلى دراسة تأثير تعويق الذات الأكاديمي وتوجهات الأهداف على التحصيل الأكاديمي. بلغت العينة (202) طالب وطالبة من جامعة أم القرى أجابوا على مقياس تعويق الذات الأكاديمي ومقياس توجهات الأهداف. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج وأهمها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل والتوجهات الهدفية وتعويق الذات الأكاديمي تعزى للتخصص. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تعويق الذات الأكاديمي تعزى للجنس لصالح الذكور. وتوسط تعويق الذات الأكاديمي للعلاقة بين توجهات الأهداف والتحصيل الأكاديمي.

أما المالكي (2021) فقد تضمنت احدى أهداف دراسته الكشف عن اختلاف مفهوم الذات الأكاديمي باختلاف الجنس، وعلاقته بالمرونة الأكاديمية، وقد شملت العينة (302) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة أجابوا على مقياسي الدراسة. ومن النتائج التي أشارت إليها الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي تعزى للجنس أو التخصص.

الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة معًا:

أجرى توماس وجادبويس (Thomas & Gadbois, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على تقدير الطلاب لذاتهم ووضوح مفهومهم عنها، والتعلم العميق أو السطحي والتنظيم الذاتي أثناء التعلم بتعويق الذات وأداء الامتحان. شملت العينة (161) طالب وطالبة من السنة الأولى في كندا، أجابوا على مقاييس الدراسة. أشارت النتائج إلى ارتباط تعويق الذات سلبيًا بوضوح بمفهوم الذات، والتعلم العميق، والتعلم المنظم ذاتيًا ودرجات الامتحان، كما ارتبط ارتباطًا إيجابيًا بالتعلم السطحي وقلق الاختبار. كذلك أظهرت النتائج أن متغيرات وضوح مفهوم الذات، والتنظيم الذاتي، والتعلم السطحي، وقلق الاختبار تنبأت بتعويق الذات.

وأجرى سيميك وغروم (Šimek & Grum, 2010) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الدوافع الأكاديمية والتنافسية في تفسير تعويق الذات الأكاديمي. شارك (748) من طلاب المدارس الثانوية في الدراسة. أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتعويق الذاتي، في حين كانت العلاقة موجبة بين الدافعية الخارجية وتعويق الذات.

كذلك أجرى الخلايلة (Khalaila, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الداخلية واختبار القلق مع التحصيل الدراسي. تكونت العينة من (170) طالبًا وطالبة من تخصص التمريض شمال فلسطين المحتلة، كما وتم استخدام مقياس مفهوم الذات الأكاديمية، ومستوى القلق، والدافعية الداخلية. دلت نتائج الدراسة على أن مفهوم الذات المرتفع له علاقة مباشرة بزيادة التحصيل الدراسي، وأن للدافعية الداخلية ومستوى القلق علاقة بكل من مفهوم الذات والتحصيل الدراسي.

أما دراسة الخياط (2017) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الأكاديمية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الديموغرافية. حيث تكونت العينة من (370) طالبًا وطالبة من جامعة البلقاء التطبيقية. شملت أدوات الدراسة مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المستوى العام لمفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية كانا عاليين. كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في مفهوم الذات الأكاديمية تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المستوى الدراسي، مكان السكن). وعدم وجود فروق ذات دلالة في الدافعية الأكاديمية تعزى للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المستوى الدراسي، مكان السكن، طبيعة التخصص).

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة يُلاحظ أن بعض الدراسات قد ذكرت عدم وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمي تعزى للجنس (الخياط، 2017) بينما أشارت دراسات أخرى لوجود فروق (الحارثي، 2020)، وكذلك في تعويق الذات الأكاديمي إذ أشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق وفق بعض المتغيرات الديموغرافية كجنس الطالب (وداعة وعلي، 2017)، بينما أشارت دراسات أخرى إلى وجود فروق دالة (غانم، 2017)، مما يشير إلى وجود تناقض في نتائج الدراسات السابقة تستدعي البحث الحالي.

ورغم وجود بعض جوانب الشبه الا أن هناك العديد من الاختلافات، مثل تناول بعض الدراسات لتعويق الذات الأكاديمي كمتغير مستقل كدراسة الحارثي (2020) وعتوم وزملائه (Atoum et al., 2019) ووداعة وعلي (2017) وغانم (2017) وكاليون وزملائه (kalyon et al., 2016) إلا أنها تتشابه مع الدراسة الحالية في العينة.

كما أن الدراسات قد تناولت العلاقة بين اثنين من المتغيرات معًا، كدراسة سيميك وغروم (Šimek & Grum, 2010) التي بحثت في الدافعية الاكاديمية وعلاقتها في تعويق الذات الأكاديمي، ودراستي الخياط (2017) والخلايلة (Khalaila, 2015) التي بحثتا العلاقة بين الدافعية الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي إلا أنها درست علاقتهما بمتغيرات ديمغرافية متنوعة في حين أن الدراسة الحالية درست قدرة المتغيرين للتنبؤ في تعويق الذات الأكاديمي. ويتضح وحسب علم الباحثين أنه لا يوجد دراسة لمعرفة درجة الاسهام النسبي للدافعية الداخلية الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي بتعويق الذات الأكاديمي مما يبرر اجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد تعويق الذات الأكاديمي من المفاهيم الحديثة المنتشرة بين الطلبة في مختلف لمستويات، وتتبع أهمية هذا المفهوم من كونه يعطي إيهامًا بحفاظ الفرد على صورته أمام نفسه، في حين أنه يرتبط سلبًا بالتحصيل الأكاديمي وتوجهات الأهداف وكذلك دافعية الفرد نحو التعلم وإنجاز المهام الاكاديمية والواجبات المطلوبة منه. مما يعمل على خفض مفهوم الذات لدى الفرد بصورة عامة وخفض مفهوم الذات الأكاديمي على وجه الخصوص. لذا جاءت هذه الدراسة لمحاولة الكشف عن العوامل التي قد تسهم في التعويق الذاتي الأكاديمي ولمعرفة درجة الإسهام

النسبي لمفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الداخلية الاكاديمية في تعويق الذات الأكاديمي. وبالتحديد فقد عمدت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مستوى مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الأكاديمية الداخلية وتعويق الذات الأكاديمي لدى عينة الدراسة؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0,05$) في مفهوم الذات الأكاديمي تعزى للجنس والتخصص؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0,05$) في الدافعية الداخلية الأكاديمية تعزى للجنس والتخصص؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0,05$) في تعويق الذات الأكاديمي تعزى للجنس والتخصص؟

السؤال الخامس: ما الاسهام النسبي لمفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الداخلية الاكاديمية في تعويق الذات الأكاديمي؟

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من موضوع تعويق الذات الأكاديمي والعوامل التي تتنبأ به ولا سيما الدافعية الداخلية ومفهوم الذات الأكاديمي، وتتمثل هذه الأهمية في جانبين: **أولًا: الأهمية النظرية:** تنبع الأهمية النظرية للدراسة من مساهمتها في الكشف عن العوامل التي تسهم في تعويق الذات الأكاديمي، إضافة إلى توفيرها لأدب نظري ودراسات سابقة غنية ذات علاقة بتعويق الذات الأكاديمي والدافعية الداخلية الاكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي. **ثانيًا– الأهمية العملية:** توفر نتائج الدراسة الحالية فرصة للباحثين في بناء برامج تدريبية لخفض مستوى تعويق الذات الأكاديمي بالاستناد على الدافعية الداخلية الاكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي، إضافة إلى توفيرها لأدوات قياس في المتغيرات الثلاث يمكن الاستناد إليها.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة جامعة اليرموك في الأردن، كما تتحدد نتائج الدراسة بدلالات الصدق والثبات للمقاييس المستخدمة.

التعريفات الإجرائية

تعويق الذات الأكاديمي: هو انشاء الطالب لمعيقات وادعاء وجودها تقف في طريق النجاح لحماية تقدير الذات في حال الفشل (McCrea & Hirt, 2015)، ويعرّف **إجرائيًا** بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس تعويق الذات الأكاديمي.

الدافعية الداخلية الأكاديمية: هي الرغبة في المشاركة والاستمتاع في الانشطة الأكاديمية المليئة بالفضول وحب الاستطلاع والإصرار والتحدي العلمي ومواجهة الصعاب. وتعرّف **إجرائيًا** بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية.

مفهوم الذات الأكاديمي: هو شعور الفرد تجاه ذاته كمتعلم وكيفية قيامه بدوره في البيئة التعليمية (Guay et al., 2003) ويعرّف **إجرائيًا** بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

الطريقة والاجراءات

مجتمع الدراسة والعينة: شمل مجتمع الدراسة طلبة جامعة اليرموك من الكليات العلمية والإنسانية بالمستوى البكالوريوس ذكورًا واناثًا، والبالغ عددهم (42196) بواقع (16478) طالبًا، و(25718) طالبة. حيث تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة العشوائية (استبانة الكترونية) من العينة في الفصل الدراسي الأول 2022/2021 عشوائيًا، كما يبين الجدول (1).

جدول 1

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، الكلية)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	74	33.6%
	أنثى	146	66.4%
	المجموع	220	100.0%
الكلية	انسانية	166	75.5%
	علمية	54	24.5%
	المجموع	220	100.0%

يظهر من الجدول (1) بالنسبة لمتغير الجنس أن (الإناث) هن الأعلى تكراراً والذي بلغ (146) وبنسبة مئوية (66.4%)، بينما (الذكور) هم الاقل تكراراً والذي بلغ (74) وبنسبة مئوية (33.6%). بالنسبة لمتغير الكلية يظهر أن الكليات (الإنسانية) هي الأعلى تكراراً والذي بلغ (166) وبنسبة مئوية (75.5%)، بينما الكليات (العلمية) هي الأقل تكراراً والذي بلغ (54) بنسبة مئوية (24.5%).

أدوات الدراسة

مقياس مفهوم الذات الأكاديمي :تم استخدام المقياس الذي طوره لو ووانغ (Liu & Wang, 2005) إذ تمت ترجمة المقياس إلى العربية، وإعادة ترجمته من قبل مختص للتأكد من صدق الترجمة، وتبين احتفاظ الفقرات بمضمونها. ويتألف هذا المقياس من مقياسين فرعيين: الثقة الأكاديمية للطلاب (10فقرات) ويقوم بتقييم مشاعر الطلبة وتصوراتهم حول كفاءتهم الأكاديمية، مثل "أنا جيد في معظم المواد الدراسية" و "معظم زملائي في الفصل أذكى مني"، وتقيسه الفقرات الفردية (1، 3، 5، 7، 9، 11، 13، 15، 17، 19)؛ والجهود الأكاديمية للطلاب (10 فقرات)، ويقيَّم التزام الطلبة بالعمل المدرسي ومشاركتهم واهتمامهم به، مثل "أنا مهتم بعملي المدرسي" و "أنا أدرس بجد من أجل اختباراتي". وتقيسه الفقرات الزوجية (2، 4، 6، 8، 10، 12، 14، 16، 18، 20). ويتمتع المقياس بصورته الاصلية بدلالات صدق وثبات مقبولة حيث تراوحت قيم الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا بين (0.71) و(0.89).

أما في الدراسة الحالية فقد تم التحقق من الصدق بالطريقتين هما: أولا_ صدق المحكمين تم عرض المقياس على (8) من أعضاء هيئة التدريس، بتخصصات علم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية، حيث تم اعتماد اتفاق (7) محكمين محكًا لقبول الفقرة، وقد تم اجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية استنادًا لآرائهم.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي: إذ تم تطبيق هذا المقياس والمقاييس الأخرى التي استخدمت في هذه الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالب وطالبة من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها ثم تم حساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية كما يوضح الجدول (2).

جدول 2

معاملات ارتباط بيرسون فقرات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.403**	6	0.470**	11	0.559**	16	0.667**
2	0.609**	7	0.417**	12	0.469**	17	0.633**
3	0.428**	8	0.429**	13	0.643**	18	0.322**
4	0.305**	9	0.636**	14	0.573**	19	0.456**
5	0.304**	10	0.323**	15	0.495**	20	0.612**

يظهر من الجدول (2) ان جميع الفقرات كان معامل ارتباطها مع المقياس أعلى من (0.20)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب ما أشار اليه (عوده، 2010)، وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس الكلي.

وبهدف استخراج ثبات الدرجات الكلية، ودرجات بعدي أداة الدراسة، تم تطبيق مقياس مفهوم الذات الأكاديمي وإعادة تطبيقه بفارق زمني مقداره أسبوعين على أفراد العينة الاستطلاعية والبالغة (30) فردًا، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معاملات ثبات الإعادة، كما تم استخدام معادلة (كرونباخ ألفا) لحساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس على درجات التطبيق الأول والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول 3

معاملات كرونباخ ألفا ومعاملات ثبات الإعادة الخاصة بمقياس مفهوم الذات الأكاديمي

المقياس ومعاييره	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
الثقة الأكاديمية	0.747	0.764	10
الجهود الأكاديمية	0.701	0.716	10
مقياس مفهوم الذات الأكاديمي	0.842	0.858	20

يظهر من الجدول (3) أن معامل كرونباخ ألفا لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي (0.858)، ومعامل ثبات الإعادة بلغ (0.842)، ويتضح أن درجات المقياس تتمتع بثبات مرتفع مما يشير إلى قدرة المقياس على تحقيق أهداف الدراسة.

تصحيح مقياس مفهوم الذات الأكاديمي: يجيب الطالب على المقياس من خلال تدريج مكون من خمس نقاط هي: دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا، والدرجات المقابلة لهذه البدائل هي: (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، علمًا أن الفقرات (2، 4، 7، 9، 11، 13، 14، 16، 17، 20) سالبة تم عكس درجاتها. وقد تمّ احتساب مستويات المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية: طول الفئة= (الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1)) / عدد الفئات المطلوبة (3) = (5−1) /3= 1.33

حيث تصبح الدرجات كالتالي: درجة منخفضة= (1−2.33)، درجة متوسطة= (2.34−3.67)، درجة مرتفعة= (3.68−5)

مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية: تم استخدام مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية الذي قام العلوان والعطيات (2010) بتعريبه وتقنينه على البيئة الأردنية، نقلًا عن صورته الأجنبية الذي طورها ليبر (Lepper,2005). حيث يتكون المقياس من (24) فقرة تقيس ثلاثة أبعاد للدافعية الداخلية هي: تفضيل التحدي (Preference of Challenge) ويقاس بالفقرات الآتية: (1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22)، وحب الاستطلاع (Curiosity) ويقاس بالفقرات التالية: (2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23)، والرغبة في الإتقان باستقلالية (Desire of independent mastery) ويقاس بالفقرات التالية: (3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24) بواقع (8) فقرات لكل بعد.

ويجيب الطالب على المقياس من خلال تدريج مكون من خمس نقاط هي: موافق بدرجة كبيرة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة، والدرجات المقابلة لهذه البدائل هي: (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، وتتراوح الدرجة على كل بعد من أبعاد المقياس بين (8) أقل درجة، و (40) أعلى درجة.

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للمقياس في صورته الأولية (Lepper,2005)، أما في الأردن فقد قام العلوان والعطيات (2010) بالتحقق من صدق المقياس بطريقتي الصدق الظاهري وصدق البناء وكذلك تم التحقق من الثبات بطريقتي الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا والاعادة حيث تراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية والمقياس ككل بين (0.80– 0.89)، أما فيما يتعلق بإعادة الاختبار (معامل ارتباط بيرسون) فقد تراوحت بين (0.87– 0.84) وتعد هذه القيم مؤشرات جيدة على ثبات الاختبار.

أما في الدراسة الحالية فقد تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما: صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، حيث تم عرض المقياس على (8) من أعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص وتم الأخذ بملاحظاتهم وإعادة صياغة بعض الفقرات واعتماد اتفاق سبعة محكمين محكًا لاستبقاء الفقرة.

أما فيما يتعلق بصدق الاتساق الداخلي للمقياس، فقد تم تطبيقه بصورته الأولية على العينة الاستطلاعية وحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس كما يوضح الجدول (4).

جدول 4

معاملات ارتباط بيرسون فقرات مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.293**0	7	.576**0	13	.671**0	19	.640**0
2	.584**0	8	.439**0	14	.624**0	20	.423**0
3	.443**0	9	.388**0	15	.587**0	21	.528**0
4	.529**0	10	.633**0	16	.723**0	22	.691**0
5	.583**0	11	.705**0	17	.679**0	23	.541**0
6	.399**0	12	.583**0	18	.570**0	24	.480**0

يظهر من الجدول (4) أن جميع الفقرات كان معامل ارتباطها مع المقياس أعلى من (0.20)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب ما أشار اليه (عوده,2010)، وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس.

أما فيما يتعلق بالثبات فقد تم التحقق منه بطريقتي الاتساق الداخلي وثبات الإعادة، إذ تم تطبيق مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية وإعادة تطبيقه بفارق زمني مقداره أسبوعين على أفراد العينة الاستطلاعية التي ذكرت سابقًا، والبالغة (30) طالبًا وطالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج

معامل ثبات الإعادة، ومعادلة (كرونباخ ألفا) على درجات التطبيق الأول لحساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي للأداة، للدرجات الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية للعينة الاستطلاعية كما يوضح الجدول (5):

الجدول 5

معاملات كرونباخ ألفا ومعاملات ثبات الإعادة الخاصة بمقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية

المقياس ومعاييره	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
تفضيل التحدي	00.821	0.839	8
حب الاستطلاع	0.703	0.708	8
الرغبة في الإتقان باستقلالية	0.742	0.761	8
مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية	0.875	0.893	24

أما فيما يتعلق بتصحيح مقياس الدافعية الداخلية الأكاديمية: فيجيب الطالب على المقياس من خلال تدريج مكون من خمس نقاط هي: موافق بدرجة كبيرة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بدرجة كبيرة، والدرجات المقابلة لهذه البدائل هي: (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، علمًا ان المقياس لا يحتوي على فقرات سلبية. وقد تمّ احتساب مستويات المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية: طول الفئة= (الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1)) / عدد الفئات المطلوبة (3) = (5–1) /3=1.33، حيث تصبح الدرجات كالتالي: درجة منخفضة= (1–2.33)، درجة متوسطة= (2.34–3.67)، درجة مرتفعة= (3.68–5).

مقياس تعويق الذات الأكاديمي: تم استخدام المقياس الذي طورته الصياح (2018)، حيث يتكون المقياس في صورته الأولية من (18) فقرة، أما فيما يتعلق بصدق وثبات المقياس في صورته الأولية، فقد تم التحقق من صدق المحتوى بعرض المقياس على (9) محكمين، كما تم التحقق من صدق البناء حيث تراوحت معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.20) إلى (0.47). وجرى التحقق من الثبات بطريقة إعادة الاختبار وبلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (0.78)، وكذلك عبر طريقة الاتساق الداخلي اذ بلغ معامل الثبات الكلي (0.65)، وهي دلالات مقبولة.

ولأغراض التحقق من صدق وثبات الأداة في الدراسة الحالية فقد تم اتباع طريقتين للصدق وهما: صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، حيث تم عرض الأداة على (8) من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص، وتمت إعادة صياغة الفقرات كاملة لتناسب تعويق الذات الأكاديمي دون غيره من تعويق الذات، وقد تم اعتماد اتفاق (7) محكمين محكا لاعتماد الفقرة. وبناء على هذا الإجراء تم الاحتفاظ بجميع فقرات المقياس.

أما صدق الاتساق الداخلي للمقياس فقد تم التوصل إليه من خلال تطبيقه بصورته الأولية على العينة الاستطلاعية البالغة (30) طالبًا وطالبة كما ذكر سابقًا، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس. كما يوضح الجدول (6).

جدول 6

معاملات ارتباط بيرسون فقرات مقياس تعويق الذات الأكاديمي بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.655**0	6	.497**0	11	.591**0	16	0.376**
2	.344**0	7	.633**0	12	.228**0	17	0.359**
3	.401**0	8	.458**0	13	.376**0	18	0.464**
4	.354**0	9	.264**0	14	.612**0		
5	.417**0	10	.316**0	15	.536**0		

يظهر من الجدول (6) أن جميع الفقرات كان معامل ارتباطها مع المقياس أعلى من (0.20)، وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن المقياس حسب ما أشار اليه (عوده، 2010)، وبذلك قبلت جميع فقرات المقياس الكلي.

أما فيما يتعلق بثبات المقياس، فقد تم التحقق من ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي للمقياس، إذ تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا على درجات التطبيق الأول الذي بلغت قيمته (0.720)، أما معامل ثبات الإعادة فقد بلغت قيمته (0.712)، ويتضح من ذلك أن المقياس يتميز بثبات مقبول وهذا يدل على قدرة الاداة على تحقيق أهداف الدراسة.

تصحيح مقياس تعويق الذات الأكاديمي: يتبع المقياس تدريج ليكرت الخماسي (أوافق بشدة = 5، أوافق= 4، لا أستطيع أن أقرر=3، معارض= 2، معارض بشدة= 1)، ويتم عكس الفقرات السلبية وهي (3، 4، 5، 9، 10، 12، 13). وقد تمّ احتساب مستويات المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية: طول الفئة= (الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1)) / عدد الفئات المطلوبة (3) = (5–1) /3=1.33، حيث تصبح الدرجات كالتالي: درجة منخفضة= (1–2.33)، درجة متوسطة= (2.34–3.67)، درجة مرتفعة= (3.68–5)

إجراءات الدراسة:

تم مراجعة الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلق بأداة الدراسة، والتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة في صورتها الأوَّلية، والتحقق من دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة في صورتها النهائية. ثم تحديد مجتمع الدراسة، وتطبيق (توزيع) أدوات الدراسة على عينة الدراسة، وذلك من خلال رابط الكتروني تم تصميمه وتحليل البيانات للوصول للنتائج ووضع التوصيات، وإدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة وفقاً لنظام الرزم الاحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical Package For Social Science) للإجابة على أسئلة الدراسة والوصول إلى النتائج وتفسيرها.

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الجزء نتائج الدراسة، التي بحثت في مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الأكاديمية الداخلية وتعويق الذات الأكاديمي، وسيتم عرضها بالاعتماد على أسئلة الدراسة.

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: " ما مستوى مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الأكاديمية الداخلية وتعويق الذات الأكاديمي لدى عينة الدراسة؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الداخلية الأكاديمية، والدرجات الكلية لمفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الداخلية الأكاديمية وتعويق الذات الأكاديمي، كما في الجدول (7):

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد ومتغيرات الدراسة

المقياس ومعاييره	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الثقة الأكاديمية	3.6686	.599210	متوسط
الجهود الأكاديمية	3.6186	.597150	متوسط
مفهوم الذات الأكاديمي	**3.6436**	**.552710**	**متوسط**
تفضيل التحدي	4.0642	.574310	مرتفع
حب الاستطلاع	4.2392	.503370	مرتفع
الرغبة في الإتقان باستقلالية	4.1710	.474160	مرتفع
الدافعية الداخلية الأكاديمية	**4.1581**	**.456450**	**مرتفع**
تعويق الذات الأكاديمي	**3.3338**	**.574440**	**متوسط**

يظهر من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمي بلغ (3.6436) وبمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الدافعية الداخلية الأكاديمية (4.1581) وبمستوى مرتفع، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستوى تعويق الذات الأكاديمية (3.3338) وبمستوى متوسط.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مفهوم الذات الأكاديمي تعزى للجنس والتخصص؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمفهوم الذات الأكاديمي:

جدول 8

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، الكلية)

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	**3.7277**	**.53642**
	أنثى	**3.6010**	**.55775**
الكلية	انسانية	**3.6822**	**.56996**
	علمية	**3.5250**	**.48162**
الدرجة الكلية لمفهوم الذات الأكاديمي		**3.6436**	**.55271**

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمفهوم الذات الأكاديمي وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الثنائي، وذلك كما في الجدول (9).

جدول 9

نتائج تحليل التباين الثنائي (دون تفاعل) لمفهوم الذات الأكاديمي وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	.864	1	.864	2.884	.091
الكلية	1.084	1	1.084	3.616	.059
الخطأ	65.029	217	.300		

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمفهوم الذات الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس. كما نلاحظ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمفهوم الذات الأكاديمي تعزى لمتغير الكلية.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α ≤0.05) في الدافعية الداخلية الأكاديمية تعزى للجنس والتخصص؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية :

جدول 10

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، الكلية)

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	4.2686	.42521
	أنثى	4.1022	.46290
الكلية	انسانية	4.1544	.46430
	علمية	4.1698	.43542
الدرجة الكلية للدافعية الداخلية الأكاديمية		4.1581	.45645

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للدافعية الداخلية الأكاديمية وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الثنائي، وذلك كما في الجدول (11).

جدول 11

نتائج تحليل التباين الثنائي (دون تفاعل) للدافعية الداخلية الأكاديمية وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة Fالمحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	1.353	1	1.353	6.632	.011
الكلية	.003	1	.003	.012	.911
الخطأ	44.266	217	.204		

يتضح من الجدول (11) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للدافعية الداخلية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. وكما نلاحظ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لمفهوم الذات للدافعية الداخلية الأكاديمية تعزى لمتغير الكلية.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α ≤0.05) في تعويق الذات الأكاديمي تعزى للجنس والتخصص؟" للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية:

جدول 12

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، الكلية)

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.4054	.48708
	أنثى	3.2976	.61237
الكلية	إنسانية	3.3434	.59226
	علمية	3.3045	.51990
الدرجة الكلية لتعويق الذات الأكاديمي		3.3338	.57444

يلاحظ من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتعويق الذات الأكاديمي وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الثنائي، وذلك في الجدول (13).

جدول 13

نتائج تحليل التباين الثنائي (دون تفاعل) لتعويق الذات الأكاديمي وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة Fالمحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	.588	1	.588	1.780	.183
الكلية	.078	1	.078	.236	.627
الخطأ	71.616	217	.330		

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتعويق الذات الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس.

وكما نلاحظ عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتعويق الذات الأكاديمي تعزى لمتغير الكلية.

خامسا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي ينص على: " ما الاسهام النسبي لمفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الداخلية الاكاديمية في تعويق الذات الأكاديمي؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون (Correlation coefficient) بين متغيرات الدراسة (مفهوم الذات الأكاديمي، الدافعية الداخلية الاكاديمية وتعويق الذات الأكاديمي) والجدول (14) يبين ذلك

الجدول *14*

قيم معاملات الارتباط بين المتغيرات المتنبئة والمتغير المتنبأ به

	مفهوم الذات الأكاديمي	تعويق الذات الأكاديمي	الدافعية الداخلية الاكاديمية
مفهوم الذات الأكاديمي	–	-.048	.423**
تعويق الذات الأكاديمي	–	–	−.240**
الدافعية الداخلية الاكاديمية	–	–	–

*دالة إحصائيا على مستوى (0.05) **دالة إحصائيا على مستوى (0.01)

يلاحظ من الجدول وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الداخلية الأكاديمية، ووجود ارتباط سلبي دال إحصائيا بين تعويق الذات الأكاديمي والدافعية الداخلية الأكاديمية في ضوء ذلك تم إجراء تحليل الانحدار الخطي باعتماد أسلوب إدخال المتغيرات المتنبئة إلى معادلة الانحدار بطريقة الخطوة stepwise، والجدول (15) يبين نتائج تحليل الانحدار.

جدول 15

نتائج تحليل الانحدار

المتنبئات	قيمة " ف "	دلالة " ف"	معامل الانحدار B	معامل الانحدار المعياريّ Beta	قيمة"ت"	دلالة قيمة "ت"	قيمة معامل الارتباط المتعدد (R)	نسبة التفسير (R^2)
الثابت	10.085		2.077		6.002	.000	.240	
الدافعية الداخلية الاكاديمية		.000	0.302-	-.240	-3.652	.012		%5.8
المتنبيء:	**الدافعية الداخلية الاكاديمية.**							
المتنبأ به:	**تعويق الذات الأكاديمي.**							
الثابت	13.338	.000	2.364		6.569	.000	.292	%8.5
مفهوم الذات الأكاديمي			-.400	-.317	-4.429	.000		
الدافعية الداخلية الاكاديمية			-.190	-.183	-2.549	.000		
المتنبيء:	**مفهوم الذات الأكاديمي، الدافعية الداخلية الاكاديمية.**							
المتنبأ به:	**تعويق الذات الأكاديمي.**							

تبين من نتائج نموذج الانحدار الأول أن الدافعية الداخلية الاكاديمية تتنبأ أو تسهم في تفسير الدرجة الكلية لمقياس تعويق الذات الأكاديمي، حيث كانت قيمة (t) (−3.652)، وكانت دلالتها الإحصائية (0.012)، أي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وبلغت قيمة بيتا (Beta) (−0.240)، وقد فسّر مفهوم الذات الأكاديمي ما نسبته (5.8%) في التنبؤ بالدرجة الكلية على مقياس تعويق الذات الأكاديمي.

وتبين من نتائج نموذج الانحدار الثاني أن مفهوم الذات الاكاديمي يتنبأ أو يسهم في تفسير الدرجة الكلية لمقياس تعويق الذات الاكاديمي، حيث كانت قيمة (t) (−4.429)، وكانت دلالتها الإحصائية (0.000)، أي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وبلغت قيمة بيتا (Beta) (−0.317)، كما تبين من النتائج أن الدافعية الداخلية الاكاديمية تتنبأ أو تسهم في تفسير الدرجة الكلية لمقياس تعويق الذات الاكاديمي، حيث كانت قيمة (t) (−2.549)، وكانت دلالتها الإحصائية (0.000)، أي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وبلغت قيمة بيتا

(Beta) (−0.183)، وقد فسّر مفهوم الذات الأكاديمي، والدافعية الداخلية الاكاديمية ما نسبته (8.5%) في التنبؤ بالدرجة الكلية على مقياس تعويق الذات الاكاديمي.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول: أظهرت النتائج أن مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لأفراد العينة جاء متوسطا، وجاء مستوى الدافعية الداخلية الأكاديمية مرتفع، في حين جاء تعويق الذات الأكاديمية بمستوى متوسط.

ويمكن عزو امتلاك العينة لمستوى متوسطًا من مفهوم الذات الأكاديمي إلى أن الطلبة في المرجلة الجامعية يمتلكون ثقة في أدائهم الأكاديمي لتحقيق طموحاتهم الأكاديمية في الحياة الجامعية، إلا ان مفهوم الذات الأكاديمي لديهم جاء بمستوى متوسط نتيجة عدم اكتمال الخبرة لديهم في هذا المفهوم حيث أن التقدم في المراحل التعليمية الجامعية والدراسات العليا يساهم في اكتمال هذا المفهوم نتيجة الخبرة الاكاديمية المتولدة عبر السنوات الدراسية. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخياط (2017) والخلايلة (Khalaila, 2015).

كذلك تشير النتائج إلى امتلاك العينة لمستوى مرتفع من الدافعية الداخلية الأكاديمية ويمكن عزو ذلك إلى أن طلبة الجامعة يسعون إلى الدراسة الجامعية لأجل الدراسة نفسها، حيث تشكل تخصصاتهم الجامعية شعورًا بالاستمتاع لديهم، ويمكن عزو هذه النتيجة أيضًا إلى أن الطلبة لديهم دافع مرتفع لتحقيق ما يطمحون اليه ويمتلكون مستوى من التحدي والمثابرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخياط (2017) التي أشارت إلى امتلاك أفرادها مستوى مرتفعًا من الدافعية الأكاديمية، بينما تختلف مع دراسة بلعاوي (2018) التي أشارت إلى امتلاك طلبة الجامعة العاديين مستوى منخفضا من الدافعية الداخلية الأكاديمية. إضافة إلى ذلك فإن امتلاك العينة لمستوى متوسط من تعويق الذات الأكاديمي، يعزى إلى نظر طلبة الجامعة للنتائج المترتبة على الفشل، وخوفهم على تقديرهم لذاتهم مما يدفعهم في بعض الأحيان إلى اللجوء لتعويق ذاتهم عن المهمات الاكاديمية ولا سيما أن سمعة الطلبة أمام الأخرين تحتل مكانًة واضحًة لدى هذه الفئة العمرية (Sarwat & Frasat, 2014; Firoozi, et al., 2016). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة غانم (2017)، كما تتفق مع نتيجة دراسة عتوم وزملائه (Atoum et al., 2019).

مناقشة نتائج السؤال الثاني: أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لمفهوم الذات الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس. وتدل هذه النتيجة على أن الفروق بين الذكور الاناث في الوقت الحالي قد تلاشت، حيث أن كلا الجنسين يحمل مفهومًا عن ذاته لا يقل في مستواه عن الجنس الأخر، حيث أن النظرة الحالية إلى القدرات لا تحمل فروقًا بين الذكور والإناث حيث لم يعد هناك تصورًا حول إمكانية التحاق الذكور بتخصصات لا تستطيع الإناث الالتحاق بها أو العكس (Matovu, 2014). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الخياط (2017). بينما تتفق مع نتيجة دراسة المالكي (2021).

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لمفهوم الذات الأكاديمي تعزى لمتغير الكلية. وتشير هذه النتيجة إلى أن الكليات العلمية والإنسانية يلتحق بها الطلبة بمستوى مفهوم ذات أكاديمي متقارب، حيث أن الطلبة في كل الكليات يحققون إنجازات تحافظ على مفهومهم لذواتهم (Matovu, 2014). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المالكي (2021) وتشير هذه النتائج إلى عدم وجود أثر للجنس أو للكلية على مفهوم الذات الأكاديمي.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا للدافعية الداخلية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا لمفهوم الذات للدافعية الداخلية الأكاديمية تعزى لمتغير الكلية. يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن معظم الطلبة في الجامعة يدرسون في التخصصات التي اختاروها

بأنفسهم وكانوا يسعون إليها منذ الثانوية العامة، حيث أن الطالب هنا يعي مستوى قدراته وامكاناته وتوجهاته مما يساعده في اختيار مساره في الثانوية العامة ويليها الجامعة، وبالتالي فهو واعٍ لما يحب ان يبذل فيه مجهودًا ويستمتع به وما لا يحقق له ذلك. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخياط (2017).

مناقشة نتائج السؤال الرابع: أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لتعويق الذات الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس. وتقع هذه النتيجة في أحد أطراف التباين بين العديد من الدراسات التي تناولت فحص وجود فروق في تعويق الذات الأكاديمي بين الجنسين، حيث أن عددًا ممن أشار إلى وجود فروق وعزا ذلك إلى عوامل ثقافية واجتماعية ومعرفية، في حين أن الدراسة الحالية كانت تشير إلى عدم وجود فروق وتعزو ذلك كما يشير عتوم وزملائه (Atoum et al., 2019) إلى أن سمة الإعاقة الذاتية لا ترتبط بالجنس بقدر ارتباطها بالعوامل الانفعالية والاجتماعية والمعرفية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الحارثي (2020) الذي أشار الى امتلاك الاناث تعويق ذات أكاديمي بدرجة أعلى من الذكور، كما تختلف كذلك مع دراسة غانم (2017) التي أشارت الى امتلاك الذكور مستوى أعلى من الإناث في تعويق الذات الأكاديمي، ولكنها تتفق مع نتيجة دراسة مفضل وسليمان (2011) ودراسة وداعة وعلي (2017) وعتوم وزملائه (Atoum et al., 2019).

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لتعويق الذات الأكاديمي تعزى لمتغير الكلية، وقد يتم عزو هذه النتيجة إلى أن اختيار الطلبة للتخصص الذي يدرسونه بإرادتهم يقلل من تبنيهم استراتيجيات تعويق الذات الأكاديمي، حيث أنهم غالبًا ما يكون لديهم أهداف بعيدة الأمد يسعون إلى تحقيقها جرّاء إنهائهم لمتطلبات التخصص الجامعة ونيلهم للشهادة، إضافة إلى ذلك يمكن عزو هذه النتيجة إلى وجود عدد من المواد المشتركة بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية مما قد يقلل الفارق في مستوى استراتيجيات تعويق الذات الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحارثي (2020) ودراسة وداعة وعلى (2017) ودراسة كاليون وزملائه (kalyon et al., 2016) وعتوم وزملائه (Atoum et al,2019) .

مناقشة نتائج السؤال الخامس: أشارت النتائج أن الدافعية الداخلية الاكاديمية تتنبأ أو تسهم في تفسير الدرجة الكلية لمقياس تعويق الذات الأكاديمي، وقد فسّر مفهوم الذات الأكاديمي ما نسبته (5.8%) في التنبؤ بالدرجة الكلية على مقياس تعويق الذات الأكاديمي.

كما أظهرت النتائج أن مفهوم الذات الأكاديمي يتنبأ أو يسهم في تفسير الدرجة الكلية لمقياس تعويق الذات الأكاديمي، كما تبين من النتائج أن الدافعية الداخلية الاكاديمية تتنبأ أو تسهم في تفسير الدرجة الكلية لمقياس تعويق الذات الأكاديمي، وقد فسّر مفهوم الذات الأكاديمي، والدافعية الداخلية الاكاديمية ما نسبته (8.5%) في التنبؤ بالدرجة الكلية على مقياس تعويق الذات الأكاديمي.

يشير توماس وجادبويز (Thomas & Gadbois, 2007) إلى أن عدم امتلاك الطلبة ليقين وثقة بذاتهم أي انهم يمتلكون مفهوم ذات منخفض يؤدي بهم إلى استخدام أسلوب تعلم سطحي لا يضمن لهم النتائج المرجوة وبالتالي فإنهم يبحثون عن طرق أخرى للحفا على صورتهم عن ذواتهم مما يؤدي بهم إلى ارتفاع استخدامهم لاستراتيجيات تعويق الذات الأكاديمي.

يشير بونج وسكالفيك (Bong & Skaalvik , 2003) إلى أن الطلبة الذين لديهم مفهوم ذات أكاديمي مرتفع يقدّرون ويقيمون قدراتهم الخاصة بكفاءة، ويقبلون التحديات والمنافسة، ويتحملون المغامرة، ويجربون أشياء وطرق جديدة في التعلم إضافةً إلى أنهم يطبقون استراتيجيات معرفية متنوعة، ولديهم دافعية لاستكمال المهام

الأكاديمية الصعبة ووضع أهداف عالية. بعكس الطلبة الذين لديهم مفهوم ذاتي أكاديمي منخفض تقل ثقتهم في قدراتهم الأكاديمية، ويستخفون بمواهبهم ويتجنبون المواقف الأكاديمية التي تسبب لهم قلقًا وتوترًا Cabaguing, (2018). مما يعني أنهم يسعون إلى وضع حواجز تسبق المهمة تحسّبًا في حال الفشل فيها، وفي هذه الحالة فإن صورة الفرد عن ذاته لن تتأثر لأنه سيعزو سبب الفشل إلى العائق الذي قام بوضعه سابقًا.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة توماس وجادبويس (Thomas & Gadbois, 2007) التي أظهرت في نتائجها أن وضوح مفهوم الذات، والتنظيم الذاتي، والتعلم السطحي، وقلق الاختبار تنبأ بتعويق الذات لدى طلبة الجامعة. وكذلك دراسة سيميك وغروم (Šimek & Grum, 2010) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة سلبية بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتعويق الذاتي.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة الحالية، تم التوصل إلى عدد من التوصيات:

- إجراء برامج تدريبية تستند إلى مفهوم الذات الأكاديمي وإلى الدافعية الداخلية الأكاديمية للحد من مستوى تعويق الذات الأكاديمي لدى الطلبة.
- إجراء بحث نوعي يقف على أسباب التناقض في نتائج الدراسات السابقة في مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية الداخلية الأكاديمية وتعويق الذات الأكاديمي تبعًا للخصائص الديموغرافية.
- إجراء المزيد من الأبحاث المستقبلية التي تتناول العلاقة بين تعويق الذات الأكاديمي بمتغيرات أخرى، مثل التوجهات الهدفية، المرونة الأكاديمية.

References

Al Harthy, S. (2020). The effect of academic self-disability and goal orientations on academic achievement among university students using causal modeling. Imam Muhammad bin Saud Islamic University. *Journal of Educational Sciences*, 25, 474-532.

Alawneh, Sh. (2004). *Motivation, General Psychology*, (edited by Muhammad Al-Rimawi). Al Masirah Publishing House.

Al-Hindawi, A. Al-Wazghoul, R. & Al-Bakour, N. (2001). Differences between aggressive and non-aggressive students in perceived parenting styles and academic self-concept. *The Message of Education and Psychology*, 5 (74), 76- 104.

Al-Khayyat, M. (2017). The relationship between academic self-concept and academic motivation among Al-Balqa Applied University students. *Mutah for Research and Studies*, 32 (5), 256-221.

Al-Maliki, A. (2021). Academic self-concept and its relationship to academic resilience among male and female students at Taif University. *Journal of the Faculty of Education*, Menoufia University, 36 (1), 142-193.

Al-Nassar, S. Abu Hashem, S. & Salem, M. (2006). Motivation to read and its relationship to some personal and cognitive variables among middle school students. *Journal of the Faculty of Education*, Ain Shams University, 30 (40), 12-130.

Al-Sayyah, A. (2018). *Self-disability and its relationship to self-efficacy among Yarmouk University students*. Unpublished master's thesis, Faculty of Education, Yarmouk University.

Al-Ursan, S. (2011). *Beyond memory and its relationship to academic self-concept and learning motivation*. Unpublished doctoral dissertation. Yarmouk University.

Atoum, A., Al-Momani, A. & Asayyah. A. (2019). Self-handicapping and its relation to self-efficacy among Yarmouk University Jordanian students. Current Research Journal of Social Sciences, 2(2), 93-102.

Balawi, M. (2018). Academic motivation (internal and external) among new students at Qassim University: a comparative study between ordinary and academically outstanding students, *Scientific Journal of King Faisal University - Humanities and Administrative Sciences*, 19 (2), 143-159.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really. *Educational psychology review*, *15*(1), 1-40 .

Cabaguing, A.M. (2018). Adaptation and Validation of Academic Self-Concept Questionnaire (ASCQ) for College Students. *International Journal of Multidisciplinary Approach and Studies*, *5*(1), 57-66.

Clarke, I. E.-J. (2018). Individual differences in self-handicapping modelled as a two-factor construct. Paper submitted in fulfillment of the requirements for degree of Doctor of Philosophy. School of Psychology, Faculty of Science, University of Sydney.

de Bono. (2010). *Teaching thinking*. (Translated by Adel Abdel Karim and others), Dar Al-Safa for publication and distribution.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination, *Journal of human behavior*. New York: Plenum p.p 1-12.

Firoozi, M., Zadebagheri, G., Kazemi, A., & Karami, M. (2016). An investigation on the relationship between perfectionism beliefs, self-efficacy, and test anxiety with self-handicapping behaviors. *International Journal of Behavioral Sciences*, *10*(2), 45-49.

Ghanem, S. (2017) Academic self-handicap and its relationship to the superficial and deep learning styles of Arab university students. Unpublished master's thesis, Yarmouk University, Jordan.

Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of educational psychology*, *77*(6), 631.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, *93*(1), 3.

Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of educational psychology*, *95* (1), 124.

Higgins, R. L. (1990). *Self-handicapping: Historical roots and contemporary branches*.

Kalyon, A. Y. Ş. E., Dadandi, I., & Yazici, H. (2016). The relationships between self-handicapping tendency and narcissistic personality traits, anxiety sensitivity, social support, academic achievement. *Dusunen Adam-Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, *29*(3).

Khalaila, R. (2015*). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: mediating and moderating effects*, Nurse Educ Today, 35(3):432-8. doi: 10.1016/j.nedt.2014.11.001.

Liu, W. C. & Wang, C. K. J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore Secondary School. *Asia Pacific Education Review,* 6(1), 20-27.

Liu, W. C., & Wang, C. K. J. (2008). Home environment and classroom climate: An investigation of their relation to students' academic self-concept in a streamed setting. *Current Psychology*, *27*(4), 242

Maata, S. A. M. I., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2002). Achievement strategies at school: types and correlates. *Journal of adolescence*, *25*(1), 31-46.

Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational psychology*, *82*(4), 623.

Matovu, M. (2014). *A structural equation modelling of the academic self-concept scale* .

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *Roeper Review*, *25*(2), 61-65

McCrea, S. M., & Hirt, E. R. (2011). Limitations on the Substitutability of Self-Protective Processes. Social Psychology.

Mufaddal, M. & Suleiman, A. (2011). The dynamics of perception among people with self-disabilities from Talal University, the sixteenth annual conference on psychological counseling: psychological counseling and the will to change. Ain Shams University - *Psychological Counseling Center*, 367-321.

Myers, C. (1945). *Industral psychology*, (2nd) Oxford.

Sarwat, S. & Frasat, k. (2014). Gender differences in self-handicapping: the role of self-esteem and fear of negative evaluation. *Journal Of Gender & social issues*, 13 (1)' 45-56

Schaeffer, C.& Maiman, H. (1989). *Problems of children and adolescents and ways to help them*. (Translated by: Nassima Daoud, and Nazih Hamdi), University of Jordan, Amman.

Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of educational Psychology*, *74*(1), 3

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, *46*(3), 407-441.

Šimek, D., & Grum, D. K. (2010). The role of the different aspects of academic motivation and competitiveness in explaining self-handicapping. *Horizons of Psychology*, 19(1), 25-41 .

Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 101-119.

Touq, M., Qatami, Y. & Adass, A. (2003). *Foundations of Educational Psychology*, (3rd edition), Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.

Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, *13*(2), 115-138.

Wadaa, N. & Ali, I. (2017). Self-disability among students of Al-Mustansiriya University. *Journal of the College of Education*, 2, 193-216.

Want, J., & Kleitman, S. (2006). Imposter phenomenon and self-handicapping: Links with parenting styles and self-confidence. *Personality and individual differences*, *40*(5), 961-971.

Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, *53*(1), 109-132.

Wusik, M. (2013). Socially positive behaviors as self- handicapping. Master thesis, The faculty of the Virginia polyte chnic institute and state university in partial fulfillment.

Zuckerman, M., & Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of personality*, *73*(2), 411-442.

IJOPER Vol 2, No 3, pp 396 -420 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

فعالية أساليب الإشراف الإبداعية في تعزيز تحالف العمل الإشرافي لدى المرشدين المتدربين.

سند عاكف الباعوني

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي- كلية التربية - جامعة اليرموك
sanad.alba3oni@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أساليب الإشراف الإبداعية في تعزيز تحالف العمل الإشرافي لدى المرشدين المتدربين. تكونت عينة الدراسة من (30) مرشدًا ومرشدة متدربين في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في كلية التربية–جامعة اليرموك، تم توزيعهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (ن= 15)، وشاركت في البرنامج الإشرافي، والمجموعة الضابطة (ن= 15)، ولم تشارك في أي برنامج. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس تحالف العمل الإشرافي لجمع البيانات وقياسها في الاختبارات القبلية والبعدية لمجموعتي الدراسة، وفي الاختبار التتبعي مع أفراد المجموعة التجريبية فقط. أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسط الدرجات على مقياس تحالف العمل الإشرافي في الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي.

كلمات مفتاحية: أساليب الإشراف الإبداعية، تحالف العمل الإشرافي.

The Effectiveness of Creative Supervision methods in supervisory work alliances among Counseling Trainee Students.

Sanad Akef Albaouni

Department of Counseling and Educational Psychology - Yarmouk University
sanad.alba3oni@gmail.com

Abstract:

The study aims to be effective in creative supervision methods in enhancing supervisory work alliances of trainee students, in psychological counseling in the =Yarmouk University, A sample of (30) psychological counseling students in the College of Education - Yarmouk University, and they were assigned randomly. into two equal groups: the experimental (n = 15), who participated in the program; And the control group (N = 15) who did not participate in the program, A measure of supervisory work alliances was used, in order to measure the levels of this supervisory work alliances in the study sample. Ancova results showed that there were statistically significant differences in the post- supervisory work alliances test in favor of the experimental test. This is an indication of the effectiveness of the training programme. Furthermore, when the post-test was compared to the follow-up test results, there were no statistically significant differences, which indicates a significant efficacy of the program.

Keywords: creative supervision methods, supervisory work alliances.

تاريخ قبوله للنشر (2023-08-22) تاريخ تسلم البحث (2023-02-06)

خلفية الدراسة وأهميتها

يسعى المشرفون المتخصصون في الإرشاد والمسؤولون عن تدريب وتعليم المرشدين إلى توفير علاقة مهنيّة داعمة للمرشدين المتدربين، وتنفيذ طرق إشراف مبتكرة تشجع على التطوير المهني بين طلبة الإرشاد، وتضمن سلامة مسترشديهم، وقد توفر الأساليب والتقنيات الإبداعية إطارًا لمنهجيات أقل تهديدًا للإشراف مقارنةً بأساليب التقييم والإشراف التقليدية.

وتعد العملية الإشرافية فنًا وعلمًا، فكما أن لها أُسسًا نظرية، فإن لها خطوات ومراحل تمر بها، والمشرف الإرشادي يدرك المهارات، والطرائق، والخطوات التي عليه اتباعها في العملية الإشرافية (الشريفين، 2019). وذلك من خلال بناء علاقة عقلانية لاستكشاف مقدرة المرشد على العمل في وضع تحليلي، وهو ما يعرف بتحالف العمل الإشرافي (السعدي، 2017).

ويتطلب إيجاد بيئة تعليميّة داعمة للتجربة وجود تحالف عمل إشرافيّ فعّال، مبنيّ على مواقف علاقاتي (I-Thou) الذي تمّ وصفه في تحليل التّبادل (Transactional) بأنّه موقف حياتي أساسيّ يقول "أنا بخير – أنت بخير"، ويتضمن التّحالف الإشرافيّ أيضًا العديد من الصفات، مثل: القبول، المرونة، التّعاطف، الانفتاح على المواجهة، (الشريفين، 2019).

ويعد الإشراف الإبداعي من الأنماط الإشرافية الحديثة التي تستخدم تِقنيات تعبيرية كالفن، والأفلام، والدراما، والموسيقى، والشعر، والكتابة، والأنشطة البدنيّة، والتي يمكن توظيفها كوسائل فعّالة تساعد في الكشف عن الخبرات الداخليّة للفرد في بيئة داعمة للتجربة وتساعد على حرية التّعبير عن المشاعر (Koiv & Kaudne, 2015). ويؤكد المزيدي واللواتيا (2020) أنَّ الإشراف الإبداعيّ متطور بصفة مستمرة، لارتباطه بنتائج البحث العلمي، وهو يتعدى اتباع الإجراءات التقليديّة والبرامج الإشرافيّة المرسومة وتنفيذها إلى فتح آفاق جديدة ومتطورة في الإشراف. ويوفر استخدام الأساليب الإبداعيّة للمرشد النفسيّ فرصة تبنّي منهج علاجيّ متعدّد الأوجه (Lopez & Burt, 2013)، للتّعامل مع مشاكل الأفراد (المسترشدين) من وجهات نظر متعدّدة الحواس، والاستفادة من أسلوب التّعلم المرئيّ والسمعيّ والتّجريبيّ (Slyter, 2012).

ويُعرف الإشراف في الإرشاد بأنّه تدخل يُقدمه شخص متخصّص ذو خبرة في مجال عمله (الإرشاد النفسي) إلى مرشد متدرب أقل خبرة في التخصص ذاته، ويهدف إلى تعزيز الكفاءة المهنيّة للمرشد المتدرب، بالإضافة إلى متابعة نوعيّة الخدمات التي تقدم للمسترشدين وتقييمها (Bernard & Goodyear, 2004).

في حين يعرّفه بيرنارد وجوديير (Bernard & Goodyear, 2009) بأنّه تدخل يقدمه عضو متمرّس في مجال الإرشاد إلى مرشدين أقل خبرة، تجمعهما علاقة تقييميّة مستمرة، تهدف إلى تحسين الأداء المهنيّ للمرشد المتدرب، ومراقبة جودة الخدمات المهنيّة المقدمة للمسترشدين. ويشير فلندر وشافرنسكي (Falender & Shafranske, 2004) إلى مفهوم الإشراف بأنّه نشاط مهنيّ، يهدف إلى تسهيل التّعليم والتّدريب الهادفين إلى تطوير الممارسة القائمة على العلم من خلال عمليّة تعاونيّة بينشخصية، لتعزيز وحماية رفاهيّة المسترشد، ومهنة الإرشاد والمجتمع.

ويُمكن وصف الإشراف الإبداعيّ بأنّه إشراف يستخدم "الاستعارات والقصص والصور والوسائط التعبيريّة المماثلة، سواء أكانت علاجيّة أو في عملية الإشراف، والتي تستند إلى افتراض أنّ القصة أو الصورة يمكن أن تمثّل الإدراك الموضوعي أو الذاتيّ للواقع الداخليّ أو الخارجيّ" (Lahad, 2000)، ما من شأنه أن يساعد المُشرَف عليهم

على التّعبير عن الأفكار والمشاعر والتجارب التي قد لا يتمكنون من التعبير عنها بشكلٍ كامل (Bratton & Landreth, 2008).

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أنَّ مفهوم الإشراف الإبداعيّ يشير إلى نشاط تعليميّ يقدمه عضو متمرّس في الإرشاد إلى مرشدين أقل خبرة للتّدرب على استخدام الاستعارات والقصص والصور والوسائط التعبيريّة المماثلة، لتعزيز الهويّة المهنيَّة وتحالف العمل، في علاقة تقييميّة مستمرّة.

وتتعدّد التّقنيات القائمة على الفن والإبداع في الإشراف الإرشادي والتي تُصاغ ضمن إطار تعليميّ وإشراف بنائيّ، حيث يجري توفير الأساس المنطقيّ القائم على أساليب إبداعيّة بهدف غرس المقدرة على التفكير لدى المشرف عليهم وزيادة وعيهم الذاتي (الشريفين ومقدادي، 2021). وتتضمن التقنيات الإبداعيّة في الإشراف الإرشاديّ ما يأتي:

الاستعارة في الإشراف (Metaphor in Supervision): هي طريقة توفّر للمرشدين العديد من الاستخدامات والوظائف العلاجيّة، بما في ذلك بناء العلاقات مع المسترشدين، والوصول إلى مشاعر المسترشد وترميزها، والكشف عن افتراضات المسترشد الضمنيّة وتحدّيها، والعمل مع مقاومة المسترشد، وتقديم أُطر مرجعيّة جديدة (Lyddon et al., 2001). كما يمكن استخدام الاستعارة في تعليم وتدريب المرشدين لتعزيز استراتيجيات التّدخل، والعلاقات بين المرشد والمسترشد، واستراتيجيات تدخلات تصور الحالة المفاهيميّ (Robert & Kelly, 2010). ويتمّ تطبيق الاستعارة من خلال تطبيق واستخدام الأنشطة المجازيّة (Metaphorical Activities)، مثل: الأساطير اليونانيّة، والاستعارات البيئيّة، والرسم الاستعاريّ (الشريفين ومقدادي، 2021). موضّحة كما يأتي:

- **الأساطير اليونانيّة (Greek Mythology)**: والمقصود بها القصص التي يسهل تداولها بشكلٍ شفوي بين الأجيال، ولا تُشير إلى زمنٍ مُحدّد، وهي لا مُؤلف لها، بل هي نتاج خيالٍ جمعيّ، تعبّر عن تأمّلات الجماعة وحكمتها وخلاصة ثقافتها، وأول من استخدم الأساطير هم الشعب اليوناني القديم (Xiaoxi, 2020).
- **الاستعارة البيئية (The Environmental Metaphor)**: والمقصود بها هو استخدام المواد الموجودة في البيئة (مثل: طبقات الغلاف الجويّ، الشمس، البذور) للدّلالة على مغزى ومعنى معيّن، كحاجة النباتات للشمس يعادل أهمية وحاجة المرشد المتدرب للمشرف (الشريفين ومقدادي، 2021).
- **الرسم الاستعاريّ والفن (Metaphoric Drawing and Art)**: يتضمّن الرّسم الاستعاريّ أن يطلب المشرف من المشرَف عليه رسم صورة أو إنشاء صورة مُجمعة تُصور تَصوّره للمسترشد، أو موقف معين، وتصوير الكيفية التي يعتقد من خلالها أنّ الموقف مع هذا المسترشد سيتطور (Lyddon et al., 2001).

الإشراف بالقراءة (Biblio-Supervision): يساعد استخدام القصص والروايات في تحقيق فهم لعملية اكتشاف الهوية الشخصيّة للفرد، والكشف عن المعرفة أو المشاعر الكامنة وراء الصور والرموز المنتجة في السرد، وينعكس ذلك على التطور الشخصي والمهني للمرشدين المتدربين (الشريفين ومقدادي، 2021).

صينية الرمل والإشراف (Sand Tray and Supervision): وهي طريقة تسمح للمشرَف عليه في التعبير عن العمليات داخل الشخص، وبين الأشخاص بشكلٍ غير لفظي، من خلال استخدام التماثيل والأشياء المرتبة في صينيّة الرّمل، حيث يطلب المشرف من المشرَف عليه أن يصف جلسة، أو علاقة، أو تصورًا آخر في صينيّة

الرّمل، بحيث يكون لدى المشرَف عليه في نهاية المطاف فهم أفضل لعلاقاته أو ديناميكياته مع المسترشدين بطريقةٍ أقل دفاعيّة وأكثر اتّساعًا منه (Guiffrida et al., 2007).

رسم الماندالا (Mandala Drawing): تمثل الماندالا تقنية للفنون التعبيريّة، وتُستخدم كوسيلة للتأثير الإيجابي على تحالف العمل الإشرافيّ، وتعرّف على أنّها رسم دائري يُستخدم لتمثيل الكليّة وتوفير نقطة انطلاق توجيهية للتعبير الإبداعي (Dunbar, 2011).

الفيديوهات الموسيقيّة (Music Videos): يسمح استخدام الأغاني في اكتشاف الجوانب المجهولة لدى المرشدين المتدربين بطريقةٍ غير لفظيّة، وتطوير القدرات البديهيّة للمتدربين، ومفيدة في تطوير التّعاطف مع المرشد وتعزيزه (Malchiodi, 2007).

الأفلام (Movies): على غرار مقاطع الفيديو الموسيقية تساعد الأفلام، والأفلام الوثائقيّة على زيادة التعاطف أو فهم ظاهرة نفسيّة بشكلٍ أفضل، أو الحصول على أفكار جديدة حول العلاقات والديناميكيات البشريّة، ونظرًا لأنّ الأفلام غير مناسبة تمامًا للعرض أثناء جلسة الإشراف لأن مدتها أطول يمكن تعيينها كواجب منزلي (Power, 2013).

تلوين الانفعال (Painting an Emotion): يتلاءم استخدام التلوين مع حالات الشعور، من خلال استخدامه لتمثيل عاطفة، أو شعور مرتبط بالحالة الحاليّة للمرشد المتدرب، ومن ثم مناقشة المعنى والانفعالات المرتبطة بتجربة هذا اللون (الشريفين ومقدادي، 2021).

القصائد (Pomes): تؤلف القصائد من خلال الكتابة السريعة التي تعبر عن الموضع الذي يجد فيه المشرَف عليهم أنفسهم فيما يتعلق بتطورهم كمرشدين أو عن مسألة ما سيضعونها تحت الإشراف، ثم يُعيدون قراءتها وتغيير أو إضافة أي شيء شعروا أنّه يجب أن يكون مختلفًا، ومن ثم يعيدون القراءة وإبراز أيّة كلمات أو عبارات استوقفتهم أو كانت ذات مغزى خاص، ومن ثم نقل ما استوقفهم إلى صفحة أخرى وتأليف القصيدة النهائية، ومناقشتها (Power, 2013).

وإلى جانب استخدام الأساليب الإبداعية على المشرف والمشرَف عليه أن يكونوا منفتحين على العملية الإشرافية الإرشادية، ومدركين للاستخدام العلاجي للصور والاستعارات والخيال، وأن تكون هناك أهداف وتوقعات متفق عليها، وأن يجري تعزيز تحالف العمل، وأن يحترم المشرف استعداد المشرف عليه للعملية التجريبية، وأن يقدم المشرَف عليه موافقه مسبقة، وأن يدرك القصد والغرض من أي تدخل إبداعي مستخدم (Graham et al., 2014; Bernard & Goodyear, 2013).

ويُعد تحالف العمل الإشرافيّ من أهم مقوّمات الإشراف في الإرشاد النفسيّ، لتحقيق مصلحة المسترشد، ومن أكثر العناصر المشتركة بين نماذج الإشراف ومناهج الإرشاد أهميّة في التغيّر المرتبطة بالإشراف على الطلبة المرشدين (Ting, 2009). ويُعد إدوارد بوردن (Edward Bordin) أول من طورَّ نظريّة تحالف العمل التي تُستخدم كأساس للإطار النظريّ في الإرشاد النفسيّ لنموذج تحالف العمل الإشرافيّ، إذ يتم نسب قوة التغيير إلى عاملين، العامل الأول هو قوة التّحالف بين الشخص الذي يسعى للتغيير وعامل التغيير، وأمّا العامل الثاني فهو قوّة المهام التي يتضمّنها التّحالف (Bordin, 1983). وتُعد القدرة على إنشاء تحالف عمل قوي أمرًا بالغ الأهمية لتحقيق نتائج ناجحة في إشراف المرشد المتدرب، فهو مبنيّ على التّعاون المتبادل بين المشرف والمرشد المتدرب ومكون رئيسيّ للتفاعلات والنتائج الإشرافيّة الإيجابيّة (Bernard & Goodyear, 2009; Bordin, 1983). ويتم تعريف تحالف العمل

من خلال ثلاثة مكونات مركزيّة هي: المهام والأهداف والرابطة/العلاقة (Bordin, 1979). ويتضمّن بناء تحالف عمل قوي نهجًا تعاونيًا لتطوير الأهداف المرجوّة في عملية التغيير والمهام اللاحقة لكل شخص في العلاقة (Bordin, 1983).

وقد عرّفَ جيلسو وكارتر (Gelso & Carter, 1985) مفهوم تحالف العمل بأنّه: العلاقة الهادفة والمقصودة القائمة بين المشرف والمرشد المتدرّب، لتعزيز كفاءة ومهارة المرشد المتدرّب. ويرى هورفاث وغرينبرغ (Horvath & Greenberg, 1989) أنَّ تحالف العمل الإشرافيّ يُمثل العلاقة التي يتصرّف من خلالها المشرفون بصورة قصديّة وهادفة باستخدام المعرفة والمعلومات والمهارات الفنيّة بقصد التّأثير الإيجابي على المرشدين المتدربين، وإظهار الرغبة في اكتساب المعرفة من قبل المرشد المتدرب والتّصرف بإيجابية.

وعرّفه انسكيب وبروكتور (Inskipp & Proctor, 2001: 1) على أنّه تحالف عمل بين المشرف والمرشد المتدرّب الذي يمكنه من خلاله تقديم تسجيل لعمله، ومناقشته، وتلقي التغذية الراجعة، والتوجيه عند الاقتضاء. ويهدف هذا التّحالف إلى تمكين المرشد المتدرّب من اكتساب الكفاءة الأخلاقيّة والثّقة والإبداع من أجل تقديم أفضل خدمة ممكنة للمسترشد. وضمن تحالف العمل –الذي هو مبدأ مركزي في هذا التّعريف– يتجسّد العمل، وتُقدم التغذية الراجعة لصالح التّطوير المهنيّ للمشرف عليه، ورفاهيّة المسترشد، وبالرغم من عدم صراحة تضمين "التّوجيه"، إلا أنّه يُشير إلى بُعد تعليميّ للإشراف (Ladany, Walker & Melincoff, 2001).

كما يُعرّف مارك (March, 2005) تحالف العمل الإشرافي بأنّه: جهد تعاونيّ بين المشرف والمرشد المتدرب بهدف تسهيل التغيير، وتطوير النّمو الشخصيّ والمهنيّ. كما عرف بيرناند وغوديير (Bernard & Goodyear, 2009) تحالف العمل في الإشراف بأنّه مجموعة الإجراءات المستخدمة بشكلٍ تفاعليّ من قبل المشرفين والمرشدين المتدربين لتسهيل تعلّم المتدرب. ويمكن للمشرفين التأثير بشكلٍ إيجابيّ على تدريب المشرفين من خلال تحالف العمل هذا، وتوجيههم نحو سلوكيات إرشادية أكثر فعاليّة (Bennett et al., 2013). وأمّا علاء الدين (2014: 235) فترى أنّ مفهوم تحالف العمل يشير إلى "العلاقة التي تقوم ما بين المشرف والمرشد المتدرّب".

وفي ضوء ما سبق من تعريفات، يُعرِّف الباحث مفهوم تحالف العمل الاشرافي بأنّه: علاقة هادفة ومقصودة بين مشرف ذو كفاءة علميّة وعمليّة، وبين مُرشد مُتدرب يرغب في اكتساب المعرفة، بهدف توجيه مسار العملية الإرشاديّة بالشكل السليم والصحيح، وتحقيق المصلحة الفُضلى للمسترشد.

ويوفر التّحالف الإشرافيّ توجيهًا لفهم الآليات المشاركة في العلاقة الإشرافيّة وتأثيرها على تعلم المشرف عليهم وممارستهم مع المسترشدين، وبالنظر إلى أنّ علاقة العمل الإيجابيّة بين المشرف والمشرف عليه هي وسيلة التأثير الإشرافي (Bennett et al., 2013)، فإنّها متغير قوي في تحديد انفتاح المشرف عليه وتقبّله لجهود المشرف في التّعليم من أجل التغيير (Chen & Bernstein, 2000)، وتُمثل أنموذجًا تعليميًا بحدّ ذاتها لما ينبغي تعليمه في تطوير الكفاءة الإكلينيكية؛ إذ يُمكن في سياق علاقة إشراف آمنة ومنتجة تعزيز كفاءة ممارسة المشرف عليهم (Lee & Kealy, 2018).

ويُمهد تحالف العمل الإشرافيّ القويّ الطريق لتدخلات وأنشطة الإشراف (Chen & Bernstein, 2000)، ويوفر مثل هذا التحالف سياقًا إيجابيًا للإشراف، والذي يتوافق مع درجات إشراف أعلى لتجربة الإشراف الخاصّة بهم (Efstation, Patton & Kardash, 1990). ويوفر تحالف العمل الإشرافيّ السليم أيضًا جوًّا من الراحة، حيث يشعر

المرشدون المتدربون بالانفتاح على الكشف عن ذواتهم (Webb & Wheeler, 1998)، وهو سلوك مشرف مهم يؤدي إلى تحقيق النّمو والتّنمية لدى المرشد المتدرب (Holloway, 1987).

ووجد باتون وكيفليغان (Patton & Kivlighan, 1997) أنهُ وبالإضافة إلى توفير سياق إيجابي للإشراف، يرتبط تحالف العمل القوي ارتباطًا مباشرًا بتحسين أداء المرشد المتدرب وتطوير مهاراته الإرشاديّة، ويُتوقع لتحالف العمل العلاجي للمتدرب نتائج إيجابية مع عملائه. فالتّحالف الإشرافيّ يُعد الآليّة الأساسيّة للتطوير الإشرافيّ بغض النظر عن نموذج الإشراف أو أسلوب الممارسة المتبع، وتُعد نوعيتها أو طبيعتها مهمة، وتُشكل الأساسَ للتعلّم في الإشراف مُقدمَةً إسهامًا أساسيًا لكل من العمليات والنتائج الإيجابيّة على الرغم من وجود بعض الصعوبات الشائعة في تلك التّحالفات؛ فتحالف العمل الإشرافي القوي يمنع –في أفضل الأحوال– تطور الخلاف أو التعارض بين المشرف والمرشد، ويخفف –في أسوأ الأحوال– من الاختلافات فيما بينهم (Lee & Kealy, 2018).

ويتكون تحالف العمل الإشرافي وفقًا لبوردين (Bordin, 1983) من ثلاثة عوامل، هي: الاتّفاق المتبادل بين المشرف والمتدرب على أهداف الإشراف، والاتّفاق المتبادل بين المشرف والمتدرب على المهام التي تحقق أهداف الإشراف، والرّابطة العاطفيّة بين المشرف والمتدرب القائمة على الاحترام المتبادل.

ولأهمية هذه العوامل لا بد من توضيحها، فأهداف تحالف العمل الإشرافي تتمثل في أنها أهداف أو نتائج محددة لإجراء تغيير محدد، والتي يجب أن يتمّ الاتّفاق عليها بشكلٍ متبادل من قبل كل من المشرف والمشرف عليه (Ladany, Walker & Melincoff, 2001). فعمليّة صياغة الأهداف هي عمليّة تعاونيّة بين المشرف والمشرف عليه، حيث يتمّ التّفاوض على الأهداف حتى يتمّ التّوصل بينهما إلى اتّفاق، وتأخذ هذه العمليّة التعاونيّة في الاعتبار المستوى التّنمويّ والاحتياجات الفرديّة للمشرف عليه (Watkins, 2014).

ووصف بوردين (Bordin, 1983: 37-38) **الأهداف الرئيسة للمشرف داخل تحالف العمل الإشرافيّ** بإتقان مهارات معينة؛ وتوسيع فهم المرشد للعملاء؛ وزيادة وعي المرشد بقضايا العمليّة؛ وزيادة الوعي بالذات والتأثير على العملية؛ والتّغلب على العقبات الشخصيّة والفكريّة في طريق التّعلّم والإتقان؛ وتعميق فهم المرشد للمفاهيم والنظريّة؛ وتوفير حافز للبحث؛ والحفاظ على معايير الخدمة الارشادية. وقد شدد بوردين (Bordin, 1979; Bordin, 1983) على أهمية قيام المشرف والمشرف عليه على تطوير الأهداف قبل التركيز على المهام، فإذا لم يتم اتباع هذا الأمر، فستكون هناك حواجز أمام الإشراف الناجح.

والمهام، بطريقة مماثلة لتحديد الأهداف، يسعى المشرفون إلى تحقيق اتفاق متبادل مع المشرف عليهم فيما يتعلق بالمهام التي سيشاركون فيها للوصول إلى تحقيق الأهداف المحددة (Enlow et al., 2019). ولا تعتمد قوة تحالف العمل الإشرافي على درجة الاتّفاق على المهام فحسب، بل تعتمد أيضًا على الدرجة التي يمكن للمشرف عليه من خلالها ربط المهام بتحقيق أهدافها. وقد حدّد بوردين (Bordin) عدة مهام قد تكون مفيدة في الإشراف، تتمثل إحدى هذه المهام في جعل المشرف عليه يُعِد تقريرًا مكتوبًا عن الجلسة التي عقدها مع العميل؛ ثم يتمّ مراجعة التقرير خلال الجلسة الإشرافيّة. بعد ذلك، ومع الأخذ في الاعتبار أهداف المشرف عليه، فقد يختار المشرف تقديم ملاحظات حول مهارات محددة أو الاهتمام بمشاعر المشرف عليه ووعيه الذاتيّ، وتوسيع أو تعزيز ذخيرة المشرف لاستجابات العميل (Bordin, 1983; Ladany & Bradley, 2011). وبالتالي، فإنَّ إنشاء مهام متينة ومتفق عليها بشكلٍ متبادل أمر بالغ الأهمية لتشكيل تحالف عمل إشرافي وفقًا لبوردين (Bordin, 1983: 35) حيث

تعتمد قوة تحالف العمل على مدى فهم الشخص الذي يسعى للتغيير جيدًا للعلاقة بين المهام المعينة والهدف ومدى ملاءمة متطلبات المهمة لقدرته أو قدرتها على البدء في تلك المهمة.

الرابطة/السند، يُعرف السند بمدى الثقة بين المشرف والمشرَف عليه واحترامهما ورعايتهما لبعضهما البعض (Bordin, 1983). فدرجة التوافق بين أهداف ومهام الإشراف تقوي مشاعر الاهتمام والإعجاب والثقة (Bradley & Ladany, 2010). ووصف بوردين (Bordin, 1983: 38) الرابطة المطلوبة في العلاقة الإشرافية بأنّها تقع في مكان ما بين تلك العلاقة بين المعلم والطلبة والمعالج للعميل. والرابطة العاطفية هي جانب أساسي لكل من طرائق الإشراف الفردي والجماعي، فقد اعترف بوردين (Bordin, 1983) بالطبيعة الإشكالية التي قد يلعبها المشرف الذي يعمل كمقيم في تعطيل الرابطة العاطفية، واقترح أنَّ التركيز على بناء تحالف عمل قوي من شأنه أن يتوسط التوتر المرتبط بفارق القوة بين المشرف والمشرف عليه (Bradley & Ladany, 2011).

وجميع الجوانب الثلاثة للتحالف الإشرافي مترابطة وتؤثر على بعضها البعض (Bordin, 1983). فإذا لم يكن هناك ارتباط عالي الجودة بين المشرف والمرشد المتدرب (كتميز العلاقة بعدم الثقة والقلق)، فإنَّ أنشطة المشرف المختلفة، مثل استكشاف تصور المرشد المتدرب للعميل، أو اقتراح أي تقنية يجب أن يتقدّم المتدرب، ويقابل بالمقاومة وانعدام الثقة، وبالتالي سيكون أقل فعاليّة (Watkins, 2014b). وتعتمد قوة التّحالف أيضًا على فهم المرشد المتدرب للعلاقة بين مهام الإشراف وأهداف الإشراف، وبالتالي ما إذا كان أداء الإشراف يتوافق مع النتيجة المرجوة للإشراف. بالإضافة إلى ذلك، تعتمد قوة التّحالف على تقييم المرشد المتدرب لقدرته على تنفيذ المهمة. وبالتالي، يمكن أن نستنتج أنَّ نموذج تحالف العمل يشمل كلاً من العوامل الشخصيّة والتقنيّة وترابطها (Chen & Bernstein, 2000).

ويقدم نموذج بوردين تصورًا قيمًا وهامًا لتحالف العمل الإشرافي (Bernard & Goodyear, 2013; Ladany, Walker & Melincoff, 2001). ولقد ثبت من الناحية التجريبية أنّ تحالف العمل عالي الجودة، ولا سيما مكونه من التّرابط (العلاقة)، يتوافق مع تجربة الإشراف الجيّد أو الفعّال، ورضا المشرف، بينما يرتبط تحالف العمل منخفض الجودة بمزيد من النزاعات التي تحدث أثناء الإشراف (Gray, Ladany, Walker & Melincoff, 2001;) بالإضافة إلى ذلك، يعتمد التحالف الإشرافي على الإفصاح الذاتي للمشرف، وعلى الاستكشاف الذاتيّ للمشرف وأسلوبه الإشرافيّ (Ladany, Walker & Melincoff, 2001).

ولتحالف العمل ثلاث بُنَى أساسية، هي: العلاقة (الوئام – Rapport)، والتركيز على المسترشد (Focus Client)، والتماهي (Identification) (Efstation, Patton & Kardash, 1990)، حيث إنَّ الإشراف في الإرشاد يشير إلى تدخل يقدّم من عضو متمرّس في المهنة لعضو أو أعضاء مبتدئين من نفس المهنة (علاء الدين، 2014). وإنّ تصور المشرف لهذه البُنى سيؤثر في تحالف العمل، فإمّا أن يعيق أو يساعد على التعاون من أجل التغيير الذي يعد مكونًا ضروريًا للإشراف (Bordin, 1983).

وهناك **أربعة عوامل أساسيّة تساهم في ضعف تحالف العمل الإشرافي**، وهي: العوامل التي تتعلق بالمشرف عليه كضعف الكفاءة المهنيّة، والصعوبات العاطفيّة، ومقاومة التّغذية الراجعة؛ والعوامل التي تتعلق بالمشرف كالافتقار إلى الخبرة الإشرافيّة، والصعوبات العاطفيّة؛ وعدم التّوافق بين المشرف والمشرَف عليه كالاختلافات في الأساليب البينشخصية، وتوقعات الإشراف)؛ وتفاعل العوامل الثلاثة الأولى (Karpenko & Gidycz, 2012; Bradley & Ladany, 2010).

وتُقسم **مراحل تحالف العمل الإشرافي** إلى أربع مراحل، وهي: المرحلة الأولى: التشكيل الناجح لثنائي الإشراف في مرحلة البداية، والمرحلة الثانية: الإعداد قبل كل جلسة إشراف، والمرحلة الثالثة: تحدث خلال كل جلسة إشراف متضمنة عمليات تحديد الأهداف، وتنفيذ المهمة، وتشكيل الرابطة، والمرحلة الرابعة: وتأتي بعد كل جلسة (Chang & Liao, 2007).

ويشير الشريفين (2019) إلى أنَّ الإشراف له عدة أهداف تنبثق من تطور تحالف العمل. ويتضمّن نموذج بوردن (Bordin) في تحالف العمل مجموعة من الأهداف التي استندت إلى وجهات نظر الأفراد الذين تمّ الإشراف عليهم، وهي: إتقان مهارات علاجيّة محدّدة، وتوسيع فهم المرشد المتدرّب للمسترشدين، وتوسيع الوعي بقضايا عمليّة التّغيير وعمليّة الإرشاد، والتّغلب على العقبات الشخصيّة والفكريّة، وزيادة الوعي الذاتيّ، وتعميق الفهم للمفاهيم، والنّظريات، والإتقان، والحفاظ على معايير المهنة.

ويُعد الإشراف عمليّة تعليميّة، ولتحقيق ذلك يُفترض فيه أن يكون فعّالًا وجاهزًا للتّعامل مع المواقف المتنوّعة، ومُوجهًا نحو الهدف (علاء الدين، 2014). كما ينبغي عليه أن ينطوي على استراتيجيات التّعلّم النشط المصمّمة لضمان إشراك أفراد أو جماعات المتدربين (Borders, 2001). ويسعى الإشراف الإبداعيّ لاستخدام الفنون التعبيريّة كوسيلة للتّأثير الإيجابيّ على التّحالف الإشرافيّ، وبناء الهويَّة المهنيَّة للمرشد المتدرّب (الشريفين ومقدادي، 2021).

وأجرى فاندامنت وآخرون (Vandament et al ., 2022) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين التواضع الثقافي (SCH)، وتحالف العمل الإشرافي (SWA)، والكفاءة الذاتية من جهة، وبين التجربة الإشرافية للمتدربين في العلاج النفسي الملون عند تلقيهم إشراف من المشرفين البيض في الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (87) مرشدًا متدربًا من الذين حددوا أنفسهم على أنهم أقلية عرقية، وكانوا في تجربة إشراف واحدة من مشرف أبيض. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس التواضع الثقافي وتحالف العمل الإشرافي، والكفاءة الذاتية. أشارت النتائج إلى أنَّ تحالف العمل الإشرافي توسط العلاقة الإيجابية بين الكفاءة الذاتية والتواضع الثقافي.

هدفت دراسة جافرون وآخرين (Gavron et al., 2022) إلى معرفة أثر برنامج إشرافي تدريبي قائم على الفنون التعبيريّة الإبداعيّة في تحسين مستوى المرونة الشخصيّة والجماعيّة في السياقات الثقافيّة في الفلبين. تكوّنت عيّنة الدّراسة من (10) متدربين في مجال الصحة العقليّة والدعم النفسيّ الاجتماعيّ. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس المرونة الشخصيّة بالإضافة إلى جمع الرسومات، وإجراء المقابلات الشخصيّة مع المشاركين في البرنامج الإرشاديّ التّدريبي القائم على الفنون الإبداعيّة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند أفراد المجموعة على مقياس المرونة الشخصيّة للقياس القبليّ والبعديّ ضمن السياق الثقافيّ والاجتماعيّ، مما يشير إلى فاعليّة البرنامج التدريبيّ القائم على الفنون الإبداعيّة.

وحاولت دراسة جافرون وأوركيبي (Gavron & Orkibi, 2021) معرفة أثر برنامج إشرافي قائم على الفنون الإبداعيّة في تحسين مستوى الهويَّة المهنيَّة والتنمية الشخصيّة لدى طلبة الإرشاد النفسيّ في فلسطين. تكونت عينة الدراسة من (78) طالبًا وطالبة من طلبة الإرشاد النفسي، تم توزيعهم قصدياً على مجموعتين: المجموعة التجريبية وتكونت من (22) طالبًا وطالبة من الطلبة الذين مازالوا على مقاعد الدراسة وخضعوا للبرنامج الإشرافيّ الإبداعيّ، وتكوّنت المجموعة الضابطة من (56) طالبًا وطالبة ممن أنهوا راستهم ولم يخضعوا لأي برنامج. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام البرنامج الإشرافيّ الإبداعيّ ومقياس الهويَّة المهنيَّة ومقياس التنميّة الشخصيّة. أشارت نتائج

الدّراسة إلى فاعليّة البرنامج الإشرافيّ الإبداعيّ في تحسين مستويات التّنمية الشخصيّة، وزيادة التّعمق في فهم العمليّة السريريّة والعلاقات العلاجيّة والإشرافيّة والارتباط بالمهنة بطرق تعزّز الهويّة المهنيّة.

كما هدفت دراسة ميدان وساغال (Meydan & Sagkal, 2021) إلى الكشف عن الآثار المباشرة وغير المباشرة لتحالف العمل الإشرافي على الرضا الإشرافي في تركيا. تكونت عينة الدراسة من (291) مشرفًا ممن شاركوا في دورات التدريب العملي على الإرشاد الفردي سواء في برنامج الإرشاد النفسي والتوجيه النفسي للطلبة الجامعيين أو في الدراسات العليا في الجامعات التركية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس تحالف العمل الإشرافي (BSWAI-T)، ومقياس الرضا عن الإشراف (SSQ). أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ تحالف العمل الإشرافي قدم مساهمات مباشرة في تحقيق الرضا الإشرافي.

وأجرى الشريفين (2019) دراسة هدفت إلى فحص فاعليّة أساليب الإرشاد الإبداعيّة في تعديل معتقدات الضبط الذاتيّ وتحسين التّمكين النّفسيّ لدى عينة من الطلبة في الأردن. تكونت عيّنة الدراسة من (30) طالبًا في الصف العاشر والحادي عشر تم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين: المجموعة التجريبية وتكونت من (15) طالبًا شاركوا في البرنامج الإرشادي الجمعي، والمجموعة الضابطة وتكونت من (15) طالبًا لم يشاركوا في أي برنامج تدخل. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس معتقدات الضبط ومقياس التمكين النفسي، بالإضافة إلى برنامج قائم على الفنون الابداعيّة. أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متوسط الدرجات على مقاييس الدّراسة، ولصالح المجموعة التجريبيّة مما يشير إلى فاعليّة البرنامج الإرشاديّ.

وهدفت دراسة الشريفين (2019) الكشف عن العلاقة السببية بين تحالف العمل الإشرافي، وتقدير الذات الإرشادية، وأنماط التعلق بالمشرف من خلال نمذجة سببية اعتمدت على أسلوب تحليل المسار. تكونت عينة الدراسة من (289) طالباً وطالبة من طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس تحالف العمل الإشرافي، ومقياس تقدير الذات وأنماط التعلق. أشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ نمط التعلق التجنبي يؤثر بشكلٍ مباشر في تحالف العمل الإشرافي، وبشكلٍ غير مباشر في تقدير الذات الإرشادية، ويؤثر نمط التعلق الآمن أيضًا بشكلٍ مباشر في تحالف العمل الإشرافي، وتقدير الذات الإرشادية. إضافةً إلى ذلك، يؤثر نمط التعلق التجنّبي بشكلٍ مباشر وغير مباشر في كل من بعد العلاقة الخاص بتحالف العمل الإشرافي، وتقدير الذات الإرشادية في حين يؤثر بشكلٍ مباشر في بعد التركيز على المسترشدين، ويؤثر نمط التعلق الآمن بشكلٍ مباشر في بعد العلاقة، وفي تقدير الذات الإرشادية، وفي بعد التركيز على الذات الإرشادية.

في حين هدفت دراسة علاء الدين (2014) إلى استكشاف ما إذا كانت إدراكات المشرفين والمرشدين المتدربين لتحالف العمل الإشرافي (الأهداف والمهمات والرابطة العاطفية) تتنبأ بإدراكات المتدربين للفاعلية الذاتية الإرشادية لديهم. تكونت عينة الدراسة من (144) طالبًا وطالبة من المرشدين المتدربين، ومن (14) مشرفًا ومشرفة على طلبة التدريبات الإرشادية في أربع جامعات حكومية في الأردن تم اختيارهم قصدياً. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس التحالف الإشرافي، ومقياس الفاعلية الذاتية. أظهرت النتائج أنَّ عنصر الأهداف في علاقة تحالف العمل الإشرافي من وجهة نظر المتدربين، كان متنبئًا فريدًا بالإدراكات الأكبر للفاعلية الذاتية الإرشادية لديهم، حيث فسر (11%) من التباين في هذه الفاعلية الذاتية، كما تبينَّ أنَّ إدراكات المشرفين للفاعلية الذاتية الإرشادية لدى متدربيهم قد فسرت (4%) من التباين في الفاعلية الذاتية الإرشادية كما يدركها المتدربون. وباستثناء

الرابطة العاطفية، تبينَّ وجود فروق إحصائية دالة بين تقديرات مجموعتي المشرفين والمتدربين على مقاييس الفاعلية الذاتية الإرشادية وتحالف العمل الإشرافي لصالح المتدربين الذين سجلوا درجات أعلى.

في ضوء مراجعة الباحث للدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدِّراسة الحاليّة، فقد تبينَّ فاعلية البرامج المستندة إلى الأساليب الإبداعيّة الإرشاديّة في معالجة مشكلات متعدّدة مثل: تعزيز المرونة الشخصيّة والجماعيّة، ومستوى الهويَّة المهنيَّة، والتنمية الشخصيّة، وتعديل معتقدات الضبط الذاتيّ.

وقد تباينت عينات الدراسات السابقة، فتناولت طلبة الإرشاد النفسيّ، والأخصائيين النّفسيين، وطلبة التدريبات الميدانيّة للإرشاد النفسيّ، وتوصّلت جميع الدراسات التي أجريت على العديد من العيّنات المختلفة إلى فاعليّة البرامج الإرشاديّة القائمة على الأساليب الإبداعيّة كدراسة: جافرون وآخرون (Gavron et al., 2022)، ودراسة جافرون وأوركيبي (Gavron & Orkibi, 2021)، ودراسة شريفين (2019).

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت متغير تحالف العمل الإشرافي، قد تباينت عينات الدراسات السابقة وهدفها كدراسة فاندامنت وآخرون (Vandament et al ., 2022)، ودراسة ميدان وساغال (Meydan & Sagkal, 2021)، ودراسة الشريفين (2019) والتي هدفت لدراسة العلاقة السببيّة بين تحالف العمل الإشرافيّ، وتقدير الذات الإرشاديّة، وأمّا دراسة علاء الدين (2014)، ودراسة موركوس (Morcos, 2010)، فقد هدفت استكشاف إدراك المرشدين المتدرّبين لتحالف العمل والفاعليّة الذاتية.

وتتميز الدراسة الحاليّة عن الدراسات السابقة ذات الصلة، في هدفها، حيث تهدف إلى تعزيز تحالف العمل الإشرافيّ باستخدام برنامج إشرافيّ قائم على الأساليب الإبداعيّة، إذ تميّزت الدراسة الحاليّة بدراسة أثر متغيّرها المستقلّ (البرنامج المستند إلى أساليب الإشراف الإبداعيّة) مع المتغيّر التابع (تحالف العمل الإشرافي) إذ جمعت الدراسة الحاليّة بين متغيرات لم يتم الجمع بينها في الدراسات السابقة، واستخدامها أساليب الإشراف الإبداعيّة في معالجة هذه المتغيّرات. كما تتميّز هذه الدراسة في مجتمعها، وهو المجتمع الأردنيّ، حيث أجريت معظم الدراسات في مجتمعات مختلفة.

وقد اقتربت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في أنَّ معظم الدراسات السابقة تناولت شريحة الطلبة أو المرشدين أو الأخصائيين الاجتماعين مجتمعًا للدراسة، وقد استفادت هذه الدراسة في إجراءاتها من الدراسات السابقة من حيث البرنامج الإرشادي، وأدوات الدراسة، بالإضافة إلى توظيف الدراسات السابقة في مناقشة وتفسير النتائج.

مشكلة الدراسة:

يُقدم المُرشد النفسي العديد من الخدمات الإرشاديّة من أجل تحقيق الصحة النفسيّة للمُسترشد، ولتحقيق ذلك يتوجب على المُرشد أن يمتلك العديد من المهارات والكفاءات التي تساعده في تحقيق أهداف العملية الإرشاديّة، ويسهم الإشراف على المرشد في تطوّره الشخصيّ والمهنيّ من خلال مواكبة جميع الأساليب الحديثة والمعاصرة كالإشراف الإبداعيّ. وجاء دافع الباحث لإجراء الدراسة من خلال ملاحظتهم الميدانية كمشرفين على المرشدين النفسيين في جامعة اليرموك، ومؤسسة الملك الحسين / معهد العناية بصحة الأسرة، حيث أنَّ تطور المرشدين المتدربين قد يكون مرهون بالمشرف الجيد والعلاقة الإشرافية القوية، والاستجابة الفاعلة السريعة للأحداث الإشرافية، وتوفير الأجواء الإيجابية لمساعدتهم في زرع الثقة بأنفسهم، وجعلهم أكثر رغبة في تعلّم الخدمات الإرشاديّة وكيفيّة تطبيقها بشكلٍ أفضل، وبطرق تفكير إبداعيّة لممارسة تلك الخدمات الإرشاديّة.

ويلاحظ حسب علم الباحث ندرة الدراسات التي سعت إلى توظيف أسلوب الإشراف الإبداعي أو دراسة متغير الدراسة المتعلقة بتحالف العمل ، مما استدعى إجراء الدراسة الحاليّة والتي تهدف إلى استقصاء فعالية أساليب الإشراف الإبداعيّة في تعزيز تحالف العمل الإشرافيّ لدى المرشدين المتدربين.

فرضيات الدراسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات المرشدين المتدربين في المجموعة التجريبيّة الذين طبق عليهم البرنامج الإشرافي المستند إلى أساليب الإشراف الإبداعيّة، ومتوسطات درجات المرشدين المتدربين في المجموعة الضابطة الذين لم يُطبق عليهم أيّ برنامج إشرافي في الاختبار البعدي على مقياس تحالف العمل الإشرافي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس تحالف العمل الاشرافي في القياس البعدي ومتوسطات درجاتهم على نفس المقياس في المقياس التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج الإشرافي.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من جانبين أساسيين: الأول نظري، والثاني عملي (تطبيقي)، وتتمثل هذه الأهمية فيما يأتي: **أولا: الأهمية العلمية النظرية** تبرز أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تتناوله، وتسهم في توفير إطار نظري حول متغير الدراسة (تحالف العمل الإشرافي)، كما تقدم الدراسة وصفًا نظريًا حول أساليب الإشراف الإبداعيّة، ومبادئه وأهدافه وتقنياته وأساليبه، وتوضح دور المشرف الممارس لأساليب الإشراف الإبداعية، ودور المرشد المتدرب والعلاقة بينهما، بالإضافة إلى توفير مقياس لتحالف العمل الإشرافي الخاصّ بفئة المرشدين المتدربين. كما تعدّ هذه الدراسة استجابة لقضايا المجتمع المعاصرة بتطوير واستخدام تقنيات وأساليب حديثة. **ثانياً: الأهميّة العمليّة التطبيقيّة** والتي تكمن بتزويد الباحثين بمقياس تحالف العمل الإشرافي بما يتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة وبرنامج تدريبي قائم على أساليب الإشراف الإباداعية يمكن الاستفادة منه في التعامل مع الطلبة وتطوير إنجازهم. وإمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة وما تتضمنه من برنامج تدريبي في سد النقص الناتج عن تركيز عملية الإشراف على الجانب المعرفي.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالفترة الزمنية التي جمعت فيها البيانات من أفراد عينة الدراسة (من بداية شهر أيلول ولغاية نهاية شهر كانون الأول من العام الجامعي 2022). في كلية التربية– قسم علم النفس الإرشادي والتربوي– جامعة اليرموك. إضافة إلى الأدوات المستخدمة وما تتمتع به من دلالات صدق وثبات.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

أساليب الإشراف الإبداعيّة (Creative Supervision Methods): "مجموعة من الممارسات والاستراتيجيات الإرشادية المخططة والمنظمة في ضوء الأسس الإشرافية والتربوية العلمية المستندة إلى بعض الأساليب الإبداعية التي تم توظيفها، وتتضمن: السيكودراما، الأغاني والأناشيد، القصائد الشعرية، وفنون الكتابة والتسجيلات الشخصية، والرسم والتلوين، وصنع الملصقات" (عبد اللطيف، 2018: 96). **وتعرف إجرائيًا بأنها:** مجموعة من الأساليب القائمة على الإشراف الإبداعي والمجدولة زمنياً بـ(12) جلسة إرشادية، والتي تهدف إلى تعزيز الهويَّة المهنيَّة وتحالف العمل الإشرافي لدى المرشدين المتدربين.

تحالف العمل الإشرافي (Supervisory Work Alliance): مجموعة من السلوكيّات والإجراءات التفاعليّة، التي يتصرّف من خلالها المشرفون بشكل هادف للتأثير في المتدربين عبر استخدامهم للمعرفة الفنيّة والمهارات الإبداعيّة، وبناءً عليه يتصرّف المتدربون برغبة منهم لإظهار اكتسابهم لتلك المعرفة والمهارات وتطبيقها بشكلٍ أفضل (Bordin, 1983). **ويعرف إجرائيًا بأنه:** الدرجة التي حصل عليها المرشدون المتدربون على مقياس تحالف العمل الإشرافي المستخدم في الدراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة وتصميمها:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، لملاءمته لأغراض الدراسة، من خلال تطبيق برنامج قائم على أساليب الإشراف الإبداعية على طلبة التدريبات الميدانية في الارشاد المجموعة التجريبية وقياس تحالف العمل الإشرافي على المجموعتين قبل تطبيق البرنامج وبعده، يوضح جدول (1) التصميم.

جدول 1

تصميم الدراسة تبعاً للمجموعة التجريبية والضابطة

المجموعة	القياس القبلي	المعالجة	القياس البعدي
E R (15)	O1	×	O2
C R (15)	O1	–	O2

حيث تشير الرموز السابقة إلى ما يلي: (E): المجموعة التجريبية، (C): المجموعة الضابطة، (X): المعالجة (البرنامج التدريبي)، (O1): تطبيق مقياس تحالف العمل الإشرافي القبلي، (O2): تطبيق مقياس تحالف العمل الإشرافي البعدي.

أفراد الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة والبالغ عددهم (30) مرشدًا ومرشدة متدربين من الذين أظهرت نتائجهم أن لديهم انخفاضا في مستويات تحالف العمل الإشرافي وممن كان لديهم الرغبة بالاشتراك بالبرنامج الإشرافي ، بعد تطبيق مقياس تحالف العمل الإشرافي، على جميع الطلبة المرشدين ممن يخضعون للورش التدريبيّة التي تعقد لهم من قبل المشرفين عليهم، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول (2022–2023)، وتقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تكونت من (15) مرشد ومرشدة والأخرى ضابطة تكونت أيضًا من (15) مرشد ومرشدة.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث لأغراض هذه الدراسة أداتان:

أولاً: مقياس تحالف العمل الإشرافي: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس تحالف العمل الإشرافي الذي طوره الشريفين (2019) بعد أن قننه ليلائم البيئة الأردنية نسخة المتدربين، وتكون المقياس من (16) فقرة موزعة على بعدين، هما: العلاقة وتقيسه الفقرات (1–10)، وبعد التركيز على المسترشد، وتقيسه الفقرات (11–16)، ويهدف إلى قياس مستوى تحالف العمل الإشرافي عند المرشدين المتدربين .

صدق مقياس تحالف العمل الإشرافي: ولأغراض الدراسة الحالية تم التأكد من صدق المقياس بطريقتين:

الصدق الظاهري: تمَّ عرض المقياس بصورته الأوليَّة (ملحق د)، على (15) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص (الملحق أ)، بهدف تعرف آرائهم حول دقة وصحَّة محتوى المقياس ومدى مناسبته للمشاركين المستهدفين في الدّراسة الحاليَّة من حيث: درجة قياس الفقرة للبيئة العربيّة، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا من المجالات أو الفقرات.

في ضوء ملاحظات المحكمين التي تمَّ استعراضها، تمَّ إجراء عدد من التعديلات اللغويَّة، وفقاً لنسبة الاتفاق بين المحكّمين (80%)، وهي نسبة اتّفاق مرتفعة، وبذلك استقر المقياس بعد التحكيم على (16) فقرة موزعة على بُعدين: البعد الأول: العلاقة أو الوئام وتقيسه الفقرات من (1–10)، وبُعد التركيز على المسترشد، وتقيسه الفقرات من (11–16).

مؤشرات صدق البناء

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعيّة مكونة من (30) مرشدًا ومرشدة من خارج عينة الدّراسة المستهدفة ومن نفس مجتمع الدّراسة، وتمَّ حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالمجال، وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكليَّة للمقياس كما في الجدول (2).

جدول 2

قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس تحالف العمل الإشرافي من جهة وبين الدرجة الكلّيَّة للمقياس والمجالات التي تتبع له من جهة أخرى

البعد	الرقم	مضمون الفقرات	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
العلاقة أو الوئام	1	أشعر بالراحة في العمل مع مشرفي.	.459**	.394**
	2	يرحب مشرفي بتوضيحاتي حول سلوك المسترشد.	.462**	.320**
	3	يبذل مشرفي الجهد لفهمي.	.351**	.322**
	4	يشجعني مشرفي بطريقة إيجابية عندما أتحدث عن المسترشدين.	.670**	.604**
	5	يتحدث مشرفي بلباقة عندما يعلق على أدائي.	.709**	.658**
	6	يشجعني مشرفي على صياغة تدخلاتي الخاصة مع المسترشد.	.507**	.483**
	7	يساعدني مشرفي أثناء جلساتنا على الحديث بحرية.	.798**	.728**
	8	أشعر بالتناغم مع مشرفي أثناء عملية الإشراف.	.490**	.488**
	9	أفهم سلوك المسترشد وتحديد تقنية العلاج التي تشبه طريقة مشرفي.	.459**	.317**
	10	يعاملني مشرفي كزميل في جلساتنا الإشرافية.	.357**	.322**
التركيز على المسترشد	11	أثناء الإشراف، يعطي مشرفي الأولوية لفهمنا لوجهة نظر المسترشد	.469**	.599**
	12	يشجعني مشرفي على تخصيص بعض الوقت لفهم ما يقوله المسترشد ويفعله.	.410**	.362**
	13	يتبع مشرفي أسلوبًا خاصًا تجاه القضايا التي أطرحها في الإشراف.	.722**	.319**
	14	عند تصحيح أخطائي مع أحد المسترشدين، يقدم مشرفي طرقًا بديلة للتدخل مع هذا المسترشد.	.599**	.360**
	15	يساعدني مشرفي في العمل ضمن خطة إرشادية محددة مع المسترشدين.	.557**	.301**
	16	يساعدني مشرفي في البقاء على المسار الصحيح خلال اجتماعاتنا.	.602**	.313**

** دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

يتضح من الجدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد العلاقة أو الوئام قد تراوحت بين (0.351–0.798) مع بُعدها، وبين (0.317–0.728) مع الدرجة الكليَّة للمقياس، وأنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد التركيز على المسترشد قد تراوحت بين (0.410–0.722) مع بُعدها، وبين (0.301–0.599) مع الدرجة الكليَّة للمقياس. وقد اعتمد معيار قبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها عن (0.30) وفق ما أشار إليه هايتي (Hattie, 1985)، وبذلك قُبلت جميع فقرات المقياس. كما ويتضح مما تقدم مدى جودة بناء فقرات مقياس تحالف العمل الإشرافي، وبهذا أصبح المقياس يتكون من (16) فقرة.

كما حُسبت قيم معاملات الارتباط البينيَّة (Inter-Correlation) لمجالات مقياس تحالف العمل، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، ويتضح ذلك بالجدول (3).

جدول 3

قيم معاملات ارتباط مجالي مقياس تحالف العمل الإشرافي مع المقياس ككل، ومعاملات الارتباط البينية لمجالي المقياس

المجال	العلاقة أو الوئام	التركيز على المسترشد
التركيز على المسترشد	.493**	
تحالف العمل الإشرافي ككل	.884**	.533**

** دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (3) أنَّ قيم معاملات الارتباط البينية بين مجالات مقياس تحالف العمل تراوحت بين (0.493–1)، كما أنَّ قيم معاملات الارتباط بيم المجالات والمقياس ككُل تراوحت بين (0.533–0.884)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يعدُّ مؤشرًا على صدق البناء للمقياس. وتكون المقياس بصورته النهائية من (16) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

لتقدير ثبات الاتّساق الداخليّ لمقياس تحالف العمل الإشرافيّ، تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التّطبيق الأول للعينة الاستطلاعيّة. وبهدف التحقق من ثبات الإعادة للمقياس ومجالاتها، تمَّ إعادة تطبيق المقياس على العيّنة الاستطلاعيَّة السابقة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، وذلك بفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثّاني، ومن ثمَّ حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثّاني على العينة الاستطلاعية، وذلك كما هو موضح في الجدول (4).

جدول 4

قيم معامل ثبات الإعادة وقيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمجالات الفرعيَّة لمقياس تحالف العمل الإشرافي والمقياس الكلي

المجال	معامل ثبات الإعادة	ثبات الاتّساق الداخليّ
العلاقة أو الوئام	0.854	0.825
التركيز على المسترشد	0.803	0.782
تحالف العمل ككل	0.891	0.873

يتضح من الجدول (8) أنّ قيم معاملات ثبات الإعادة للمجالات الفرعيّة لمقياس تحالف العمل الإشرافي تراوحت بين (0.803–0.854)، في حين بلغت قيمة معامل ثبات الإعادة بين التطبيق الأول والثّاني ككُل

(0.891). كما يتضح أنَّ قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمجالات مقياس تحالف العمل الإشرافي، قد تراوحت بين (0.782–0.825)، في حين بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككُل (0.873)، حيث تُعتبر هذه القيم مؤشرًا جيدًا على ثبات المقياس.

تصحيح مقياس تحالف العمل الإشرافي

تكوّن مقياس تحالف العمل الإشرافي بصورته النهائيَّة من (16) فقرة موزعة على بُعدين، يستجيب عليها المُرشد النفسي وفق تدريج ليكرت الخماسي الذي يشتمل البدائل التالية: (دائمًا، وتعطى عند تصحيح المقياس 5 درجات، غالبًا وتعطى 4 درجات، أحيانًا وتعطى 3 درجات، نادرًا وتعطى درجتين، أبدًا وتعطى درجة واحدة)، وهذه الدرجات تنطبق على جميع الفقرات، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككُل بين (16–80)، بحيث كلَّما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرًا على مستوى مرتفع من تحالف العمل الإشرافي لدى المرشدين النفسيين المتدربين. وقد صُنفت استجابات أفراد الدِّراسة، كما هو موضح في الجدول (5).

جدول 5

تصنيف استجابات أفراد الدراسة على مقياس تحالف العمل الإشرافي

مستوى تحالف العمل الإشرافي	فئة الأوساط الحسابية
منخفض جدًا	1.80 – 1.00
منخفض	2.60 – 1.81
متوسط	3.40 – 2.61
مرتفع	4.20 – 3.40
مرتفع جدًا	5.00 – 4.21

الأداة الثانية: برنامج إشرافي قائم على أساليب الإشراف الإبداعيّة

بهدف بناء البرنامج التدريبي تم استخدام نموذج (ADDIE) للتصميم التعليمي، ويتضمن هذا النموذج خمس مراحل تتميز بالتسلسل المنطقي في تصميم البرنامج، كما أشار إليها ديفيس (Davis, 2013) وهي:

التحليل (Analysis): تمّ تحليل خصائص المرشدين المتدربين من حيث التأكد من تسجيلهم في مساق التدريبات الميدانية، والذين تم تطبيق البرنامج عليهم. كما تم تحديد جوانب القصور التي سيعمل البرنامج على تحسينها، بالإضافة إلى توافر المحكات الخاصة باختيار عينة الدراسة، وتحليل طبيعة البيئة المادية التي سيتم تطبيق البرنامج فيها، ومن لهم علاقة بالعمل والتدريب مع المرشدين المتدربين. كما تم تحليل طبيعة البرامج والتدريبات المقدمة للمرشدين المتدربين لضمان عدم حدوث تداخل في جلسات البرنامج المستند لنموذج الإشراف الإبداعي، حيث تم التغلب على هذه المشكلة من خلال تصميم العديد من الجلسات التي تضمن العمل على استثارة انتباه المرشدين المتدربين بدرجة كبيرة نتيجة لما يحتويه من أساليب إبداعية تدعم رفع مستوى مهاراتهم الإرشادية.

التصميم (Design): تم في هذه المرحلة تحديد عناصر المحتوى التدريبي، وتحديد الأهداف العامة والخاصة بالبرنامج والتي تم تحديدها في ضوء نتائج عملية التقييم في القياس القبلي والتي في ضوئها تم اختيار أساليب الإشراف الإبداعية التي لها علاقة مباشرة في تعزيز تحالف العمل الإشرافي لدى المرشدين المتدربين، وذلك بعد مراجعة الأدب النظري المتعلق بأساليب الإشراف الإبداعية التي تساعد على تعزيز تحالف العمل الإشرافي مع المرشدين المتدربين، كما تم مراجعة الدراسات والبحوث التربوية التي تناولت برامج تستند إلى أساليب الإشراف

الإبداعية في تعزيز تحالف العمل الإشرافي، مثل دراسة: الشريفين (2019)، ودراسة سينجال (Singal, 2003)، وقد تم التعرف على طرق ووسائل إعداد البرنامج، وكيفية تطبيقه إجرائيًا على أفراد عينة الدراسة الحالية.

التطوير (Development): تم في هذه المرحلة تطوير البرنامج الإشرافي المستند إلى الأساليب الإبداعية، وكان كما يلي:

- الهدف العام من البرنامج، يهدف البرنامج إلى تقصي وقياس أثر أساليب الإشراف الإبداعية في تعزيز تحالف العمل الإشرافي لدى المرشدين المتدربين. وذلك من أجل تعزيز مستوى تحالف العمل الإشرافي، للتأثير الإيجابي على كفاءتهم في التعامل مع المسترشدين وتحقيق أهداف العملية الإرشادية بطرق غير اعتيادية وبمنهج قائم على استخدام الأساليب الإبداعية، وتطوير مهاراتهم الإرشادية، كما تتضمن كل جلسة أهدافًا خاصة وأساليب وتمارين وأنشطة وواجبات بيتية.
- الأدوات والوسائل المستخدمة، تم استخدام الأدوات والوسائل الآتية في البرنامج: لوحة التعليمات، السبورة، الألعاب، المعززات، أقلام تلوين، مثيرات محببة، دفاتر الرسم، أقلام خشبية، مسطرة، أدوات الموسيقى، ألواح كرتون... إلخ).
- محتوى البرنامج بصورته الأولية، تكون البرنامج بصورته الأولية من (12) جلسة، كل جلسة تحتوي على هدف عام، يتفرع منه عدة أهداف خاصة، وتم توزيع الجلسات على ثلاثة أشهر تقريبًا بمعدل (12) أسبوع، وبواقع جلسة كل أسبوع، وكانت مدة الجلسة الواحدة (90) دقيقة.

دلالات صدق البرنامج

للتحقق من صدق البرنامج تم عرضه على (9) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الإرشاد النفسي، وقد تضمن ما تم عرضه على المحكمين هدف البرنامج، ومحتواه، والفئة المستهدفة من البرنامج، وتحديد الأفراد المسؤولين عن تنفيذ البرنامج، والمدة الزمنية للبرنامج، والمعززات المستخدمة في البرنامج. وطُلِبَ من المحكمين إبداء الرأي في محتوى أنشطة البرنامج وجلساته، وملاءمة ذلك للمرشدين المتدربين من أجل تعزيز الهويَّة المهنيّة وتحالف العمل الإشرافي لديهم. وقد أوصى المحكمون بتصويب بعض الأخطاء اللغوية، وتعديل محتوى بعض الجلسات.

محتوى البرنامج بصورته النهائية

في ضوء آراء المحكمين، أخذ الباحث بجميع ملاحظات المحكمين، وقام بإجراء التعديلات اللازمة، حيث تم تصويب الأخطاء اللغوية. وبذلك بلغ عدد جلسات البرنامج بشكله النهائي (12) جلسة تدريبية.

إجراءات الدراسة: تم التحقق من صدق وثبات مقياس تحالف العمل الإشرافي على العينة الاستطلاعية من مجتمع الدراسة. ثم توزيع أفراد الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وبناء البرنامج التدريبي القائم على أساليب الإشراف الابداعية وتحكيمه، ثم الحصول على موافقة عميد كلية التربية في جامعة اليرموك في تطبيق أدوات الدراسة وتسهيل مهمة الباحث. وتطبيق مقياس تحالف العمل الإشرافي على عينة الدراسة التجريبية والضابطة (قياس قبلي وبعدي). وتطبيق البرنامج التدريبي على العينة التجريبية. وبعد ذلك تم تفريغ نتائج الدراسة، ومعالجتها من خلال برنامج الحزم الاجتماعية (SPSS) ثم استخراج النتائج.

متغيرات الدراسة

حاولت هذه الدراسة استقصاء فعالية أساليب الإشراف الإبداعية في تعزيز تحالف العمل الإشرافي لدى المرشدين المتدربين، واشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: أسلوب المعالجة المستخدم (مجموعتا الدراسة) وله مستويان: المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج الإشرافي المستند إلى النموذج الإبداعي، والمجموعة الضابطة التي بقيت على قائمة الانتظار، وبقي التعامل معها خلال فترة التجريب باستخدام الطرق الاعتيادية.

المتغير التابع: مستوى تحالف العمل الإشرافي.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المشترك (ANCOVA) و(MANCOVA)؛ وذلك للتحقق من صحة الفرضية الأولى والفرضية الثانية.
- تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة، وذلك للتحقق من صحة الفرضية الثالثة.

نتائج الدراسة

اولًا: النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الأولى :"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات المرشدين المتدربين في المجموعة التجريبيّة الذين طبق عليهم البرنامج الإشرافي المستند إلى أساليب الإشراف الإبداعيّة، ومتوسطات درجات المرشدين المتدربين في المجموعة الضابطة الذين لم يُطبق عليهم أيّ برنامج إشرافي في الاختبار البعدي على مقياس تحالف العمل الإشرافي".

للتحقق من صحة الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المرشدين المتدربين في مقياس تحالف العمل الإشرافي في القياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة (التجريبية، الضابطة)، وذلك كما يتضح في الجدول (6):

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الصف السابع في مقياس تحالف العمل الإشرافي في القياسين القبلي والبعدي تبعاً للمجموعة

المتغير	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحالف العمل الإشرافي	التجريبية	15	2.20	.25	3.73	.47
	الضابطة	15	2.17	.35	2.41	.28

يتضح من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تحالف العمل الإشرافي. وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA)، بعد الأخذ بعين الاعتبار درجات القياس القبلي على مقياسِ تحالف العمل الإشرافي ككل لكل من المجموعتين، وذلكَ كمتغير مصاحب، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول 7

تحليل التباين الأحادي المصاحب لمقياس تحالف العمل الاشرافي في الاختبار البعدي وفقًا لمتغير المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
القياس القبلي لتحالف العمل الإشرافي	.112	1	.112	.733	.399	.026
المجموعة	12.876	1	12.876	84.536	.000	.758
الخطأ	4.112	27	.152			
الكلي	17.226	29				

* دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=0.05)

يتضح من الجدول (7) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياس البعدي لاستجابات المرشدين المتدربين على مقياس تحالف العمل الإشرافي ككل وفقًا للمجموعة (التجريبية، الضابطة). ولتحديد لصالح أيّ من مجموعتي الدراسة (التجريبية، الضابطة) كانت الفروق الظاهرية، فقد تم حساب الأوساط الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للقياس البعدي لتحالف العمل الإشرافي لدى المرشدين المتدربين وفقًا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (8).

جدول 8

الأوساط الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لمقياس تحالف العمل الإشرافي لدى المرشدين المتدربين وفقًا لمتغير المجموعة

المتغير	المجموعة	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تحالف العمل الإشرافي	المجموعة التجريبية	3.72	0.101
	المجموعة الضابطة	2.41	0.101

يتضح من الجدول (8) أنَّ الفروق الظاهرية كانت لصالح المرشدين المتدربين في المجموعة التجريبية التي تلقت تدريبًا على البرنامج الإشرافي مقارنةً بالمرشدين المتدربين في المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا أي تدريب، مما يؤدي إلى رفض الفرضية الإحصائية، علماً بأن حجم الأثر للبرنامج قد بلغت قيمته (75.8%)، مما يشير إلى وجود أثر قوي ذي دلالة عملية لبرنامج الإشراف المستند للأساليب الإبداعية.

كما جرى حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لاستجابة أفراد عينة الدراسة على المجالات الفرعية لمقياس تحالف العمل الإشرافي وفقًا لمتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة)، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول 9

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفرادِ المجموعتين التجريبية والضابطة على مجالات مقياس تحالف العمل الاشرافي في الاختبار القبلي والبعدي وفقًا لمتغير المجموعة

المجال	المجموعة	القبلي		البعدي		العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
العلاقة	التجريبية	2.05	.35	3.75	.55	15
	الضابطة	2.22	.46	2.37	.39	15
التركيز على المسترشد	التجريبية	2.44	.34	3.72	.42	15
	الضابطة	2.10	.33	2.47	.40	15

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مجالات مقياس تحالف العمل الإشرافي. وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد (One Way MANCOVA)؛ لمعرفة أثر البرنامج الإشرافي على كل مجال من مجالات مقياس تحالف العمل الإشرافي، بعد الأخذ بعين الاعتبار درجات القياس القبلي على مجالات مقياس تحالف العمل الإشرافي، لكل من المجموعتين، وذلكَ كمتغير مصاحب، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول 10

تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لمجالات مقياس تحالف العمل الاشرافي في الاختبار البعدي وفقًا لمتغير المجموعة

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر (η2)
العلاقة (القبلي)	العلاقة	.032	1	.032	.144	.708	.006
التركيز على المسترشد (القبلي)	التركيز على المسترشد	.586	1	.586	3.710	.065	.125
المجموعة	العلاقة	8.133	1	8.133	36.144	.000	.582
Hotelling's Trace=2.23 F=27.86 Sig=0.000	التركيز على المسترشد	6.806	1	6.806	43.109	.000	.624
الخطأ	العلاقة	5.850	26	.225			
	التركيز على المسترشد	4.105	26	.158			
الكلي	العلاقة	20.492	29				
	التركيز على المسترشد	16.594	29				

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05)

يتضح من الجدول (10) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين الأوساط الحسابية للقياس البعدي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس تحالف العمل الإشرافي وفقًا للمجموعة

(التجريبية، الضابطة). ولتحديد لصالح أيّ من مجموعتي الدراسة (التجريبية، الضابطة) كانت الفروق الظاهرية، تم حساب الأوساط الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للقياس البعدي لأبعاد مقياس تحالف العمل الإشرافي لدى المرشدين المتدربين وفقًا للمجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول (11).

جدول 11

الأوساط الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لمجالات مقياس تحالف العمل الإشرافي بين المرشدين المتدربين وفقًا لمتغير المجموعة

البعد	المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
العلاقة	التجريبية	3.670	0.133
	الضابطة	2.450	0.133
التركيز على المسترشد	التجريبية	3.653	0.112
	الضابطة	2.536	0.112

يتضح من الجدول (11) أن الفروق الظاهرية في المتوسطات الحسابية ولجميع مجالات مقياس تحالف العمل الإشرافي كانت لصالح المرشدين المتدربين في المجموعة التجريبية الذين تلقوا تدريبًا على البرنامج الإشرافي مقارنةً بالمرشدين المتدربين في المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا أي تدريب؛ مما يؤدي إلى رفض الفرضية الإحصائية، علمًا أنّ حجم الأثر للبرنامج في مجال العلاقة قد بلغت قيمته (58.2%)، وبلغ حجم الأثر للبرنامج في مجال التركيز على المسترشد (62.4%)، مما يشير إلى وجود أثر ذو دلالة عمليّة لبرنامج الإشراف المستند للأساليب الإبداعيّة في رفع مستويات تحالف العمل الإشرافيّ.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرضيّة الثانية للدراسة، والتي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات المجموعة التجريبية على مقياس تحالف العمل الاشرافي في القياس البعدي وبين متوسط درجاتهم على نفس المقياسين في الاختبار التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج الإشرافي".

للتّحقق من صحة الفرضية الثالثة للدّراسة، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وتطبيق اختبار (T-Test) للعينات المرتبطة (T-Test for Paired Samples Test) للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس تحالف العمل الإشرافي، كما هو مبين في الجدول (12).

جدول 12

نتائج اختبار (T-Test for Paired Samples Test) للكشف عن الفروق في القياسين البعدي والمتابعة لمقياس تحالف العمل الإشرافي ككل ومجالاته الفرعية

البعد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
العلاقة	البعدي	3.75	.61	0.94	0.004	0.32	0.751
	المتابعة	3.73	.45				
التركيز على المسترشد	البعدي	3.72	.42	0.42	0.016	0.81	0.433
	المتابعة	3.81	.24				
تحالف العمل الاشرافي	البعدي	3.73	.47	0.81	0.001	0.44	0.669
	المتابعة	3.76	.27				

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05)، بين المرشدين المتدربين على البرنامج الإشرافي المستند للأساليب الإبداعية، على المجالات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس تحالف العمل الإشرافيّ، مما يشير إلى احتفاظ المرشدين المتدربين بالمكاسب المتحققة من البرنامج، واستقرار أثر المعالجة.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج فرضية الدراسة الأولى: أظهرت النتائج أنّ الفروق الجوهرية بين الوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأبعاد مقياس تحالف العمل الإشرافيّ للمرشدين المتدربين كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا تدريبًا، علمًا بأنّ حجم الأثر للبرنامج قد بلغت قيمته (58.2%) للقياس البعدي لبعد العلاقة بأثر متوسط، و(62.4%) للقياس البعدي لبعد التركيز على المسترشد بأثر مرتفع.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين الوسطين الحسابيين للقياس القبلي والبعدي لمستوى تحالف العمل الإشرافيّ للمرشدين المتدربين وفقًا للمجموعة (التجريبية، الضابطة)، ولصالح المجموعة التجريبية الذين تلقوا تدريبًا على برنامج الإشراف المستند للأساليب الإبداعية، مقارنةً بزملائهم أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا أي تدريب، مما يؤدي إلى رفض فرضية الدراسة الصفرية وقبول الفرضية البديلة، علمًا بأن حجم الأثر للبرنامج قد بلغت قيمته (75.8%) للقياس البعدي لتحالف العمل الإشرافي ككل، مما يشير إلى وجود أثر ذي دلالة عملية للبرنامج الإشرافيّ المستند إلى الأساليب الإبداعيّة على مقياس تحالف العمل الإشرافيّ. وتتفق هذه النتيجة بشكلٍ عام مع نتائج العديد من الدراسات السابقة، فهذه النتيجة تتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسات كل من: الشريفين (2019)، وعلاء الدين (2014)، وموركوس (Morcos, 2010)، وتنغ (Ting, 2009)، ولورنز (Lorenz, 2009)، ومارش (March, 2005).

وربما ترد هذه النتيجة إلى ما تضمنه البرنامج الإشرافيّ المستند إلى الأساليب الإبداعيّة من تمارين، وأنشطة، وفنيات، حيث يعتقد الباحث أنّ استخدام الإشراف الإبداعيّ قد يساعد المرشدين المتدربين في التعبير عن أفكارهم، ومشاعرهم، في التجارب التي قد لا يتمكنون من التعبير عنها، وهذا يتفق مع ما أشار إليه براتون وآخرون (Bratton, Ceballos & Sheely, 2008) في أنَّ استخدام أساليب الإشراف الإبداعي يساعد المرشدين المتدربين في تمثُّل الإدراك الذاتي، أو الموضوعي للواقع الداخلي أو الخارجي، مما يسهل التطور المهني، ويعزز تحالف العمل الإشرافيّ، وربما يساعد الإشراف الإبداعي في تعزيز الترابط، والتماسك بين المشرف والمرشدين المتدربين، من خلال استخدام أسلوب الاستعارة، والقصص، والوسائط التعبيريّة، والسيكودراما. وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه كارسون وبيكر (Carson & Becker, 2004) في أنَّ الإشراف الإبداعي يسمح للمرشدين المتدربين من اختبار منافع الأُلفة والمودة المرتبطة بالفنون الإبداعيّة، ويوفر وسيلة للتواصل على مستويات أعمق، ويعزز الروابط العلائقيّة بين المشرف والمرشدين المتدربين، ويشجع استخدام الإشراف الإبداعيّ على التطور الإبداعيّ للأهداف، والمهام، لمواجهة التحديات الممكنة، مما قد يعزز تحالف العمل الإشرافيّ.

ولعل من بين الأساليب المهمة التي تضمنها البرنامج وكان لها أثر إيجابيّ في النتائج استخدام أسلوب الاستعارة البيئيّة في الإشراف، والتي تم استخدامها كأداة لمساعدة المرشدين المتدربين على فهم عملية الإشراف الإبداعيّة بشكلٍ أفضل، وهذا يتفق مع ما أشار إليه فالداز وجارسيا (Valadz & Garcia, 1998) من أنَّ استخدام أساليب الإشراف الإبداعيّة يُساعد في تطوير المرشدين، كما يمكن أن يُساعد أسلوب الاستعارة البيئية المرشدين

المتدربين على فهم تجربة الإشراف بشكلٍ أفضل من خلال السماح لهم بوضع تصور للخبرات التقييمية السابقة في ضوء كل ما هو جديد ومختلف، من حيث رفع مستوى وعيهم بطبقات أنظمة الدفاع الخاصة بهم، وتقليل مستوى الدفاعية لديهم وتحسين تحالف العمل الإشرافيّ، وربما ساعدَّ استخدام أسلوب رسم الماندالا ضمن الإشراف الإبداعيّ في الكشف عن أي أدوار وأنماط عالقة لدى المرشدين المتدربين مما قللَّ مقاومتهم، وعزز تحالف العمل الإشرافي لديهم.

وأخيرًا يعتقد الباحث أنّه ربما كان لالتزام المرشدين المتدربين بالحضور إلى جلسات البرنامج الإشرافي في الوقت المحدد، وتفاعلهم خلال المناقشات الجماعية، ومساهمتهم في نقل وتطبيق المواقف التي تدرَبوا عليها في الجلسات الإرشادية إلى المواقف الحياتية، الأثر في تعزيز مستوى تحالف العمل الإشرافي لديهم.

ثانياً: مناقشة نتائج الفرضية الثانية، والتي تنص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات المجموعة التجريبية على مقياسي الدراسة (مقياس تحالف العمل الاشرافي) في القياس البعدي وبين متوسط درجاتهم على نفس المقياسين في الاختبار التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج الإشرافي".

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجات المرشدين المتدربين في المجموعة التجريبية ممن طُبِقَ عليهم البرنامج التدريبي المستند لأساليب الإشراف الإبداعية، على مقياس تحالف العمل الإشرافي، مما يشير لاحتفاظِ المرشدين المتدربين بالمكاسبِ العلاجية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج. وتتفق هذه النتيجة بشكلٍ عام مع نتائج العديد من الدراسات السابقة، فهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسات كل من: الشريفين (2019)، وبراديتش (Bradecich, 2008) والتي أظهرت تحسُنًا في مستوى تحالف العمل الإشرافيّ واحتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بهذا التحسن عند تطبيق القياس التتبعي، ولم تختلف نتائج القياس البعدي لهذه الدراسة مع أي من الدراسات السابقة التي أجرت قياساتٍ تتبعية.

وربما تُرَد هذه النتيجة (استمرار تأثير البرنامج المعتمد على أساليب الإشراف الإبداعيّة إلى ما بعد التطبيق البعدي)، إلى قدرة البرنامج على تطوير أساليب ومهارات مختلفة لدى المرشدين المتدربين، وخاصة المهارات الإرشادية، والمفاهيم النظرية، والتواصل مع الآخرين. وربما كان للبناء الجيد للبرنامج وتطبيقه بشكلٍ ملائم من قبل الباحث، ونتيجة لمتابعة مدرسي مساق التدريبات الميدانية، أثرًا في استمرارية تعزيز مستوى تحالف العمل الإشرافي الذي اكتسبه أفراد المجموعة التجريبية. وربما كان لفنيات الإشراف الإبداعي (الرسم، الفيديوهات، السيكودراما، القراءة، الاستعارة) أثر في التزام المرشدين المتدربين بمتابعة الجلسات، ولتطبيق البرنامج أثر زاد من تفاعل المرشدين المتدربين، مما زاد من أثر البرنامج في تعزيز مستوى الهويّة المهنيّة وتحالف العمل الإشرافيّ إلى ما بعد فترة تطبيق البرنامج، وبالتالي ظهور نتائج إيجابية في القياس التتبعي.

كما تجدر الإشارة إلى أنّ البرنامج احتوى على بعض الجلسات التي شملت أنشطة وتطبيقات ربما زادت من قدرة المرشدين المتدربين في تطبيق هذه الأنشطة والأساليب ونقل أثر العلم إلى الميدان. ويعتقد الباحث أنَّ الأنشطة والجلسات جمعيها ساهمت في تطوير البُنى المعرفية، والمهارية، والاجتماعية لدى المرشدين المتدربين مما حافظ على استمرار أثر تحالف العمل الإشرافي، وبقي تأثير هذه الأنشطة والجلسات إلى ما بعد تطبيق البرنامج. بالإضافة إلى تدريبات الواجب البيتي التي كانت ضمن جلسات البرنامج وأتاحت الفرصة للمرشدين المتدربين تحمل جُزء كبير من المسؤولية من خلال الاستمرار في تطبيق ما تم تعلّمه في الجلسات التدريبية في الميدان، واستخدامها

في مواقف تتطلب مثل هذه المهارات التي تمّ تعلّمها، مما ساعد على اكتساب أفراد المجموعة التجريبية مهارات جديدة والاحتفاظ بها بعد تنفيذ البرنامج بمدة زمنية قدرها (30) يومًا، مما أدى إلى استمرار تعزيز تحالف العمل الإشرافيّ لدى المجموعة التجريبيّة مقارنةً بالمجموعة الضابطة، والاحتفاظ بهذا التّحسن.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإنه يوصى بما يلي:

- الاهتمام ببرامج الإشراف الإبداعية في مجالات الإرشاد النفسي.
- تطبيق برامج إشراف إبداعية لتعزيز تحالف العمل الإشرافيّ على فئات عمل مختلفة.
- تدريب العاملين في مجال الإشراف الإرشادي على استخدام مهارات البرنامج الإشرافيّ الإبداعيّة، وتصميم برامج إشرافيّة وفق أساليب الإشراف المختلفة، وتطبيقها على المرشدين المتدربين لمعرفة أثرها في تعزيز مستوى تعزيز تحالف العمل الإشرافيّ.

المراجع باللغة العربية

السعدي، صالح. (2017). أثر برنامج إرشاد جمعي في تحسين النمو المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية في الكويت. *دراسات، العلوم التربوية، 4*(44)، 231-242.

الشريفين، أحمد ومقدادي، آمنة. (2021). *الإشراف في الإرشاد النفسي من منظور فني وعلمي*. عمان: الآن ناشرون وموزعون.

الشريفين1، أحمد. (2019). فعالية طرق الإرشاد النفسي الإبداعية في تعديل معتقدات الضبط وتحسين التمكين النفسي لدى المراهقين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 1(16)، 45-63.

الشريفين2، أحمد. (2019). نموذج العلاقة بين تحالف العمل الإشرافي وتقدير الذات الإرشادية وأنماط التعلق. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 1(13)، 124-150.*

علاء الدين، جهاد. (2014). تحالف العمل الإشرافي والفاعلية الذاتية الإرشادية للمتدربين: تضمينات لتطوير برامج تدريب طلبة الإرشاد. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 2(8)، 231-247.

المزيدي، ناصر واللواتيا، عفاف. (2020). واقع ممارسة مشرفي في العلوم للإشراف الوقائي والإشراف الإبداعي في محافظتي الداخلية وشمال الباطنة بسلطنة عُمان من جهة نظر المعلمين الأوائل. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 5(19)، 201-224.

المراجع الأجنبية

Bennett, S., Mohr, J., Deal, K. H., & Hwang, J. (2013). Supervisor attachment, supervisory working alliance, and affect in social work field instruction. *Research on Social Work Practice, 23*(2), 199–209.

Bernard, J., & Goodyear, K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision*, (4th Ed.). New Jersey: Pearson.

Bernard, J., & Goodyear, S. (2004). *Fundamentals of clinical supervision*, 3rd Ed.). Boston: Pearson Education Inc.

Bernard, J., & Goodyear, S. (2013). *Fundamentals of clinical supervision*, (6th Ed.). Boston: Pearson Education Inc.

Bordin, E. (1983). A working alliance based model of supervision. *The Counseling Psychologist, 11*(1), 35-42.

Bordin, S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. Psychotherapy: *Theory, Research & Practice*, *16*(3), 252.

Bordin, S. (1983). Supervision in counseling: II. Contemporary models of supervision: A working alliance based model of supervision. *The Counseling Psychologist, 11*(1), 35-42.

Bratton, R., & Landreth, G. (2008). *Play therapy*. In M. Herson & A. Gross (Eds.), *Handbook of clinical psychology*, Volume II: Children and adolescents. New York, NY: Wiley.

Chen, C., & Bernstein, L. (2000). Relations of complementarity and supervisory issues to supervisory working alliance: A comparative analysis of two cases. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 485-497.

Dunbar, K. (2011). *Creativity in triadic supervision: Using mandalas to impact the working alliance*. Unpublished PhD Dissertation, University of Arkansas, Arkansas, USA.

Efstation, F., Patton, J., & Kardash, M. (1990). Measuring the working alliance in counselor supervision. *Journal of Counseling Psychology, 37*, 322-329.

Enlow, T., McWhorter, G., Genuario, K., & Davis, A. (2019). Supervisor-supervisee interactions: The importance of the supervisory working alliance. *Training and Education in Professional Psychology, 13*(3), 206-211.

Falender, C., & Shafranske, E. (2004). *Clinical supervision: A competency based approach.* Washington, DC: American Psychological Association.

Gavron, T., & Eskenasy, N., Snir, S., Farnandez, K., & Ocampo, M. (2022). Arts-based psychosocial Training after the Yolanda typhoon in. *The Arts in Psycho therapy, 75*(15), 300-315.

Gavron, T., & Orkibi, H. (2021). Arts-based supervision training for creative arts therapists: Perce Ptions and implications. *The Arts in Psycho therapy, 75*(14), 365-390

Gelso, C., & Carter, J. (1985). The relationship in counseling and psychotherapy: Components, consequences, and theoretical antecedents. *The Counseling Psychologist, 13*, 155-243.

Gladding, S. (2008).The impact of Creativity in counseling. *Journal of Creativity in Mental Health, 3*(2), 97-104.

Guiffrida, D., Jordan, R., Saiz, S., & Barnes, K. (2007). The use of metaphor in clinical supervision. *Journal of Counseling & Development, 83*(8), 393-400.

Hattie, J. (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement, 9*, 139 – 164.

Holloway, L. (1987). Developmental models of supervision: Is it development?. *Professional Psychology: Research and Practice, 18*, 209-216.

Horvath, A., & Greenberg, I. (1989). The development and validation of them working alliance inventory. *Journal of consoling psychology, 36*, 223-233.

Inskipp, F., & Proctor, B. (2001). *The art, crafts and task of counselling supervision Part 1 Making the most of supervision*. Oregon: Cascade Publications.

Koiv, K., & Kaudne, L. (2015). Impact of integrated arts therapy: An intervention program for young female offenders in correctional institution. *Psychology, 6*(1),1-9.

Ladany, N., & Bradley, L. J. (Eds.). (2011). *Counselor supervision*. New York, NY: Routledge.

Ladany, N., Walker, J., & Melincoff, D. (2001). Supervisor style, the supervisory working alliance, and supervisor self-disclosures. *Counselor Education and Supervision, 40*, 263-275.

Lahad, M. (2000). *Creative supervision: The use of expressive arts methods in supervision and self-supervision*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Lee, E., & Kealy, D. (2018). Developing a working model of cross-cultural supervision: A competence- and alliance-based framework. *Clinical Social Work Journal, 46*(4), 310–320.

Lopez, A., & Burt, L. (2013). Counseling groups: A creative strategy increasing children of incarcerated parents' socio-relational interacttions. *Journal of Creativity and Mental Health, 8*(4), 395–415.

Lyddon, W., Clay, A., & Sparks, L. (2001). Metaphor and change in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 79(3), 269-274.

Malchiodi, C. (2007). *The art therapy sourcebook*. New York, NY: McGraw Hill.

March, D. (2005). *The relationship between self-disclosure, self-efficacy, and the supervisory working alliance of counselor education practicum and internship students*. Unpublished PhD Dissertation, The University of Central Florida, Florida, USA.

Meydan. B. & Sagkal. S., A. (2021). Unraveling the Direct and Indirect Effects of Supervisory Working Alliance on Supervisory Satisfaction: The Mediating Role of Supervisee Disclosure in Supervision. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 10*(2), 291-300..

Patton, M., & Kivligham, D. (1997). Relevance of the supervisory alliance to the counseling alliance and to treatment adherence in counselor training. *Journal of Counseling Psychology, 44*, 108-115.

Power, A. (2013). Supervision of supervision: How many mirrors do we need?. *British Journal of Psychotherap, 29*(3), 389-404.

Robert, T., & Kelly, V. (2010). Metaphor as instrument for orchestrating change in counselor training and the counseling process. *Journal of Counseling and Development, 88*(2), 182-188.

Slyter, M. (2012). Creative counseling interventions for grieving adolescents. *Journal of Creativity in Mental Health, 7*, 17–34.

Ting, H. (2009). *Satisfaction with supervision as a function of the supervisory workin0g alliance and self-efficacy among Taiwanese master-level counseling internship students*. Unpublished PhD Dissertation, University of South California, California, USA.

Vandament, M., Duan, C., & Li, S. (2022). Relationships among supervisee perceived supervisor cultural humility, working alliance, and supervisee self-efficacy among white supervisor and supervisee of color dyads. *Training and Education in Professional Psychology, 16*(3), 244–252.

Watkins, C. (2014b). The supervisory alliance as quintessential integrative variable. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 44*(3), 151-161.

Webb, A., & Wheeler, S. (1998). How honest do counselors dare to be in the supervisory relationship: An exploratory study. *Journal of Guidance and Counselling, 26*, 509-524.

Xiaoxi, C. (2020). Analysis of the influence of Greek Mythdogh upon English culture. *Advances in Economics Business and Management Research, 155*, 475-478.

IJOPER Vol 2, No 3, pp 421 -446 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

مستوى الشفقة بالذات والتحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعات الأردنية النرجسيين وغير النرجسيين

آمنه فيصل مقدادي
منظمة انقاذ الطفل، الأردن
amnmigdady@yahoo.com

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى الشفقة بالذات والتحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعات الأردنية النرجسيين وغير النرجسيين، وتكونت العينة من (426) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مقاييس لقياس متغيرات الدراسة. وقد أشارت نتائج إلى أن نسبة انتشار اضطراب الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعات الأردنية قد بلغت (47.7%)، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين طلبة الجامعة النرجسيين وغير النرجسيين في اضطراب الشخصية النرجسية، وأشارت إلى عدم وجود فروق في اضطراب الشخصية النرجسية يعزى للجنس. كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق في مستوى الشفقة بالذات يعزى للطبة غير النرجسيين مقارنةً بالطلبة النرجسيين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى التحيزات المعرفية تعزى للطلبة النرجسيين مقارنةً بالطلاب غير النرجسيين.

كلمات مفتاحية: الشفقة بالذات، التحيزات المعرفية، الشخصية النرجسية.

The Level of Self-Compassion and the Cognitive Biases among Narcissistic and Non-narcissistic Jordanian University Students

Amna Faissal Migdadi
Save the Children Organization, Jordan
amnmigdady@yahoo.com

Abstract:

The current study aims to identify the level of self-compassion and cognitive biases among narcissistic and non-narcissistic Jordanian university students. The sample of the study consisted of (426) male and female students from Jordanian universities. For achieving the objectives of the study, scales were prepared to measure the study variables. The results indicated that the prevalence of narcissistic personality disorder among Jordanian university students reached (47.7%). The results also indicated that there were no variances between narcissistic and non-narcissistic university students in narcissistic personality disorder, and it indicated that there were no variances in narcissistic personality disorder attributable to gender. However, the results also indicated that there were variances in the level of self-compassion attributable to non-narcissistic students compared to narcissistic students. The results also indicated variances in the level of cognitive biases attributable to narcissistic students compared to non-narcissistic students.

Keywords: self-compassion, cognitive biases, narcissistic personality.

تاريخ قبوله للنشر (2023-07-26) تاريخ تسلم البحث (2023-04-18)

المقدمة

تُعد الصحة النفسية من أهم الجوانب التي يجب مراعاتها في حياة الطالب الجامعي، فهي هدف يسعى جميع الأفراد لتحقيقه؛ من خلال فهم وتقبل الفرد لذاته وللآخرين (الشريفين والوهيبي، 2018). وتُعد الشفقة بالذات عنصراً مهماً، إذ تؤدي تنميتها إلى تعزيز الصحة النفسية، حيث تعمل الشفقة بالذات كحاجز نفسي يحمي الطالب من الآثار السلبية لأحداث الحياة الضاغطة التي يمُر بها الفرد عندما يعيش حالة من حالات الإخفاق أو عدم الكفاءة في حل مشاكلة الشخصية (Neff & Costigan, 2014). فقد أشارت نتائج بعض الدراسات التي قامت بها نيف وغيرها من العلماء (Neff et al., 2007; Neff & McGehee, 2010; Abbasi & Zubair, 2015; Barry et al., 2015) على طلاب الجامعات إلى أن الشفقة بالذات قد تنبأت بالصحة النفسية لدى الطلاب، كما ارتبطت بالسعادة النفسية والشخصية السوية، باعتبارها معززة للشخصية، وداعمة لها في توافقها الشخصي والنفسي والاجتماعي، وان الطلاب الذين يمتلكون هذه الصفات هم أقل معاناة للقلق، والتوتر، والاكتئاب، مقارنه مع الطلاب الذين يتعاملون بقسوة مع المواقف المختلفة.

وتُعد التحيزات المعرفية من العوامل المعرفية التي تؤثر على إدراك الطلاب للمواقف المؤلمة والضاغطة، فالطلاب الذين لديهم تحيزات معرفية يعتمدون على الخبرة السابقة، وغالباً ما يكون لديهم تصور سلبي للذات، ويتمتعون بمستوى منخفض من الشفقة بالذات (Ge et al., 2019). تعتبر زيادة الاهتمام في الفردية، والتنافس، والشكل، والإنجاز في العصر الحالي من العوامل التي تؤثر على الطلاب، كما وتعد من العوامل الأساسية التي تساهم في التنبؤ أو تشخيص إضطرابات الشخصية (Campbell & Miller, 2011). والتي تعرف بأنها نمط من الشخصية غير المتكيفه وغير المرنة، التي ينشأ عنها معاناة ذاتية أو فشل إجتماعي ووظيفي، ومن أنماط الشخصيات غير المتكيفة الشخصية النرجسية (Alizadeh et al., 2018).

تتسم البيئه الجامعية بأنها بيئةً مليئةً بكل الإخفاقات والنجاحات على حد سواء، ويمكن أن تكون بالتأكيد رحلة صعبة للعديد من الطلبة، ويُعد الفشل جزءاً لا يتجزأ من الرحلة التعليمية، حيث لا يمكن أن يكون أداء الطلاب مثالي في كل مرة يتم بها تعلم أشياء جديدة، وهذا الجانب من التعليم مثير للقلق بشكل خاص بالنسبة للطلاب النرجسيين، إذ يتفاعل الأفراد النرجسيون مع الفشل بطرق سلبية أكثر بكثير من تفاعل الأفراد غير النرجسيين، والذي يتضمن القلق والغضب الشديد (Koc et al., 2018).

وقد أشار مورف وروديوالت (Morf & Rhodewalt, 2001) أن الطلاب النرجسيين يواجهون الفشل بعد النجاح، لذا يتفاعلون مع ذلك بغضب، خصوصاً عندما تهدد الصورة الذاتية المضخمة، والتي تتكرر في كثير من الأحيان خلال رحلة التعليم الجامعي (Robins & Beer, 2001).

وهذا ما جعل النرجسية سمة مهمة لا بُد من دراستها لأن الأشخاص النرجسيين يواجهون عدداً من الصعوبات في الحفاظ على العلاقات الشخصية القوية والصحية، فالعلاقات الاجتماعية ضرورية لتلبية الاحتياجات الإنسانية الأساسية، مثل الحاجة إلى الإنتماء (Boldero et al., 2015). حيث يميل النرجسيون إلى رؤية الأشخاص الآخرين في المقام الأول كوسيلة لتحقيق أهدافهم، بدلاً من التركيز على أهميتهم في حد ذاتها، وعلى الرغم من أن النرجسيين يمكنهم في بعض الأحيان أن يتعرفوا على مشاعر الآخرين بشكل عام، إلا أنهم يواجهون صعوبة في أخذ وجهات نظر الآخرين، والشعور بالقلق الشديد عندما يعاني الآخرون (Baumeister et al., 2000). لذلك يجب إيلاء اهتمام أكبر لظاهرة اضطراب الشخصية النرجسية لدى طلاب الجامعة. فقد أشار ليما وافيلينو وشانب (Limaa et al., 2017) إلى أن قادة المستقبل يخرجون بأعداد كبيرة من صفوف طلاب الجامعات، والنرجسية ضارة ليس فقط بأدائهم من خلال فرض عقبات أمام التعلم ولكن على المجتمع ككل.

تُعد النرجسية ضرورية للبقاء على قيد الحياة والعمل والحفاظ على هوية قوية، وهي حالة طبيعية لعلم النفس البشري، ولكن عندما تمر ببعض العقبات، يمكن أن تؤدي الذات الضعيفة إلى حب الذات (Kocv et al., 2018). وقد تؤدي الأفكار والسلوكيات والعواطف المتكررة التي يُظهرها الأفراد عند المبالغة في حب الذات إلى إضطراب الشخصية النرجسية (Anwar et al., 2016).

وتُعرف النرجسية بأنها: نمط من الصفات والسلوكيات تؤدي إلى الافتتان والهوس بالذات؛ لاستبعاد الآخرين (Adil & Kamal, 2005). ويعرف بولديرو واخرون (Boldero et al., 2015) النرجسية بأنها: تشير إلى حب الذات، وتضخم وجهات النظر الذاتية والتحيز لخدمة الذات، والمطالبة بإظهار الإستحقاق (الصداره). فالنرجسية هي تركيز مبالغ فيه على الذات، والذي ينعكس سلباً وبشكل مباشر على الفرد ذاته والآخرين بطرق غير صحية (Alam et al., 2016).

واستناداً للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، الإصدار الخامس، الطبعة المنقحة (DSM-5-TR) يُعرف اضطراب الشخصية النرجسية بأنه: نمط واسع الإنتشار من العظمة (في الخيال والسلوك)، والحاجة إلى الإعجاب، وعدم التعاطف، بدءاً من مرحلة البلوغ المبكر، والتي تظهر في مجموعة متنوعة من السياقات (APA, 2022).

يُلاحظ من خلال التعريفات السابقة أن بعضها تناول النرجسية كسمة في الشخصية، والبعض الآخر تناولها كاضطراب في الشخصية، حيث اعتبر علماء نفس الشخصية أن النرجسية سمة، في حين يرى علماء النفس الإكلينيكي أنها اضطراب في الشخصية. وكظاهرة من الظواهر النفسية المهمة التي حظيت باهتمام العديد من الباحثين، فقد أشار معظم الباحثين الذين تناولوا مفهوم النرجسية بأنها تحمل معنيين هما: النرجسية الصحية (Healthy Narcissism)، والتي تتضمن إحساساً ثابتاً بقيمة الفرد، استناداً إلى إنجازاته الحقيقية (MacDonald, 2014). والتي تعزى لاستجابات الفرد التكيفية في المواقف وأحداث الحياة الضاغطه (Russ et al., 2008). وتتلاءم النرجسية الصحية مع المشاعر وسمات الشخصية الإيجابية، وتتجه دوافع الفرد لخدمة الذات وخدمة الآخرين على حد سواء (Koc et al., 2018). فتوصف النرجسية الصحيه كشكل من أشكال النرجسية المرنة عاطفياً، والمرتبطة بأفراد طموحين وراضين وناجحين نسبياً (Miller & Campbell, 2011).

أما المعنى الثاني فهو النرجسية المرضية (Pathological Narcissism) التي تقوم على تضخيم الفرد لذاته (Limaa et al., 2017). وتعكس النرجسية المرضية الصوره الداخلية السلبية وغير الواقعية للذات، إذ يرتبط تقييم الذات بالقلق، والخوف، والتردد، وتوقع الفشل، وعزو أسباب الفشل للآخرين (Pincus & Lukowitski, 2010). وتُعزى لاستجابات الفرد غير التكيفية في المواقف وأحداث الحياة السلبية (Besser & Hill, 2010). بالتالي يكون هدف النرجسية المرضية محاولة تحقيق التماسك في ضوء ذات هشة تتسم بالفراغ، وتشويه الواقع، وفقدان المعنى من خلال الإفراط في تقدير الذات أو التقدير السلبي للذات. وتتلاءم النرجسية المرضية مع الحسد، والاستغلالية، والاستعراضية (Alizadeh et al., 2018).

وقد أشار شبكي وكانديدات (Schipke & Candidate, 2017) إلى أن النرجسية المرضية متوطنة في عصرنا هذا، سواء كان الانشغال بالنفس سبباً أو تأثيراً للنرجسية، فقد أصبحت سمات الشخصية النرجسية منتشرة على نطاق واسع من الناحية الثقافية والفردية. ويرى كامبل وميلر (Campbell & Miller, 2011) أن زيادة الاهتمام بالفردية، والتنافس، والشكل والإنجاز في العصر الحالي تعتبر من العوامل التي تؤثر على الطلاب.

يميل الطلاب ذوو السمات النرجسية المفرطة إلى إظهار شعور قوي بالأهمية الذاتية (Besser & Priel, 2010)، وشعور قوي بالصدراة، ويتميزون بشعور عام بأنهم يستحقون المزيد من المكافآت والتقدير أكثر من الآخرين (Campbell et al.,

2005). وينظرون إلى أنفسهم بشكل أكثر إيجابية مقارنة بأقرانهم (Twenge & Campbell, 2003). كما يعتقدون بأنهم أفضل من الآخرين، ويعتمدون بشدة على ردود الفعل الإيجابية من الآخرين (Morf & Rhodewalt, 2001). وإذا لم يتم الحصول على هذه التغذية الراجعة – كما هو الحال في حالة الفشل – يستجيب النرجسيون بتعابير شديدة من المشاعر السلبية (Baumeister et al., 2000). على أن هذه الخصائص تؤدي إلى عواقب سلبية تنعكس على الأفراد النرجسيين بشكل مفرط، سواء كان ذلك في الحياة الشخصية، أو المهنية، أو الأكاديمية (Anwar et al., 2016).

وقد أشار توينغ وكامبل (Twenge & Campbell, 2003) إلى أن المشكله التي تنشأ من هذا الواقع هي: أن الصفات النرجسية بين طلاب الجامعات يمكن أن ترتبط مع صعوبات، مثل ردود الفعل العدوانية على النقد. إلى جانب ذلك، فإن الطلاب النرجسيين في الأوساط الأكاديمية يميلون لاعتبار أدائهم استثنائي أو ممتاز، عندما يكون أدائهم الحقيقي في كثير من الأحيان ضمن المستوى المعتدل (Wallace & Baumeister, 2002). كما أنهم يرغبون في الحصول على مكافآت فورية بدلاً من الانتظار، وهم أقل عرضة لطلب الاستشارة (أو الإرشاد) (Hudson, 2012). ويرى ستينبرغ وموريس (Steinberg & Morris, 2011) أن الطريقة التي يستجيب بها الطلبة لمواقف الفشل ترسم مسار حياتهم المستقبلية، والذي ينعكس على الصحة النفسية لدى الطلاب.

تعد الشفقة بالذات من العوامل التي تساعد على تحقيق الصحة النفسية لدى الطلاب، وتعيدهم عن التقييم الجارح للذات، وتساعدهم على الوقاية ضد التمركز حول الذات والنرجسية، والمقارنات الاجتماعية التي تؤدي الى التقليل من قيمة الذات والإستخفاف بها (Neff, 2003a). إذ أنها تُعد عُنصرًا من عناصر الإدراك الذاتي وليس التقييم الذاتي بطبيعته، فتتضمن عرض تجارب الفشل ليس كمؤشر على قيمة الفرد بل كفرصة للنمو والتحسين، كما تُعزز الشفقة بالذات قدراً أكبر من المرونة في مواجهة خيبة الأمل والتقييم الذاتي الدقيق نسبياً (Kramer et al., 2017). فالشفقة بالذات تعد بُعداً أساسياً من أبعاد البناء النفسي للفرد، وتعد سمة مهمة من سمات الشخصية الإيجابية، وحاجزاً نفسياً من الآثار السلبية لأحداث الحياة الضاغطة التي يتعرض لها الفرد (Neff, 2009).

لذا فقد عرفها ستابلون واخرون (Stapleton et al., 2017) بأنها: اعتراف بالضائقة أو المعاناة، والرغبة في التخفيف من حدتها، إذ أنها سلوك ذاتي يتضمن التعامل بالدفء، والتفهم الواعي في الأوقات الصعبة، والاعتراف بأن ارتكاب الأخطاء جزء من كونك إنساناً. ويُعد تعريف نيف (Neff, 2003a, 2003b) الأكثر استخداماً في الأدبيات النفسية حيث ترى أن الشفقة بالذات تتضمن ثلاثة مكونات مترابطة ومتداخلة، ألا وهي: (1) اللطف الذاتي (Self-Kindness)، (2) الشعور بالإنسانية المشتركة (Common Humanity)، (3) اليقظة العقلية (Mindfulness).

ففي حين أن هذه الجوانب من الشفقة بالذات متميزة من الناحية المفاهيمية، إلا أنها تجتمع وتتفاعل بشكل متبادل لخلق إطار عاطفي تجاه الذات عند مواجهة صعوبات شخصية أو صعوبات في الحياة، حيث يشير **اللطف الذاتي** إلى الميل للاهتمام والتفاهم مع الذات عند التعرض لمواقف الفشل أو المعاناة، أو المواقف الضاغطه بدلاً من أن يكون الفرد شديد القسوة على الذات، إذ يوفر اللطف الذاتي الدفء والقبول غير المشروط للذات (Neff et al., 2008). كما ويتضمن **الشعور بالإنسانية المشتركة** رؤية وإدراك الفرد لخبراته الخاصة المجهدة والمؤلمة كجزء من الخبرة الإنسانية المشتركة، بدلاً من رؤيتها أنها منعزلة أو منفصلة عن رؤية الآخرين (Bluth et al., 2017). **اليقظة العقلية** وهي المكون الثالث من الشفقة بالذات، والتي تنطوي على إدراك الفرد لتجربته في الوقت الراهن بطريقة واضحة ومتوازنة؛ حتى لا يتجاهل المرء أو لا يجتذب الجوانب التي لا تعجبه في

النفس أو في حياة المرء (Neff & Vonk, 2009). إذ أنها تساعد في تغيير طريقة تفكير الفرد والتعامل مع خبراته، لا سيما الخبرات المؤلمة المسببة للضغوط النفسية والإحباط والفشل (Neff, 2009).

ولأن الشفقة بالذات ترتبط إرتباطاً مباشراً بمشاعر الرحمة والإهتمام بالآخرين، فإنها لا تتطلب من الطالب أن يكون أنانياً أو متمركزاً حول الذات، ولا يعني ذلك أن يعطى الأولوية للاحتياجات الشخصية على احتياجات الآخرين، إلا أنها تستلزم الاعتراف بأن المعاناة والفشل والقصور، هي جزء من الحالة أو التجربة الإنسانية ككل، وأن جميع الناس بمن فيهم الفرد ذاته يستحقون التعاطف (Saeed & Sonnentag, 2018). لذا فالشفقة بالذات لديها أهميتها الخاصة في المرحلة الجامعية، فمن الناحية النمائية يصبح الطلبة على وعي متزايد بنجاحهم ونكساتهم، ويدمجونها في تقييماتهم الذاتية (Barry et al., 2015).

وتلعب الشفقة بالذات دوراً مهماً في تحسين تجربة الطالب الجامعي؛ من خلال تركيزه على قبول الأفكار والمشاعر المؤلمة وخاصة في حالات الفشل، ومن أكثر الجوانب صعوبة التي تواجه الطلاب خلال المراحل الجامعية المختلفة، جانب القلق والتوتر المرتبط بالفشل، والذي يكون مختلفاً ومتفاوتاً من طالب لآخر (MacBeth & Gumley, 2012). فالحياة الجامعية تتضمن العديد من العوامل التي تتحدى الصحة النفسية للطلاب، وتطالبهم بإدارة الأهداف الأكاديمية، وكذلك ردود أفعالهم العاطفية على كل من النجاح الأكاديمي والإحباط (Woo Kyeong, 2013). ويرى الباحثان أن الشفقة بالذات لها دور كبير في التعرف على طريقة التفكير السلبية، التي تكشف عن التحيزات المعرفية لدى الطلاب المشفقين بذواتهم عن غيرهم من الطلاب غير المشفقين بذواتهم، عندما يواجهون مواقف مؤلمة أو ضاغطة، إن إدراك الطالب الجامعي للمواقف المختلفة التي تتضمن الألم والفشل، هو ما يحدد طريقة تفكيره واستجابته، استناداً إلى معرفته وخبراته السابقة عنها.

للتحيزات المعرفية دور كبير بالتأثير على الطلاب في الجانب المعرفي والسلوكي على المدى الطويل، وتلعب دوراً مهماً في كفاءتهم وفاعليتهم الاجتماعية والأكاديمية، والتفاعلات فيما بينها (Moritz et al., 2015). فقد عرفها بارك وبانجاني (Park & Banaji, 2000) بأنها: نوع من الخطأ في التفكير، يحدث عندما يقوم الناس بمعالجة وتفسير المعلومات في العالم من حولهم. وعرفها كل من أيسنك وكيان (Eysenck & Keane, 2015) التحيزات المعرفية بأنها: انحرافات منهجية عن الحكم العقلاني، حيث يمكن استخلاص استنتاجات عن الأشخاص والمواقف الأخرى بطريقة غير منطقية. وعرفها الحموري (2017) بأنها: الأخطاء التي يقع فيها الفرد عند استخدامه مجموعة من الإجراءات والاستراتيجيات التوجيهية؛ للتفاعل مع البيئة المحيطة التي تمكنه من اكتساب المعرفة وتنظيمها.

ويرى مورتيز وآخرون (Moritz et al., 2015) أن التحيز المعرفي ليس عجزاً معرفياً (Cognitive Deficits) إنما يعرف بأنه: انخفاض في الأداء أو السرعة أثناء أداء المهمة العقلية، وأن التحيز المعرفي يتضمن تفضيلات معرفية ناتجة عن أنماط أو تشوهات تم بها معالجة المعلومات، وهي ليست مرضية في حد ذاتها، ويمكن اعتبارها اختصارات عقلية (Shortcuts Mental) تؤدي إلى قرارات خطأ، وتظهر لدى الفرد الثقة الزائدة في الأحكام الخطأ.

وقد أشار كلارك واخرون (Clark, 1986; Reid et al., 2006) إلى أن التحيزات المعرفية تلعب دوراً بارزاً في ظهور أعراض العديد من الإضطرابات النفسية، كالقلق والإكتئاب، وتلعب دوراً مهماً باستمرارية هذه الأعراض. وأضاف لينزينويغر وكلاركين (Lenzenweger & Clarkin, 2005) إلى أن اضطرابات الشخصية هي نتيجة الأخطاء والتشوهات الإدراكية في تفسير المعلومات التي تتأثر بشكل كبير بالتحيز في معالجة المعلومات والذاكرة. وأكدت النظريات المعرفية أن التحيزات المعرفية تزيد

من تكرار الأفكار السلبية وشدتها ونوعها، وهذا بدوره يؤثر سلباً في الإنفعالات والأعراض التي تصاحب هذه الإضطرابات النفسية (Eysenck & Keane, 2015).

فقد أشار ديماغيو وآخرون (Dimaggio et al., 2002) إلى دور التحيزات المعرفية في تطور اضطراب الشخصية النرجسية، إذ يسعى النرجسيون إلى تحريف وتشويه الواقع؛ للحفاظ على ثقتهم بذواتهم. ويلومون الآخرين عن أحداث سلبية تمر بهم أو تحدث لهم. وإن الاهتمام الكبير بالتحيزات المعرفية كان له أثر في النماذج العقلية الداخلية للأفراد، والتي تشكل ما يعرف بأنماط تعلق الراشدين، حيث تؤثر على أهداف الفرد ومعتقداته وتوقعاته، وبالتالي فإنها تشكل كيفية تفسير البالغين للعلاقات المستقبلية والإستجابة لها (Mikulincer & Shaver, 2016). إذ تعمل كنموذج لتطوير العلاقات الشخصية فيما بعد، ويعتقد أنها تؤثر على الطريقة التي يختبر بها الفرد، ويعالج ويعبر عن أفكاره ومشاعره في جميع مجالات الحياة (Berghaus, 2011; Al-Shar'a & Al-Manaseer, 2017).

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة، ومن هذه الدراسات دراسة اجراها ستك (Stucke, 2003) هدفت لمعرفة العلاقة بين النرجسية والعزو الخارجي، والمشاعر السلبية بعد النجاح أو الفشل لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة من طلبة جامعة في ألمانيا، حيث أشارت النتائج إلى أن الطلاب النرجسيين قد عرضوا المزيد من الصفات التي تخدم مصالحهم الذاتية فيما يتعلق بأدائهم في اختبار الذكاء مقارنة بالطلاب غير النرجسيين، كما أشارت النتائج إلى أن الطلاب النرجسيين قد أظهرو ميلاً أقوى إلى عزو النجاح إلى قدراتهم الخاصة، والفشل إلى صعوبة المهمة مقارنة بالطلاب غير النرجسيين. كما أشارت نتائج التحليل إلى أن أبعاد العزو الخارجي (صعوبة المهمه والقدرة) قد توسطت تأثير النرجسية على الغضب والاكتئاب بعد ردود الفعل على الفشل.

كما قامت جودة (2012) بدراسة هدفت للكشف عن مستوى النرجسية لدى عينة من طلبة جامعة الأقصى بغزة، ومعرفة العلاقة بين النرجسية والعصابية والفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في النرجسية، والتي يمكن أن تعزى للجنس ومكان السكن. تكونت عينة الدراسة من (364) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الأقصى، غزة. أشارت أبرز النتائج إلى أن مستوى النرجسية لدى طلبة الجامعة بلغ (67%)، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين النرجسية والعصابية، وأشارت أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النرجسية تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الذكور مقارنة بالإناث.

أما أنور وآخرون (Anwar et al., 2016) فقد أجروا دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين النرجسية وتقدير الذات والعدوان. تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة من طلبة جامعة في باكستان. حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق إيجابية ذات دلالة بين النرجسية والعدوان، ووجود فروق سلبية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والعدوان، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النرجسية بين الجنسين تعزى للذكور مقارنة بالإناث.

أما دراسة جورباني وواتسون وكراوس وبينغ ودافيسون (Ghorbani et al., 2004) فقد هدفت الى الكشف عن مستوى النرجسية لدى طلاب الجامعات الإيرانية والأمريكية. تكونت العينة الإيرانية من (232) طالباً وطالبة من طلبة جامعة طهران، وتكونت العينة الأمريكية من (214) طالباً وطالبة من طلبة جامعة في جنوب شرق الولايات المتحدة. أشارت النتائج إلى أن الطلاب الإيرانيين أكثر نرجسية من الطلاب الأمريكيين، كما أشارت إلى أن الطلاب الذكور أكثر نرجسية من الطالبات الإناث،

إضافة الى ذلك أشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية سالبة، ودالة إحصائياً بين النرجسية وكل من تحقيق الذات والميول الدينية والقيم الجمعية.

كما قامت آميس واخرون (Ames et al., 2006) بدراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين النرجسية وسمات الشخصية لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (766) طالباً وطالبة من طلبة جامعة نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة، ودالة إحصائياً بين النرجسية والانبساطية والإنفتاح على الخبرة ويقظة الضمير، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين النرجسية والعصابية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى النرجسية تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور.

وأجرت بارنيت وفلوريس (Barnett & Flores, 2016) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين النرجسية والشفقة بالذات، والإرهاق الدراسي لطلاب الجامعات. تكونت عينة الدراسة من (813) طالباً وطالبة من طلاب الجامعات الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن النرجسية ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالإرهاق الدراسي لدى طلبة الجامعات، كما أشارت النتائج إلى أن الشفقة بالذات توسطت العلاقة بين النرجسية والإرهاق الدراسي لدى طلبة الجامعة، وتحديداً من خلال مكونات الحكم الذاتي، والعزلة والتحديد المفرط. وهذا يشير إلى أن النرجسية قد تؤدي إلى الإفراط في تحديد الهوية مع أوجه القصور الشخصية، والميل إلى العزلة عن الآخرين.

ومن جانب آخر أجرى عباسي وزوبير (Abbasi & Zubair, 2015) دراسة هدفت لتحديد العلاقة بين الشفقة بالذات، وصورة الجسد، والرفاه النفسي لطلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة من طلبة جامعات روالبندي وإسلام أباد، أشارت النتائج إلى أن الشفقة بالذات كانت مرتبطه بشكل إيجابي مع الصحة النفسية وصورة الجسد لدى الطلبة، كما تنبأت الشفقة بالذات وصورة الجسد بشكل كبير بالرفاهية النفسيه بين الطلاب.

أما الحموري فقد أجرى الحموري (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك، تكونت عينة الدراسة من (496) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، الأردن. أشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من التحيزات المعرفية على المقياس ككل، وعلى مجالاته الفرعية، وأشارت أيضاً إلى أن مجال الانتباه إلى المهددات جاء في المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية مجال القفز إلى الاستنتاجات، في حين جاء مجال السلوكيات الآمنة في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج أن التحيزات المعرفية المتعلقة بالعزو الخارجي كانت لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث، وأن الطلبة ذوي التحصيل الأقل بشكل عام، يمتلكون مستويات أعلى من التحيزات المعرفية من الطلبة ذوي التحصيل الأعلى.

وأجرى جابر وعبد الامير (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن الانحياز المعرفي لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القادسية، العراق. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الإنحياز المعرفي يُعزى إلى طلبة الجامعة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الإنحياز المعرفي لدى طلبة الجامعة يعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي.

أما كومار وماهيسواري (Kumar & Maheswari, 2018) فقد أجرى دراسة هدفت لاستكشاف ما إذا كانت التحيزات المعرفية تعمل عندما يحاول المراهقون اتخاذ قرارات فيما يتعلق بالسلوكيات الصحية الوقائية. تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة من طلبة جامعة في الهند. أشارت النتائج أن المراهقين عرضة لتأثير تحيز التأطير فيما يتعلق بجميع مجالات

الصحة الوقائية التي تم النظر فيها، كما أشارت النتائج إلى أن المراهقين أكثر عُرضه لإظهار التحيز المتفائل فيما يتعلق بالصحة الوقائية. وأجرت الشهابي (2018) دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين الانحياز المعرفي ومستوى التفكير الانفعالي لدى طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (140) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة المستنصرية، العراق. أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التحيزات المعرفية تعزى لدى طلبة الجامعة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين الانحياز المعرفي ومستوى التفكير الانفعالي لدى طلبة الجامعة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الإنحياز المعرفي لدى طلبة الجامعة يعزى للجنس.

بعد استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بالموضوع، تبين أنه لا توجد دراسة عربية أو أجنبية تناولت البحث حول مستوى الشفقة بالذات، والتحيزات المعرفية لدى طلاب الجامعات الأردنية النرجسيين وغير النرجسيين في حدود اطلاع الباحثة. أما الدراسات فقد تناولت مدى تأثير الشخصية النرجسية على طلاب الجامعات، وتناولت أهمية الشفقة بالذات بالتأثير في النرجسية المرضية، وأظهرت نتائج معظم الدراسات السابقة أن غياب أو قلة وجود الشفقة بالذات تلعب دوراً كبيرًا في تطور اضطراب الشخصية النرجسية، كما أظهرت نتائج بعض الدراسات أن وجود التحيزات المعرفية يلعب دوراً مهما في تطور اضطراب الشخصية النرجسية، كما أظهرت بعض الدراسات وجود اختلاف في النرجسية تبعاً لمتغير الجنس.

مشكلة الدراسة:

تعتبر الشخصية جزء متأصل من الطبيعة البشرية، وعندما تصبح سمات الشخصية أكثر تطرفاً وشذوذاً، يكون لديها القدرة على إظهار نفسها على أنها اضطراب في الشخصية، وواحدة من أبرز التشوهات في خصائص الشخصية بين طلاب الجامعات هي النرجسية، حيث يواجه الطالب الجامعي العديد من المشكلات النفسية والشخصية، التي يسببها انتقاله من مجتمع المدرسة الضيق إلى مجتمع الجامعة الأوسع، والذي يبدأ من خلاله بالتوسع في بناء العلاقات الإجتماعية مع الآخرين في مجتمعات تُعد نوعاً ما جديده عليه بطبيعتها، فالنرجسية تُعد من المشكلات التي قد يكون لها الأثر على هذه العلاقات. وهذا ما أكده روراك (Roark, 2012) الذي أشار إلى أن الأشخاص الذين تم تشخيصهم بهذا الاضطراب سيجدون صعوبة في العلاقات بين الأشخاص، وأن العلاقات الشخصية للشخص النرجسي محفوفة بالمشاكل بسبب الإحساس بالاستحقاق، والأنانية، والتفكير الذاتي، واستغلال الآخرين، وقد يلجأ النرجسي إلى العنف المباشر في علاقاته بين الأشخاص، ولا يمتد ضعف الشخصية إلى العلاقات الحميمة أو العائلية فحسب، بل يمتد أيضاً إلى العلاقات الإجتماعية الأخرى. ومن هنا تنبثق مشكلة الدراسه إذ لاحظ الباحثان من واقع دراستهما وتواصلهما مع الطلبة في الجامعات انتشار النرجسيه بين الطلبة بشكل كبير جداً، مما أثار تساؤلات للبحث في أسباب هذا الاضطراب، والبحث في المتغيرات أو العوامل التي من الممكن أن تتنبأ به، إذ أنه من السهل رؤية العديد من الآثار أو النتائج السلبية المترتبه على النرجسية في المجتمع، إلا أن النرجسية لها تأثير فريد على الطلاب في الجامعات، والذي يحتاج إلى المزيد من البحث والاستكشاف.

بالرغم من وجود دراسات أجنبية حاولت البحث في النرجسية لطلبة الجامعات كدراسة (Stucke & Sporer, 2002; Stucke, 2003; Dickinson & Pincus, 2003; Vospernik, 2014; Alizadeh et al., 2018) إلا أن معظمها تناولت النرجسية على عينات اكلينيكية، ومن ثم فهناك حاجة لدراسته على طلبة الجامعات، لذا ومن خلال اطلاع الباحثة لم يجدا الا عدد قليل من الدراسات العربية التي بحثت في النرجسية لطلبة الجامعات، مما أثار دافعيتهما الى معرفة مستوى الشفقة بالذات والتحيزات

المعرفية لدى طلبة الجامعات الأردنية النرجسيين وغير النرجسينن، في ضوء ما ستتوصل إليه هذه الدراسة من نتائج، فإنها ستسعى للإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما نسبة انتشار اضطراب الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعات الأردنية؟

السؤال الثاني: ما مستوى الشفقة بالذات لدى طلبة الجامعات الأردنية النرجسيين وغير النرجسيين؟

السؤال الثالث: ما مستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعات الأردنية النرجسيين وغير النرجسيين؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تشير الدراسة إلى ظاهرة مهمة وحديثة منتشرة بين العديد من طلبة الجامعات، وتناولت الدراسة متغيرات لم تخضع للبحث والتمحيص في مجتمع الدراسة (في حدود اطلاع الباحثة)، حيث تعد من أوائل الدراسات التي تناولت الشفقة بالذات، والتحيزات المعرفية، وعلاقتها باضطراب الشخصية النرجسية لدى طلاب الجامعات الأردنية النرجسيين وغير النرجسيين، والتي قد تكون مرجعاً للباحثين؛ من خلال ما ستوفره من نتائج، وتكون حافزاً لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية (العملية): من الناحية التطبيقية، يؤمل من هذه الدراسة توظيف النتائج في فهم دور الشفقة بالذات، والتحيزات المعرفية، باضطراب الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعات، ومساعدة الباحثين والمختصين في تصميم برامج إرشادية يمكن أن تسهم في إرشاد وتوجيه الطلبة. ووضع برامج علاجية للطلبة الذين لا يبدون إدراكاً واعياً لاضطراب الشخصية النرجسية، والذي يواجهونه باستخدام استراتيجيات غير تكيفية. كما أنها وفرت مقياساً لقياس اضطراب الشخصية النرجسية، وقياس الشفقة بالذات، وقياس التحيزات المعرفية، لدى طلبة الجامعات الأردنية.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

الشفقة بالذات: اتجاه إيجابي نحو الذات في المواقف المؤلمة، أو في مواقف الفشل التي ينطوي على اللطف بالذات، وعلى عدم الانتقاد الشديد لها، وفهم خبراتها كجزء من الخبرة التي يعانيها، ومعالجة المشاعر في وعي وعقل منفتح (Neff, 2003a). وتعرف إجرائياً في ضوء الدرجة التي حصل عليها الطالب الجامعي على مقياس الشفقة بالذات، الذي سيتم استخدامه في الدراسة الحالية.

التحيزات المعرفية: الأخطاء التي يقع بها الفرد عند استخدامه مجموعة من الإجراءات والإستراتيجيات التوجيهية، للتفاعل مع البيئة المحيطة، التي تمكنه من اكتساب المعرفة وتنظيمها (الحموري، 2017). وتعرف إجرائياً في ضوء الدرجة التي حصل عليها الطالب الجامعي على مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية المستخدم في هذه الدراسة.

الشحصية النرجسية: نمط واسع الانتشار من العظمة (في الخيال والسلوك)، والحاجة إلى الإعجاب، وعدم التعاطف، بدءاً من مرحلة البلوغ المبكر، والتي تظهر في مجموعة متنوعة من السياقات (APA, 2013). وتعرف إجرائياً في ضوء الدرجة التي حصل عليها الطالب الجامعي على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة في الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس الأردنيين في الجامعات الأردنية الرسمية للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019/2018م، والبالغ عددهم كما يشير التقرير الإحصائي الصادر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لعام 2019م (195688) طالباً وطالبةً، منهم (83630) طالباً، و(112058) طالبةً، موزعين على عشر جامعات ويبين الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة وفق الجامعة ومتغير الجنس.

جدول 1

توزيع مجتمع الدراسة وفق الجامعة ومتغير الجنس.

الجامعة	الجنس	العدد	الجامعة	الجنس	العدد
الأردنية	ذكور	12271	البلقاء التطبيقية	ذكور	13570
	إناث	24428		إناث	13814
المجموع		36699	المجموع		27384
اليرموك	ذكور	13486	الحسين بن طلال	ذكور	2392
	إناث	19848		إناث	2842
المجموع		33334	المجموع		5234
مؤتة	ذكور	8985	الطفيلة التقنية	ذكور	3394
	إناث	8773		إناث	2051
المجموع		17758	المجموع		5445
العلوم والتكنولوجيا الأردنية	ذكور	10471	الألمانية الأردنية	ذكور	1957
	إناث	13029		إناث	1306
المجموع		23500	المجموع		3263
الهاشمية	ذكور	10815	آل البيت	ذكور	6292
	إناث	17142		إناث	8822
المجموع		27957	المجموع		15114

عينة الدراسة:

تم اختيار جامعة اليرموك بالطريقة المتيسرة؛ نظراً لكون الباحثة تدرس فيها، وتم اختيار بعض الشعب في الكليات العلمية والإنسانية بالطريقة العشوائية العنقودية، وكان وحدة الاختيار هي الشعبة، حيث بلغ عدد الشعب التي تم اختيارها (14) شعبة، وبلغ حجم عينة الدراسة (467) طالباً وطالبةً، وبسبب عدم مطابقتهم للنموذج التنبؤي تم استثناء (41) طالباً

وطالبةً، كونهم يشــكلون قيماً شــاذة خارج مدى ثلاثة انحرافات معيارية، ليصــبح العدد النهائي لعينة الدراســة (426) طالباً وطالبةً، وقد بلغ العدد الإجمالي للذكور (163)، وللإناث (263). والجدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للجنس.

جدول 2

توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الدراسة (الجنس)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	163	%45.5
	أنثى	263	%54.5
	المجموع	426	%100

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الشفقة بالذات

بهدف الكشف عن مستوى الشفقة بالذات لدى طلبة الجامعات الأردنية، قامت الباحثة باستخدام مقياس الشفقة بالذات (Self-Compassion)، الذي قامت ببنائه نيف (Neff, 2003)، ويتكون المقياس بصورتة الأصلية من (26) فقرة، وتم التحقق من دلالات صدق وثبات المقياس بصورته الحالية المستخدمه بالدراسة.

صدق وثبات المقياس بصورته الأصلية

للتحقق من صدق وثبات المقياس قامت نيف بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (391) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، بمتوسط عمري قدره (20-19)، حيث وجدت أن الارتباط الداخلي لأبعاد المقياس كان مرتفعاً نوعاً ما، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية وكل بُعد من أبعاده بين (0.44 – 0.70). أما معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) فتتراوح لكل بعد بين (0.68 إلى 0.83). ومن خلال إعادة الاختبار كان معامل الارتباط (0.91). وللتحقق من ثبات صدق المقياس قامت نيف في تطبيق المقياس على عينات من طلاب ثلاث دول هي أمريكا وتايوان وتايلاند، ووجدت نيف وآخرون (Neff, et al., 2007) صدقاً وثباتاً مرتفعاً للمقاييس لدى العينات الثلاث، حيث بلغ مُعامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (0.86) للعينة التايلندية، و(0.95) للعينة الأمريكية، و(0.86) للعينة التايوانية.

دلالات صدق المقياس وثباته بصورته الحالية

دلالات الصدق الظاهري: قامت الباحثة بعدد من الإجراءات من أجل استخراج معاملات صدق لمقياس الدراسة صالحة لمجتمع الدراسة وعينتها، وتمثلت هذه الإجراءات بالخطوات الآتية:

- قامت الباحثة بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم إعادة ترجمته من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية على يد مترجم آخر، ثم إجراء المطابقة بين الترجمتين باللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة الترجمة.
- ثم تم عرض الصورة المعرّبة/الأولية مزودةً بالنسخة الأصلية وبالتعريفات الإجرائية الخاصة بها في الدراسة الحالية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص؛ للتأكد من صحة الترجمة، حيث طلب إليهم التأكد من صحة ومطابقة الترجمة، وبعد ذلك تم الأخذ بملاحظاتهم حول الترجمة وسلامتها.
- بعد ذلك تم عرض المقياس على مجموعة تكونت من (11) محكّم من ذوي الخبرة والإختصاص في جامعة اليرموك من تخصصات علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم، بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى

المقياس، ومدى مناسبته للمشاركين المستهدفين في الدراسة الحالية من حيث: درجة قياس الفقرة للبُعد، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً من الأبعاد أو الفقرات.

اعتمدت الباحثة بأن لا تقل نسبة الإتفاق بين المحكمين عن (80%)، تمَ إعداد الصيغة النهائية بعد التحكيم والأخذ بملاحظات المحكمين، والتي تتعلق بحذف (5) فقرات، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (18) فقرة، موزعة على ستة أبعاد هي: (اللطف بالذات، الحكم الذاتي، الإنسانية المشتركة، والعزلة، واليقظة العقلية، والتحديد المفرط).

مؤشرات صدق البناء: تم تطبيق مقياس الشفقة بالذات على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية، وهم من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وللتأكد من صدق البناء تم حساب قيم معاملات الارتباط، حيث وجد أن قيم معاملات الإرتباط البينية بين أبعاد مقياس الشفقة بالذات قد تراوحت بين (0.462 – 0.746)، كما أن قيم معاملات الإرتباط بين الأبعاد والمقياس ككل تراوحت بين (0.634– 0.821)، وجميعها ذات دلالة إحصائية، ويعد ذلك مؤشراً على صدق البناء للمقياس.

دلالات ثبات المقياس:

ثبات الاتساق الداخلي: تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي للشفقة بالذات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، والمكونة من (50) طالباً وطالبة، حيث بلغت قيمته للمقياس ككل (0.84) وتراوحت القيم للأبعاد بين (0.80– 0.86).

ثبات الإعادة: لأغراض التحقق من ثبات الإعادة لمقياس الشفقة بالذات وأبعاده، فقد تم إعادة التطبيق على العينة الإستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار وإعادته (Test Retest)، بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين على العينة الإستطلاعية، وبلغت قيمته للمقياس (0.87) أما للأبعاد فقد تراوحت ما بين (0.83 – 0.88).

تصحيح المقياس: تكون مقياس الشفقة بالذات بصورته النهائية من (18) فقرة، موزعة على ستة أبعاد، يستجيب المفحوص عليها وفق تدريج خماسي يشتمل على البدائل الآتية: دائما: وتعطى عند تصحيح المقياس (5) درجات، غالباً: وتعطى عند تصحيح المقياس (4) درجات، أحياناً: وتعطى عند تصحيح المقياس (3) درجات، نادراً: وتعطى عند تصحيح المقياس درجتان، مطلقاً: وتعطى عند صحيح المقياس درجة واحدة. وهذه الدرجات تنطبق على جميع فقرات المقياس ذات الاتجاه الموجب، في حين يعكس التدريج في الفقرات ذات الإتجاه السالب، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (18–90)، بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى الشفقة بالذات لدى الطلبة، وقد صنفت الباحثة استجابات أفراد الدراسة إلى ثلاث فئات على النحو الآتي: مستوى منخفض من الشفقة بالذات وتعطى للدرجة (2.33) فأقل، ومستوى متوسط من الشفقة بالذات، وتعطى للحاصلين على درجة تتراوح بين (2.34–3.66)، ومستوى مرتفع من الشفقة بالذات وتعطى للحاصلين على درجة أعلى من (3.67).

ثانياً: مقياس التحيزات المعرفية

تم استخدام مقياس داكويز للتحيزات المعرفية (Davos Assessment of Cognitive Biases Scale) والمقنن من قبل الحموري (2017)، وتم التحقق من دلالات صدق وثبات المقياس بصورته الحالية المستخدمة بالدراسة.

دلالات صدق المقياس وثباته بصورته الحالية

دلالات الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على مجموعة تكونت من (11) محكم من ذوي الخبرة والاختصاص في جامعة اليرموك، من تخصصات علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم؛ بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى المقياس، ومدى سلامة اللغة، ومدى انتماء الفقرات للمجال وللمقياس ككل. وفي ضوء آراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس من حيث الصياغة واللغة، وتم حذف عدد من الفقرات، وقد اعتمد الباحثان نسبة اتفاق بين المحكمين لا تقل عن 80%، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (21) فقرة، موزعة على سبعة أبعاد هي: (القفز الى الاستنتاجات، جمود المعتقدات، الانتباه للمهددات، العزو الخارجي، مشكلات المعرفة الاجتماعية، المشكلات المعرفية الذاتيه، السلوكات الآمنه).

مؤشرات صدق البناء: تم تطبيق مقياس التحيزات المعرفية على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية، وهم من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وللتأكد من صدق البناء تم حساب قيم معاملات الارتباط، حيث وجد أن قيم معاملات الإرتباط البينية بين أبعاد مقياس التحيزات المعرفية قد تراوحت بين (0.41-0.57)، كما أن قيم معاملات الإرتباط بين الأبعاد والمقياس ككل تراوحت بين (0.66–0.79)، وجميعها ذات دلالة إحصائية، ويعد هذا مؤشر على صدق البناء للمقياس.

دلالات ثبات المقياس

ثبات الاتساق الداخلي: تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي التحيزات المعرفية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، والمكونة من (50) طالباً وطالبة، حيث بلغت قيمته للمقياس ككل (.86)، وتراوحت القيم للأبعاد بين (0.80– 0.85).

ثبات الإعادة: لأغراض التحقق من ثبات الإعادة لمقياس التحيزات المعرفية وأبعاده، فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر، بطريقة الإختبار وإعادته (Test Retest)، بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل إرتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين على العينة الإستطلاعية، وبلغت قيمته للمقياس (0.90)، أما للأبعاد فقد تراوحت ما بين (0.82 – 0.87).

تصحيح المقياس: تكون المقياس بصورته النهائية من (21) فقرة، موزعة على سبعة أبعاد، يستجيب المفحوص عليها وفق تدريج خماسي يشتمل على البدائل الآتية: دائما: وتعطى عند تصحيح المقياس (5) درجات، غالباً: وتعطى عند تصحيح المقياس (4) درجات، أحياناً: وتعطى عند تصحيح المقياس (3) درجات، نادراً: وتعطى عند تصحيح المقياس درجتان، مطلقاً: وتعطى عند صحيح المقياس درجة واحدة. وهذه الدرجات تنطبق على جميع فقرات المقياس ذات الإتجاه الموجب، في حين يُعكس التدريج في الفقرات ذات الإتجاه السالب، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (21–105)، بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى التحيزات المعرفية لدى الطلبة، وقد صنفت الباحثة استجابات أفراد الدراسة إلى ثلاث فئات على النحو الآتي: مستوى منخفض من التحيزات المعرفية وتعطى للدرجة (2.33) فأقل، ومستوى متوسط من التحيزات المعرفية وتعطى للحاصلين على درجة تتراوح بين (2.34 – 3.66)، ومستوى مرتفع من التحيزات المعرفية وتعطى للحاصلين على درجة أعلى من (3.67).

رابعاً: مقياس اضطراب الشخصية النرجسية

بهدف الكشف عن اضطراب الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعات الأردنية، قام الباحثان بتطوير مقياس خاص بهذه الدراسة، استناداً إلى المحكات التشخيصية لاضطراب الشخصية النرجسية الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، الطبعة الخامسة (The Diagnostic and Statistical Manual DSM5). والذي يحدد أن هناك اضطراب، فلا بد من توافر خمسة مظاهر (أعراض) أو أكثر، من أصل تسعة مظاهر، وقد تم كتابة الفقرات اعتماداً على خبرة المختصين، ومن خلال الاستفادة من المقاييس والدراسات ذات الصلة، ومن أبرزها دراسة ايمنوس (Emmons, 1984)، ودراسة راسكين وتيري (Raskin & Terry, 1988)، ودراسة أكيرمان وزملاؤه (Ackerman et al., 2011)، ودراسة بينكوس وانسيل (Pincus & Ansil, 2009)، ودراسة موتور (Motter, 2009)، ودراسة كروجر وزملاؤه (Krueger et al., 2013). تكون المقياس في صورته الأولية من (52) فقرة، ويستجيب المفحوص على المقياس وفق تدريج ثنائي (نعم/ لا)، بحيث يعكس انطباق المحك على المفحوص أم لا. وتم التحقق من دلالات صدق وثبات المقياس بصورته الحالية المستخدمة بالدراسة.

دلالات صدق المقياس وثباته بصورته الحالية

دلالات الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على مجموعة تكونت من (11) محكم من ذوي الخبرة والاختصاص في جامعة اليرموك، من تخصصات علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم؛ بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى المقياس، ومدى سلامة اللغة، ومدى إنتماء الفقرات للمجال وللمقياس ككل. وقد اعتمد الباحثان على ألا تقل نسبة الإتفاق بين المحكمين عن 80%، وفي ضوء آراء المحكمين أجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس من حيث الصياغة واللغة، وتم حذف عدد من الفقرات، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بعد التحكيم (27) فقرة، موزعة على الأبعاد (التي تصف الأعراض أو المظاهر) التالية: الإحساس بالعظمة، الإنشغال بخيالات النجاح والقوة، الاعتقاد بأنه شخص مميز، الحاجة للإعجاب، الشعور بالصدارة، الاستغلال في العلاقات، الافتقار للتعاطف، حسد الآخرين، سلوكات ومواقف متعجرفة.

مؤشرات صدق البناء: تم تطبيق مقياس اضطراب الشخصية النرجسية على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية، وهم من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وللتأكد من صدق البناء، تم حساب قيم معاملات الارتباط، حيث وجد أن قيم معاملات الإرتباط البينية بين أبعاد مقياس اضطراب الشخصية النرجسية قد تراوحت بين (0.239− 0.623)، كما أن قيم معاملات الإرتباط بين الأبعاد والمقياس ككل تراوحت بين (0.393− 0.495)، وجميعها ذات دلالة إحصائية، وهذا يعد مؤشر على صدق البناء للمقياس.

دلالات ثبات المقياس

ثبات الاتساق الداخلي: تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس اضطراب الشخصية النرجسية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، والمكونة من (50) طالباً وطالبة، حيث بلغت قيمته للمقياس ككل (.86). وتراوحت القيم للأبعاد بين (0.80 – 0.85).

ثبات الإعادة: لأغراض التحقق من ثبات الإعادة لمقياس اضطراب الشخصية النرجسية وأبعاده، تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الاختبار، وإعادته (Test Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التطبيقين على العينة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمته للمقياس ككل (0.90). وتراوحت القيم للأبعاد بين (0.82 – 0.87).

تصحيح المقياس: تكون مقياس اضطراب الشخصية النرجسية بصورته النهائية من (27) فقرة موزعة، على تسعة أعراض (مظاهر)، يجاب عليها ثنائي التدريج، ويتضمن البدائل التالية: نعم: وتعطى عند تصحيح المقياس (1) درجة واحدة، لا: وتعطى عند تصحيح المقياس (0) درجة. وهذه الدرجات تعطى لجميع فقرات المقياس كونها جميعها ذات اتجاه موجب، ويعكس التدريج للفقرة (15) فهي مصاغة باتجاه سالب، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (0–27) درجة، حيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشرًا على اضطراب الشخصية النرجسية[1].

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي نصَّ على: ما نسبة انتشار اضطراب الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعات الأردنية؟".

فقد تم حساب الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة الكلية (ن=386)، (بوصف العينه بالطريقة والاجراءات تم الاشارة الى ان العينة النهائية اصبحت 426) على كل محك من محكات مقياس تشخيص اضطراب الشخصية النرجسية، والبالغة تسعة محكات تم اعتمادها وفق ما يشير إليه الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-5)، حيث تم اعتبار من تتوفر لديه خمس محكات من أصل تسعه لديه اضطراب الشخصية النرجسية، وبعد ذلك إستخدم إختبار χ^2 للكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً في نسبة انتشار اضطراب الشخصية النرجسية على مستويات الانتشار والجنس. وقد حُسبت التكرارات والنسب المئوية للطلبة الذين تم تصنيفهم إلى طلاب نرجسيين وطلاب غير نرجسيين، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

جدول 3

نتائج اختبار χ^2 والتكرارات الملاحظة والنسب المئوية ضمن مستويات اضطراب الشخصية النرجسية لدى الطلبة (ن = 386).

طلبة الجامعات	التكرار الملاحظ	النسبة المئوية	χ^2	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
لديهم اضطراب الشخصية النرجسية	184	47.7	0.839	1	0.360
ليس لديهم اضطراب الشخصية النرجسية	202	52.3			
الكلي	386	100.00			

يُلاحظ من الجدول (3) أنَّ نسبة الطلبة ممن لديهم اضطراب الشخصية النرجسية كانت (47.7%) من حجم العينة ككل، ويمكن تفسير ذلك بأن هؤلاء الطلبة يحملون صورة إيجابية مبالغ بها نوعاً ما عن ذواتهم، كما أنهم يتميزون بالاعتقادات التي تتضمن أنهم طلاباً أكثر تميزاً وذكاءً وإبداعاً وجاذبية من الآخرين، كما أنهم يفتقرون للتعاطف، كما يتميزون بانخفاض اهتمامهم بعلاقاتهم بالآخرين، ورغبتهم في استغلال الآخرين، وذلك سعياً لتحقيق المصالح والمكاسب الشخصية، والتركيز على الذات. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه كيرنبرغ (Kernberg, 1975) بأن فئة النرجسيين تتضمن الأفراد الذي يقودهم الإحساس بالعظمة وإنخفاض تعاطفهم مع الآخرين، واستغلالهم الآخرين، وحساسيتهم المرتفعة، وشعورهم بالملل.

[1] – ملحوظة: سيتم استخدام مصطلحي الطلاب النرجسيون، والطلاب غير النرجسيين لوصف الطلاب الذين يحرزون درجات أعلى وأقل في مقياس النرجسية المستخدم في هذه الدراسة، وليس كسمه أطلقت عليهم.

وقد تُعزى هذه النتيجة أيضاً إلى ثقافة المجتمع، التي أصبحت تُركز بشكل كبير على الثقافة الفردية، والتنافس، والشكل، والإنجاز، إذ تشجع الثقافة الفردية على التركيز بشكل أكبر على الذات، وركزت بشكل كبير على أن تقدير الذات هو مفتاح النجاح في الحياة، مما أدى إلى زيادة اهتمام الطلاب بشكل مبالغ فيه بالشكل الخارجي، والغرور الدائم بالإنجازات والنجاحات لدى هؤلاء الطلاب. وهذ ما أشار إليه شبكي وكانديدات (Schipke & Candidate, 2017)، حيث اعتبرا أن بأن النرجسية المرضية أصبحت متوطنة في عصرنا هذا، سواء كان الانشغال بالنفس سبباً، أو تأثيراً للنرجسية، فقد أصبحت سمات الشخصية النرجسية منتشرة على نطاق واسع من الناحية الثقافية والفردية. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة جودة (2012)، التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى النرجسية فوق المتوسطة لدى طلبة جامعة الأقصى.

ويُلاحظ من الجدول (3) أن قيمة χ^2 تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين من لديهم اضطراب الشخصية النرجسية من الطلبة (الطلبة النرجسيين) وغيرهم ممن ليس لديهم اضطراب الشخصية النرجسية (الطلبة غير النرجسيين). فيمكن تفسير هذه هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذين لم يتم تشخيصهم باضطراب الشخصية النرجسية، قد يمتلكون سمات النرجسية، إلا أنهم لم يستوفوا معايير تشخيص هذا الاضطراب الذي تم تحديده من قبل الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM5). كما وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء اعتبار النرجسية إحدى أهم السمات في مرحلة نمو طلبة الجامعة، إذ أن طلبة الجامعة في مرحلة مهمة من مراحل حياتهم، والتي يعملون من خلالها على بناء مستقبلهم، ولذا لا بد من أن يتسموا ببعض سمات الشخصية النرجسية، كثقة الطلاب بذواتهم وقدرتهم على الإحتفاظ بصورة إيجابية وواقعية عن ذاتهم قائمة على الإنجاز الحقيقي، وقدرتهم على التغلب على مواقف الفشل والإحباط، والحصول على الدعم اللازم من العلاقات الاجتماعية، ويتسمون في مشاعر إيجابية تتضمن الضمير الحي، والإخلاص، والحرص على إسعاد وخدمة الذات والآخرين على حد سواء، مما ينعكس على الصحة النفسية لدى هؤلاء الطلبة. وتتفق وجهة نظر الباحثة في هذا الجانب مع ما أشار إليه سيديكيدز وآخرون (Sedikides et all., 2004) حول قدرة النرجسية على التنبؤ بالصحة النفسية لدى طلبة الجامعات، كما أشارو إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين النرجسية، والرضا عن الحياة. كما أكد ذلك آميس وآخرون (Ames et al., 2006) بوجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة، بين النرجسية والانبساطية، والانفتاح على الخبرة، ويقظة الضمير لدى طلبة الجامعة.

وتم استخدم اختبار χ^2 للكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً في نسبة انتشار اضطراب الشخصية النرجسية، وفقاً لمتغير الجنس، لدى أفراد عينة الدراسة ممن كان لديهم اضطراب الشخصية النرجسية من طلبة الجامعات (ن = 184). وقد حسبت التكرارات والنسب المئوية للطلبة الذين لديهم اضطراب الشخصية النرجسية وفقاً للجنس، وذلك كما هو مبين في الجدول (4).

جدول 4

نتائج اختبار مربع كاي والتكرارات الملاحظة والنسب المئوية لدى طلبة الجامعات وفقاً للجنس (ن =184).

المراهقين	التكرار الملاحظ	النسبة المئوية	χ^2	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
الذكور	87	47.3	0.543	1	0.461
الإناث	97	52.7			
الكلي	206	100.00			

يلاحظ من الجدول (4) أنَّ نسبة الطلبة الذكور ممن لديهم اضطراب الشخصية النرجسية كانت (47.3%)، وكانت نسبة الإناث ممن لديهن اضطراب الشخصية النرجسية (52.7%)، وأن قيمة χ^2 تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلبة الجامعات الذكور والإناث ممن لديهم اضطراب الشخصية النرجسية. وترى الباحثة أن هذه النتيجة تُعد نتيجة منطقية باعتبار أن النرجسية تعد إحدى أهم السمات البارزة في نمو طلبة الجامعة، حيث لا تقتصر السمات أو الصفات أو خصائص النرجسية بدرجة متفاوتة على جنس دون الآخر، ونتيجة لطبيعة المرحلة يتماثل كلا الجنسين في خصائص اثبات الذات، كالاعتقاد بأنهم مركز اهتمام الآخرين، وذلك نتيجة التمركز حول الذات، فالتفاوت في مستوى النرجسية يكون استناداً للانتقال في المرحلة النمائية، وليس استناداً لاختلاف للجنس. وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة جورباني وآخرين (Ghorbani et al., 2010)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى النرجسية تعزى لمتغير الجنس. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5) والذي أشار إلى أن اضطراب الشخصية النرجسية ينتشر لدى الذكور أكثر منه لدى الإناث بنسبة (50–75%) (APA, 2013). كما وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة جورباني وآخرين (Ghorbani et al., 2004)، ودراسة آميس وآخرين (Ames et al., 2006)، ودراسة جودة (2012)، ودراسة أنور وآخرين (Anwar et al., 2016)، حيث أشارت نتائج جميع هذه الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى النرجسية تعزى لمتغير الجنس، والفروق لصالح الذكور.

ثانياً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: "ما مستوى الشفقة بالذات لدى طلبة الجامعات الأردنية النرجسيين وغير النرجسيين؟". فقد تم حساب الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية للشفقة بالذات وأبعاده لدى الطلبة النرجسيين وغير النرجسيين، مع مراعاة ترتيب أبعاد مقياس الشفقة بالذات تنازلياً وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مبين في الجدول (5).

جدول 5

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للشفقة بالذات والأبعاد التابعة لها لدى طلبة الجامعات الأردنية النرجسيين وغير النرجسيين مرتبةً تنازلياً وفقًا لأوساطها الحسابية.

رقم البعد	أبعاد الشفقة بالذات	حالة الطالب								
		نرجسي			غير نرجسي			العينة ككل		
		الرتبة	الوسط	الانحراف	الرتبة	الوسط	الانحراف	الرتبة	الوسط	الانحراف
1	اللطف الذاتي	5	1.6322	.55812	1	3.9076	.69844	1	2.8230	1.30291
2	الحكم الذاتي	2	2.1341	.50633	6	2.3581	.72615	6	2.2513	.64008
3	الانسانية	6	1.6141	.57283	2	3.8713	.71927	3	2.7953	1.30395
4	العزلة	3	1.8895	.55580	4	2.7310	.91890	5	2.3299	.87452
5	اليقظة العقلية	4	1.7156	.57526	3	3.7756	.73769	2	2.7936	1.22587
6	التوحد المفرط	1	2.1703	.69169	5	2.5083	.82625	4	2.3472	.78244
	الكلي للمقياس		1.8593	.26684		3.1920	.45712		2.5567	.76624

يلاحظ من الجدول (5) أن مستوى الشفقة بالذات ومجالاتها قد تراوحت بين (1.6141 – 2.1703) لدى طلبة الجامعات النرجسيين، حيث بلغ المتوسط العام لهم (1.8593)، وبانحراف معياري (.26684)، أما الطلبة غير النرجسيين فقد تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (2.3581 -3.9076)، حيث بلغ المتوسط العام للطلبة غير النرجسيين (3.1920)، وبانحراف

معياري (45712.). أما بالنسبة لعينة الطلبة ككل فقد تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (2.2513-2.8230)، حيث بلغ المتوسط العام للطلبة غير النرجسيين (2.5567)، وبانحراف معياري (76624.).

نتيجة لذلك أظهرت النتائج أن مستوى الشفقة بالذات الكلي لدى طلبة الجامعات الأردنية النرجسيين، كان ضمن مستوى منخفض. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة أن الطلبة النرجسيين يشعرون بالخجل من إخفاقاتهم، كما أنهم يرفضون الأفكار والعواطف التي تسلط الضوء على عيوبهم وجوانب النقص في شخصيتهم، لذلك فهؤلاء الطلاب أكثر عرضة لتجربة المزيد من المشاعر السلبية مثل التهيج، أو العداوة، أو الضيق، لذلك يتعرضون غالباً لمشاكل نفسية، ويشعرون بالعزلة عن بقية الأفراد، وبالتالي زيادة مشاعر عدم الترابط أو فقدانهم لمشاعر الترابط، لذلك لا يمكن لهؤلاء الطلبة النرجسيين الذين يتسمون بالحكم الذاتي والعزلة والإفراط في تحديد الهوية علاج مشاعرهم السلبية، وتحويلها إلى مشاعر إيجابية وهذه الأبعاد تكون غير قادرة على التكيف.

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة بأن الطلاب النرجسيون يتسمون بأنهم يتمتعون بوجود تصورات مبالغ بها، والتي تفوق قدراتهم والسعي الدائم، والحاجة المستمره للشعور بأنهم أفضل من غيرهم، والذي يفقدهم في أحيان كثيره التعامل الحسن أو الملائم مع أنفسهم أو ذواتهم عندما يمرون بمواقف الفشل والإحباط، والذي يؤدي بهم إلى الشعور بالعزلة والإنفصال عن الآخرين؛ إذ أن لديهم مستويات مرتفعة جداً من المعايير الشخصية، والإجتماعية لتحقيق أهدافهم التي يسعون لها، كذلك الرغبة في الوصول الى أهدافهم مهما كلفهم ذلك من أذى للآخرين، كما أن هؤلاء الطلاب لا يعترفون بحقيقة الإخفاقات الشخصية إذ أنهم عندما يفشلون لا يعترفون بفشلهم كما أنهم يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية وأشخاص آخرين، ولكن في حال تعرضهم الى مواقف نجاح، فإنهم يرون أن هذا النجاح جزء من تجربتهم الذاتية المتفردة والخاصة بهم، إذ أنهم لا يعترفون بالتجربة الإنسانية المشتركة. وهذا ما أكده بارنيت وفلوريس (Barnett & Flores, 2016) في نتائج دراستهم التي أشارت إلى أن النرجسية قد تؤدي إلى الإفراط في تحديد الهوية مع أوجه القصور الشخصية والميل إلى العزلة عن الآخرين.

كما أظهرت النتائج أن مستوى الشفقة بالذات الكلي لدى طلبة الجامعات الأردنية غير النرجسيين، كان ضمن مستوى متوسط، تشير هذه النتيجة إلى أن الصحة النفسية لدى هؤلاء الطلبة تلعب دوراً مهماً وواضحاً في الشفقة بالذات؛ لذلك فإن الدافع إلى تحقيق الصحة النفسية للطلبة العاديين ومحاولتهم المستمرة لتعزيز قدراتهم الذاتية في مواجهة المشكلات التي تواجههم وذلك إنطلاقاً من الإستبصار والتطابق بين خبراتهم وذواتهم، والتي تتضمن اللطف بذواتهم، وعمومية خبراتهم الذاتية كجزء من خبرات عامة الناس، ويقظتهم العقلية في تناول المشكلة بأبعادها وليس إنكارها أو تجاهلها أو تحريفها أو الهروب منها. وهذا يتفق مع ما أشار إليه عباسي وزوبير (Abbasi & Zubair, 2015) الى أن الشفقة بالذات ترتبط بشكل إيجابي مع الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة غير النرجسيين يميلون لأن يكونوا أكثر قدرة على تحمل مشاعرهم مع المعاناة والألم من خلال الشعور بالدفء والإتصال واليقظة العقلية، إذ يتسمون بأن لديهم القدرة على التركيز على أنفسهم والتعامل معها بموضوعية عند مواجهة مواقف الشدة والإحباط والفشل؛ وذلك لأن طبيعتهم النفسية تتطلب منهم أن يكونو منسجمين مع أنفسهم أكثر عندما يواجهون مشكلات في حياتهم اليومية، فهم أكثر لطفاً بذواتهم وأكثر إحساساً بغيرهم.

كما تفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء أن هؤلاء الطلبة يتميزون بالقدرة على القيام بسلوكات معينه في التعامل مع المواقف الصعبة، والمعقده كما أن لديهم القدرة على تحدي المصاعب، والقدرة على التحكم في ضغوط الحياة، وكذلك ثقة الطلاب بقدراتهم، وثقتهم بإمكانياتهم التي تقتضيها المواقف المختلفة، وتظهر معتقدات الفرد حول إمكاناته الشخصية من خلال

الإدراك المعرفي إلى القدرات الشخصية والخبرات المتعددة التي لها تأثير على شفقة الفرد بذاته، فكلما كان الفرد أكثر وعياً بذاته كلما كان أكثر شفقة ورأفة بها.

ثالثاً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي نصَّ على: "ما مستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعات الأردنية النرجسيين وغير النرجسيين؟". فقد تم حساب الأوساط الحسابية، والإنحرافات المعيارية لمقياس التحيزات المعرفية وأبعاده لدى الطلبة النرجسيين وغير النرجسيين، مع مراعاة ترتيب أبعاد مقياس التحيزات المعرفية تنازلياً وفقًا لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

جدول 6

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية التحيزات المعرفية والأبعاد التابعة لها لدى طلبة الجامعات الأردنية النرجسيين وغير النرجسيين مرتبةً تنازلياً وفقًا لأوساطها الحسابية (ن = 386) .

رقم البعد	أبعاد التحيزات المعرفية	حالة الطالب: نرجسي			غير نرجسي			العينة ككل		
		الرتبة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	القفز إلى الاستنتاجات	3	3.8261	.56400	2	3.0776	.65751	3	3.4344	.71905
2	جمود المعتقدات	4	3.4855	.62902	5	2.6782	.64250	5	3.0630	.75271
3	الانتباه للمهددات	2	4.2192	.49369	1	3.3284	.80934	1	3.7530	.81013
4	العزو الخارجي	1	4.5779	.39728	6	2.5941	.82940	2	3.5397	1.19100
5	مشكلات المعرفة الاجتماعية	6	3.4420	.48061	3	2.8993	.58759	4	3.1580	.60308
6	المشكلات المعرفية الذاتية	7	3.0688	.59146	4	2.8927	.68065	7	2.9767	.64491
7	السلوكات الآمنة	5	3.4801	.57437	7	2.5842	.70833	6	3.0112	.78708
	الكلي للمقياس		3.7285	.27861		2.8649	.33004		3.2766	.52943

يلحظ من الجدول (6) أن مستوى التحيزات المعرفية وأبعادها قد تراوحت بين (3.0688 – 4.5779) لدى طلبة الجامعات النرجسيين، حيث بلغ المتوسط العام لهم (3.7285)، وبانحراف معياري (.27861)، وبالنسبة للطلبة غير النرجسيين، تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (2.5842-3.3284) حيث بلغ المتوسط العام للطلبة غير النرجسيين (2.8649)، وبإنحراف معياري (.33004). أما بالنسبة لعينة الطلبة ككل فقد تراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (2.9767-4.7530)، حيث بلغ المتوسط العام للطلبة غير النرجسيين (3.2766)، وبانحراف معياري (.52943).

أشارت النتائج إلى أن مستوى التحيزات المعرفية الكلي لدى طلبة الجامعات الأردنية النرجسيين، كان ضمن مستوى مرتفع، يُلاحظ أن التحيزات المعرفية لدى الطلبة النرجسيين المتعلقة في العزو الخارجي، والإنتباه للمهددات جاءت في مقدمة هذه التحيزات بدرجة مرتفعة، في حين أن التحيزات المعرفية المرتبطة في المشكلات المعرفية الذاتية جاءت في المرتبة الأخيرة. ويمكن القول أو الإشارة بأن هذه النتيجة تكشف وجود خطر مرتبط بالإستراتيجيات غير التكيفية التي يعمل من خلالها الطلبة

النرجسيون على تنظيم ذواتهم، وتنظيم استجاباتهم المعرفية والسلوكية، والإنفعالية، والفسيولوجية في تعاملهم مع الأحداث اليومية، وكذلك فيما يتعلق بحياتهم النفسية. ويمكن عزو النتيجة التي أشارت إلى أن بُعد العزو الخارجي جاء في المرتبة الأولى، وبمستوى مرتفع، في ضوء عزو الطلبة النرجسيون أفكارهم، ومشاعرهم إلى مصادر خارجية، إذ أنه من السمات الأساسية لهؤلاء الطلبة أنهم يرفضون الإعتراف بأخطائهم أو تحمل مسؤولية سلوكهم غير الملائم، وبدلاً من ذلك فإنهم يحولون اللوم إلى أشخاص آخرين أو إلى الظروف الخارجية، حتى في علاقاتهم الخاصة، يعتقدون أن هناك دائماً فائزاً وخاسراً، لذلك فهم يفعلون ما بوسعهم حتى لا يظهرون كخاسرين.

كما يمكن عزو هذه النتيجة في ضوء السمة المركزية للنرجسية التي يسعى الطلبة النرجسيين من خلالها للحفاظ على صورتهم الذاتية، وهي تعزيز الذات، إذ أن هؤلاء الطلبة غالباً ما ينخرطون في تحيزات ذاتية، تهدف لحماية الذات وصورة الذات. وهذا ما وضحه كارمر وماهيسواري (Kumar & Maheswari, 2018) إذ أشار إلى أن التحيز لخدمة الذات، والذي يتضمن التحيز للصفات التي تخدم المصلحة الذاتية، إذ يميل الطلبة من خلاله رؤية أفعالهم أو تفسيرهم للأحداث بطريقة مفيدة لهم، ويحدث هذا عادة عندما يعزو الفرد نجاحاته إلى قدراته الخاصة، ولكن أي إخفاقات يتعرض لها يعزوها لأسباب خارجية. وهذا ما يؤكده ستك (Stucke, 2003) في نتائج دراسته التي أشارت إلى أن الطلبة النرجسيين أظهروا المزيد من الصفات التي تخدم مصالحهم الذاتية فيما يتعلق بأدائهم في إختبار ذكاء مقارنة بالطلبة غير النرجسيون، كما أشارت إلى أن الطلبة النرجسيين قد أظهرو ميلاً أقوى إلى عزو النجاح إلى قدراتهم الخاصة، والفشل إلى صعوبة المهمة مقارنه بالطلبة ممن ليس لديهم اضطراب الشخصية النرجسية.

هنا يلاحظ أن عملية العزو تقدم تفسيراً ملائماً أو مقبولاً لردود فعل الطلبة العاطفية بعد ردود الفعل السلبية، فعندما يعزو الطلبة غير النرجسيين الفشل الى أسباب داخلية لا يمكن لهؤلاء الطلبة أن يلوموا ذاتهم فيوجهوا المشاعر السلبية تجاه الذات، ولكن في حال عزو الفشل أو إلقاء اللوم في حالة الفشل على مصدر خارجي كما يفعل النرجسيين فإن ذلك يفتح الطريق أمام توجيه المشاعر السلبية بعيداً عن الذات، وضد شخص أو موضوع آخر.

أن الطلبة ذوي السمات النرجسية المرتفعة لديهم ميل مبالغ فيه إلى استيعاب نجاحاتهم، بينما يفسرون الفشل الخارجي؛ من أجل حماية أو تعزيز تقديرهم لذاتهم (Emmons, 1987). يُعزى النجاح الداخلي لهؤلاء الأفراد بشكل عام إلى القدرة، والكفاءة المرتفعة، بينما يُعزى الفشل الخارجي إلى صعوبة المهمة (Stucke, 2003). بالإضافة إلى ذلك فإن الطلبة الذين يظهرون مستويات مرتفعة من النرجسية يعزون ردود فعل الإيجابية إلى مراجع أكثر كفاءة وأداة تقييم فعالة، في حين أنهم يعزون ردود فعل سلبية إلى ضعف المقيم وأداة تقييم أقل صحة (Kernis & Sun, 1994).

وعلى النقيض من ذلك، أشارت رودواليت ومورف (Rhodewalt & Morf, 1998) عندما يواجه الأفراد النرجسيون الفشل، فإن هؤلاء الأفراد أبلغوا عن مستويات عالية من الغضب والقلق، كما وجدا أن الأفراد ذوي الصفات النرجسية المرتفعة الذين يظهرون مستوى مرتفع من القدرة التي يظهرونها للآخرين، فقد أظهروا قدر أكبر من الغضب والقلق عندما تعرضو للفشل. وأوضح إيمونز (Emmons, 1987) أن هذه الصفات الأنانية يمكن توقعها من الأفراد ذوي الصفات النرجسية المرتفعة بسبب ضعف تقديرهم الذات، مما يدفعهم إلى تضخيم إحساسهم بالذات.

كما أشارت النتائج إلى أن مستوى التحيزات المعرفية الكُلي لدى الطلبة غير النرجسيين، كان ضمن مستوى متوسط، يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء معرفة خصائص المرحلة الجامعية، والتي يمر بها هؤلاء الطلبة، والتي تتضمن سعي الطلبة

لتطوير مهارادت جديدة ومتنوعة وتوسيع نطاق معارفهم وقدراتهم المعرفية، ونتيجة لذلك يتعرض الطلبة لعدد من التحديات، والتي تنعكس على قدرة الطلبة في معالجة المعلومات، مما يؤدي الى تطور التحيزات المعرفية التي من الممكن أن تؤدي الى إضعاف دوافع الطلبة وقدراتهم، كما أنها تتداخل مع قدراتهم الأكاديمية؛ مما ينعكس على قدرة هؤلاء الطلبة على إتخاذ قرارات بشكل ملائم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحموري (2017) والتي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من التحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعة، حيث جاءت التحيزات المعرفية المتعلقة بالإنتباه إلى المهددات والقفز إلى الإستنتاجات في طليعة هذه التحيزات، في حين أن التحيزات المعرفية المرتبطة بالسلوكيات الآمنة في المرتبة الأخيرة. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تركيز هؤلاء الطلاب على معلومات متحيزه أي تركيز إنتباههم على بعض المعلومات السلبية، وتجاهل المعلومات الأخرى، وهذا يتفق مع ما تم الإشاره إليه في نموذج داكويز إذ يرى أن تحيز الإنتباه للمهددات يجعل الفرد يركز الإنتباه على بعض المعلومات وتجاهل معلومات آخرى.

وبالنظر إلى بُعد القفز للإستنتاجات فقد جاء بمستوى متوسط، حيث يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء وصول الطلبة الى إستنتاجات خاطئة بعد جمع المعلومات بطريقة متحيزة، فعند تعرض هؤلاء الطلبة إلى بعض المواقف فقد تكونت أو كانت لديهم إستنتاجات خاطئة. وذلك في ضوء السمات التي يتميز بها الطلبه ذوي القفز إلى الإستنتاج، والتي تتضمن قيامهم بإتخاذ القرارات بسرعة دون التأني، والأخذ بعين الإعتبار تقييم كافة الحقائق ذات العلاقة بالموقف، من أجل التوصل إلى النتائج التي يسعون لها. كما يمكن تفسير ذلك في ضوء نموذج جولدشتاين (Goldstein, 2015) الذي يفسر فيه أسباب التحيز المعرفي الثمانية ومنها الإرتباط الوهمي الذي يجعل الفرد يوجد علاقات وهمية بين الأحداث مما يجعل الطلبة يركزون على الجوانب السلبية في حياتهم، وهذا قد يؤثر على صحتهم النفسية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه الحموري (2017)؛ إذ يرى أن انتشار التحيزات المعرفية المتعلقة بالقفز إلى الاستنتاجات لدى طلبة جامعة اليرموك يمكن أن يكشف وجود خلل في طبيعة المناهج وطرائق التدريس المستخدمة، حيث إن خطط معظم التخصصات تكاد تخلو من المواد الدراسية المرتبطة بعمليات الإستدلال المنطقي التي تعمل على صقل عقلية الطالب. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة جابر وعبد الامير (2018)، ودراسة الشهابي (2018)، واللواتي أشرن الى عدم وجود فروق في مستوى التحيزات المعرفية تعزى لطلبة الجامعة.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما هو آت:

- ضرورة اهتمام المؤسسات التربوية وخصوصًا الجامعات بظاهرة النرجسية وعلاقتها بالشفقة بالذات، والتحيزات المعرفية، باضطراب الشخصية النرجسية.
- وضع خطط واستراتيجيات تستهدف خفض اضطراب الشخصية النرجسية لدى الطلاب والتصدي لها.
- ضرورة تصميم وبناء برامج تدريبية تستهدف تنمية الشفقة بالذات لدى الطلبة الذين يعانون من اضطراب الشخصية النرجسية، لا سيما وأن نتائج الدراسة كشفت عن علاقة سالبة بين الشفقة بالذات واضطراب الشخصية النرجسية.
- تصميم وبناء برامج تدريبية للحد من التحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعات.
- توجيه اهتمام العاملين في مجال الإرشاد النفسي إلى وضع الخطوط الرئيسة لطرق الإرشاد والعلاج النفسي، والتي تتناسب وطبيعة الشخصية التي تعاني من النرجسية المرضية.
- إجراء المزيد من الدراسات العلمية حول موضوع الدراسة الحالي في البيئات غير الأردنية، حيث لم تتوفر دراسات ربطت بشكل مباشر بين هذه المتغيرات في البيئة غير الأردنية، وندرتها في البيئات الأجنبية.

المقترحات:

- عقد دورات تدريبية لدى طلبة الجامعات يتم من خلالها تدريبهم على كيفية تنمية الشفقة بالذات.
- إجراء دراسات تبين أهم طرق علاج اضطراب الشخصية النرجسية لدى الطلاب.

المراجع العربية:

جابر، على وعبد الأمير، عذراء. (2018). الانحياز المعرفي لدى طلبة الجامعة. مجلة القادسية في الأداب والعلوم التربوية، 18(1)، 66-104.

جودة، أمال. (2012م). النرجسية وعلاقتها بالعصابية لدى عينة من طلبة جامعة الأقصى. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *20*(2)، 549-580.

الحموري، فراس. (2017م). التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالجنس والتحصيل الأكاديمي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *13*(1) 1-14.

الشريفين، أحمد، والوهيبي، ايناس. (2018م). القدرة التنبؤية لصورة الجسد والإتزان الإنفعالي بإدمان السيلفي لدى طلبة الجامعات الأردنية. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، *13*(1)، 1-26.

الشهابي، سلوى. (2018). الانحياز المعرفي ومستوى التفكير الانفعالي لدى طلبة الجامعة. مركز البحوث التربوية والنفسية، 59، 330 – 357.

المراجع الإنجليزية:

Abbasi, A., & Zubair, A. (2015). Body image, self-Compassion, and psychological well-being among University Students. Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology, 13(1), 41-47.

Adil, A., & Kamal, A. (2005). Relationship between love styles, attachment styles, and narcissism among university students. Indian psychological review, 64(1), 33-52.

Alam, A., Rafique, R., & Anjum, A. (2016). Narcissistic tendencies, forgiveness and empathy as predictors of social connectedness in students from universities of Lahore. The Dialogue, 11(2), 136-156.

Alizadeh, H., Soleimani, M., Belangee, S., Nokani, M., Paast, N., & Kanisanani, A. (2018). Individual psychology lifestyle traits and pathological narcissism in university students in Iran. The Journal of Individual Psychology, 74(2), 209-227.

Al-Shar'a, H., & Al-Manaseer, E. (2017). Contribution of adult attachment patterns and personality factors in explaining depression. Journal of Educational and Psychological Sciences, 25(4), 1-25.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Arlington: American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Arlington: American Psychiatric Publishing.

Ames, R., Rose, P., & Anderson, C. (2006). The NPI-16 as a short measure of narcissism. Journal of Research in Personality, 40(4), 440–450.

Anwar, M., Mahmood, B., & Hanif, M., (2016). Mental health issues in young adults of Pakistan: The relationship of narcissism and self-esteem with aggression. *Journal of Behavioural Sciences*, *26*(2), 135-155.

Arslan, C. (2016). Interpersonal problem solving, self-compassion and personality traits in university students. Educational Research and Reviews, 11(7), 474-481.

Barnett, D., & Flores, J. (2016). Narcissus, exhausted: Self-compassion mediates the relationship between narcissism and school burnout. Personality and Individual Differences, 97, 102-108.

Barry, C. Loflin, D. & Doucette, H. (2015). Adolescent self-compassion: Associations with narcissism, self-esteem, aggression, and internalizing symptoms in at-risk males. *Personality and Individual Differences*, *77*, 118-123.

Baumeister, F., Bushman, J., & Campbell, K. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism?. Current Directions in Psychological Science, 9(1), 26–29.

Berghaus, B. J. (2011). A new look at attachment theory & adult attachment behavior. Behaviorology today, 14(2), 3-10.

Besser, A., & Hill, V. (2010). The influence of pathological narcissism on emotional and motivational responses to negative events: The roles of visibility and concern about humiliation. Journal of Research in Personality, 44(4), 520-534.

Besser, A., & Priel, B. (2010). Grandiose narcissism versus vulnerable narcissism in threatening situations: Emotional reactions to achievement failure and interpersonal rejection. Journal of Social and Clinical Psychology, 29 (8), 874–902.

Bluth, K., Campo, R., Futch, W., & Gaylord, S. (2017). Age and gender differences in the associations of self-compassion and emotional well-being in a Large adolescent Sample. Journal Youth Adolescence, 46(4), 840–853.

Boldero, J., Bell, R., & Davies, R. (2015). The structure of the narcissistic personality inventory with binary and rating scale items. Journal of Personality Assessment, 97(6), 626–637.

Campbell, W., & Miller, J. (2011). The handbook of narcissism and narcissistic personality disorder, theoretical approaches, empirical findings, and treatments. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Campbell, W., Bush, C., Brunell, A., & Shelton, J. (2005). Understanding the social costs of narcissism: The case of the tragedy of the commons. Personality and Social Psychology Bulletin, 31(10), 1358–1364.

Clark, D. (1986). A cognitive approach to panic. Behaviour Research and Therapy, 24(4), 461–470.

Dickinson, K., & Pincus, A. (2003). Interpersonal analysis of grandiose and vulnerable narcissism. Journal of Personality Disorders, 17(3), 188-207.

Dimaggio, G., Semerari, A., Falcone, M., Nicolo, G., Carcione, A., & Procacci, M. (2002). Metacognition, states of mind, cognitive biases, and Interpersonal cycles: Proposal for an integrated narcissism model. Journal of Psychotherapy Integration, 12(4), 421–451.

Dimaggio, G., Semerari, A., Falcone, M., Nicolo, G., Carcione, A., & Procacci, M. (2002). Metacognition, states of mind, cognitive biases, and Interpersonal cycles: Proposal for an integrated narcissism model. Journal of Psychotherapy Integration, 12(4), 421–451.

Eysenck, M., & Keane, M. (2015). Cognitive Psychology a Student's Handbook (^{7}ed). New York. Psychology Press.

Ge, J., Wu, J., Li, K., & Zheng, Y. (2019). Self-compassion and subjective well-being mediate the impact of mindfulness on balanced time perspective in Chinese college students. *Frontiers in Psychology*, *10*, 367.

Goldstein, B. (2015). Cognitive psychology, connecting mind, research, and everyday experience (4thed). Boston: Cengage Learning.

Hudson, J. E. (2012). *Understanding and exploring narcissism: Impact on students and College Campuses*. CMC Senior Theses. Paper 381.

Koc, H., Aydos, L., & Pekel, H. (2018). Comparison of narcissistic personality characteristics of faculty of education students and sport science students. Journal of Education and Training Studies, 6(10), 83-91.

Kramer, U., Pascual-Leone, A., Rohde, K., & Sachse, R. (2017). The role of shame and self-compassion in psychotherapy for narcissistic personality disorder: An exploratory study. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 25*(2), 272-282.

Lenzenweger, M., & Clarkin, J. (2005). *Major Theories of Personality Disorder.* (2ed). New York, America: The Guilford Press.

Levy, K., Johnson, B., Clouthier, T., Scala, G., & Temes, C. (2015). An attachment theoretical framework for personality disorders. *Canadian Psychological Association, 56*(2), 197–207.

Limaa, G., Avelino, B., & Cunhab, J. (2017). Narcissism: Are accounting students using their personality traits to perform better?. Revista de Contabilidade e Organizacoes, 11(3), 58-74.

MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A metaanalysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review, 32*(6), 545–552.

Mikulincer, M. & Shaver, R. (2016). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change.* New York: The Guilford Press.

Miller, J., & Maples, J. (2011). Trait personality models of narcissistic personality disorder, grandiose narcissism, and vulnerable narcissism. In K. Campbell & D. Miller (Eds.), The handbook of narcissism and narcissistic personality disorder: Theoretical approaches, empirical findings, and treatments (pp.71-88). John Wiley & Sons.

Morf, C., & Rhodewalt, F. (2001). Unraveling the paradoxes of narcissism: A dynamic self-regulatory processing model. *Psychological Inquiry, 12*, 177-196.

Moritz, S., Mayer-Stassfurth, H., Endlich, L., Andreou, C., Ramdani, N., Petermann, F., & Balzan, R. (2015). The Benefits of Doubt: Cognitive Bias Correction Reduces Hasty Decision- Making in Schizophrenia. *Cognitive Therapy & Research, 39*(5), 627–635.

Neff, K. D. (2003a). Development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity, 2*(3), 223-250.

Neff, K. D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity, 2*(2), 85-102.

Neff, K. D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. *Human Development, 52* (4), 211–214.

Neff, K., & McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity, 9*(3), 225–240.

Neff, K., & Rude, S., & Kirkpatrick, K. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality, 41*(4), 908-916.

Neff, K., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality, 77*(4), 23–50.

Neff, K., Hseih, Y., & Dejitthirat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. Self and Identity, 4, 263–287.

Park, J., & Banaji, R. (2000). Mood and heuristics: The Influence of happy and sad states on sensitivity and bias in stereotyping. Journal of Personality and Social Psychology, 78(6), 1005-1023.

Pincus, A., & Lukowitsky, M. (2010). Pathological narcissism and narcissistic personality disorder. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 421-446.

Reid, S., Salmon, K., & Lovibond, P. (2006). Cognitive biases in childhood anxiety, depression, and aggression: Are they pervasive or specific?. *Cognitive Therapy and Research, 30*(5), 531-549.

Roark, S. V. (2012). Narcissistic personality disorder: Effect on relationships. *The Alabama Nurse, 39*(4), 12-14.

Robins, R., & Beer, J. (2001). Positive illusions about the self: Short-term benefits and long-term costs. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(2), 340-352.

Russ, E., Shedler, J., Bradley, R., & Westen, D. (2008). Refining the construct of narcissistic personality disorder: Diagnostic criteria and subtypes. *American Journal of Psychiatry, 165*(11), 1473–1481.

Saeed, Z., & Sonnentag, T. (2018). Role of self-compassion on college students' social self-evaluations and affect across two domains. *Journal of Psychological Research*, *23*(2), 132-141.

Schipke, T., & Candidate, L. (2017). Narcissism, ego, and self: kohut-a key figure in transpersonal psychology. *The Journal of Transpersonal Psychology*, *49*(1), 3-21.

Stapleton, P., Crighton, J., Carter, B., & Pidgeon, A. (2017). Self-Esteem and Body Image in Females: The Mediating Role of Self-Compassion and Appearance Contingent Self-Worth. *The Humanistic Psychologis*, *45*(3), 238-257.

Steinberg, L., & Morris, A. (2011). Adolescent development. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, *2*, 55- 87.

Stucke, T. S. (2003). Who is to blame? Narcissism and self-serving attributions following feedback. *European Journal of Personality*, *17*, 465-478.

Stucke, T., & Sporer, S. (2002). When a grandiose self-image is threatened: Narcissism and self-concept clarity as predictors of negative emotions and aggression following ego-threat. *Journal of Personality, 70*(4), 509–532.

Twenge, J., & Campbell, K. (2003). "Isn't it fun to get the respect that we're going to deserve?" Narcissism, social rejection, and aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*(2), 261-272.

Twenge, M., & Foster, D. (2010). Birth cohort increases in narcissistic personality traits among American college students, 1982-2009. *Social Psychological and Personality Science*, *1*(1), 99-106.

Vospernik, P. (2014). *The relationship of adaptive and pathological narcissism to attachment style and reflective functioning*. Doctoral Dissertation, The City University of New York.

Wallace, H., & Baumeister, R. (2002). The performance of narcissists rises and falls with perceived opportunity for glory. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(5), 819-834.

Woo Kyeong, L. W. (2013). Self-compassion as a moderator of the relationship between academic burn-out and psychological health in Korean cyber university students. *Personality and Individual Differences, 54*(8), 899-902.

IJOPER Vol 2, No 3, pp 447 -467 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

اتجاهات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس

محمد علي الخوالدة
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية - جامعة اليرموك
moh.alhawaldeh@yu.edu.jo

صفاء جندل النعيمي
قسم المناهج والتدريس
كلية التربية - جامعة اليرموك
2020403127@alumni.yu.edu.jo

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في اتجاهاتهن تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان مقياسا للاتجاهات نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس تكون من (21) فقرة، وزعت بالتساوي إلى ثلاثة مجالات: المعرفي، والسلوكي، والانفعالي، طبق على (335) معلمة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد. أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس محايدة، وجاء المجال الانفعالي في المرتبة الأولى باتجاه إيجابي، والمجال المعرفي في المرتبة الثانية باتجاه محايد، والمجال السلوكي في المرتبة الثالثة باتجاه محايد. وأظهرت نتائج الدراسة أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. وفي ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بعدد من التوصيات، أبرزها: وضع برامج توعوية لمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى؛ بهدف تنمية اتجاهاتهن نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس، وزيادة وعيهن بدورها في فهم الطلبة للمادة العلمية التي يدرسنها.

كلمات مفتاحية: الاتجاه، معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، اللغة العربية الفصيحة.

The Attitudes of Jordanian Female First Through Third- Grade Teachers Towards Using Standard Arabic in Teaching,

Mohammed Ali Al- Khawaldeh
Department of Curriculum and Instruction
Faculty of Education- Yarmouk University
moh.alkhawaldeh@yu.edu.jo

Safaa Jandal Alnuaimi
Department of Curriculum and Instruction
Faculty of Education- Yarmouk University
2020403127@alumni.yu.edu.jo

Abstract:

The study aimed at investigating the attitudes of Jordanian female first through third- grade teachers towards using standard Arabic in teaching, and whether there were statistical significant differences in their attitudes due to the variables of qualification and number of years of experience. To achieve the aims of the study, the researcher constructed an attitudes scale consisted of (21) items equally distributed into cognitive, behavioral, and affective domains. The results of the study showed that the attitudes of Jordanian female first through third- grade teachers towards standard Arabic in teaching were neutral, as the affective domain came firstly with positive attitude, cognitive domain came secondly with a neutral attitude, and the behavioral domain came lastly with neutral attitude. The results of the study also showed that there were no statistical significant differences in the attitudes of the study sample due to the variables of qualification and number of years of teaching experience. In the light of the results of the study, the researcher recommends a number of recommendations, most notably; developing counseling programs for first through third- grade teachers; to develop their attitudes towards using standard Arabic language in teaching, and increasing their awareness of its role in students' understanding of the scientific material they teach.

Keywords: Attitudes, Standard Arabic, Female First- through Third-Grade Teachers

تاريخ تسلم البحث (2023-08-29) تاريخ قبوله للنشر (2023-09-14)

المقدمة

تعد اللغة وسيلة التواصل بين الأفراد والجماعات، وبها يعبرون عما يجول بداخلهم، ويلبون حاجاتهم، واللغة من أعظم النعم التي تميز بها الإنسان عن غيره من المخلوقات، وتتعدد اللغات في العالم، وتتنوع، ولكل أمة لغة خاصة بها، لها طابع وخصائص تميزها عن غيرها من اللغات.

واللغة أرقى ما يمتلكه الفرد؛ فهي مصدر القوة والتفرد، وتمثل دورا مهما في حياته؛ لأنها الوسيلة الرئيسة للتفاعل والتواصل مع الآخرين (علي، 2019). واللغة أداة لمعالجة كل ما يدور في ذهن الفرد من أفكار، وما في ذاته من مشاعر، وأحاسيس، وهي تمثل ذاكرة الأمة، وقيمها، وأداة تمثيلية لتخزين المعلومات، وتنفيذ العمليات المعرفية المتعددة (إسماعيلي، 2012 ;Turnball & Justice, 2013).

وتشكل اللغة العربية الأساس في بناء الأمة، وتتميز دون سائر اللغات بتاريخها الطويل المتصل، وقوتها الفكرية والأدبية، وحضارتها التي توارثها الإنسان الحديث عن القديم؛ فهي رمز لحضارة العرب والمسلمين، وقلبهم النابض، ونبراسهم لفهم القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، ووسيلة للتفاعل المثمر مع اللغات الأخرى؛ فهي قادرة على الوفاء بكل متطلبات العصر إذا أحسن تعليمها، مما يغرس حبها في قلوب أبنائها (السعيد، 2017؛ علي، 2007). وتعد اللغة العربية من أدق اللغات تصورا لما يقع تحت الحواس، وأكثرها مرونة؛ لقدرتها على الاشتقاق، والتأثير، والتأثر، وهي كنز ينهل منه العلماء بما تحمله من ذخائر العلوم، والآداب، والفنون، وتتماز بحسن نظامها، وكثرة مفرداتها (أبو الضبعات، 2007).

وينبغي أن تولى اللغة العربية العناية الكبرى، وهذا يقع على عاتق المعلم، لا سيما في المرحلة الابتدائية؛ فهي مرحلة ذات أهمية كبيرة في حياة الطلبة؛ لما يقدم فيها من معارف، ومهارات، وما يغرس في نفوسهم من قيم، واتجاهات، وما يمارس من خبرات، وتجارب، وهي الركيزة الأولى للتعلم، والقاعدة الرئيسة للانطلاق نحو المراحل التعليمية اللاحقة، ففي هذه المرحلة ينمو الطفل، وتتشكل شخصيته، وتتفتح قرائحه (جداين 2019؛ الخليفة، 2004).

واللغة العربية في المرحلة التعليمية الأولى من أهم الوسائل لتعلم المباحث الأخرى، ونجاح الطالب في المراحل التعليمية اللاحقة مرتبط بنجاح المدرسة في هذه المرحلة؛ فهي من أفضل الوسائل لتحقيق الوظائف المتنوعة لهذه المرحلة، وتمثل أهم وسائل الاتصال بين الطالب، وبيئته، والأساس الذي تعتمد عليه في تربيته من النواحي: الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، ويعتمد عليها كل نشاط يقوم به الطالب (نايل، 2006). ويعد اكتساب المهارات اللغوية في مرحلة الطفولة حاجة ملحة؛ لأنها ترتبط بنموهم العقلي (قاسم والحديبي، 2018؛ أبو مغلي، 2008).

واللغة العربية الفصيحة إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة لوظائفها المتعددة؛ كونها أهم وسائل التواصل والتفاهم بين الطالب، وبيئته (يونس، 2001)؛ إذ تعد عملية تدريس اللغة تواصلية لغوية مقصودة، يديرها المعلمون في الصفوف الدراسية، ويوفرون لها الخبرات المباشرة؛ لكي يتفاعل معها الطلبة، وتتعدل سلوكاتهم، ويستقيم ما أعوج من ألسنتهم (عصر، 2005، أ).

فاستخدام اللغة العربية الفصيحة، وتعويد سماع الطالب لها، ينمي قدرته على الاستماع، والتواصل اللفظي، ويضبط كلامه؛ ليسلم لسانه من الخطأ نطقا وكتابة، ويدرك مقاصد الكلام، ويفهم ما يسمع، أو يقرأ، أو يتحدث، ويكتب به، فهما صحيحا تستقيم معه المفاهيم، وتتضح به المعاني والأفكار لدى المستمع، أو القارئ، أو المتحدث، أو الكاتب (عبد الحليم وآخرون، 2011)؛ بما يعزز ثقة الطالب بنفسه، ويشعره بالاعتزاز والفخر بلغته وعروبته (الرنتيسي، 2022).

وعندما يتعلم الطالب اللغة العربية الفصيحة، فإنه يتعلم مفاهيم، وطريقة تفكير، وقدرة على التعبير، لا سيما أن اللغة العربية المحكية تختلف عن اللغة التي يتعلمها، وإذا لم يتعلم الطالب اللغة العربية الفصيحة منذ صغره؛ فلن يكون قادرا على استخدامها في المواقف التعليمية (عصر، 2005، ب).

وفي السياق ذاته، يرى خولي (2000) أن الطالب إذا أتقن اللغة العربية الفصيحة منذ صغره، وأضحت هذه اللغة حية في ضميره، وخالجت مشاعره وأحاسيسه، استطاع أن يقرأ كل شيء، ويفهم معناه؛ بل ويفكر، ويقترح، ويناقش، ويبتكر، وبذلك يصل إلى مرحلة الإبداع، والإنتاج، والتأثير في مجتمعه؛ لأنه استطاع فهم العلوم والمعارف بلغته التي تعلمها منذ السليقة. ويفوّت التدريس بالعامية على الطفل فرصة بناء نظام العربية الفصحى بناء سليما، وحرمانه في الوقت ذاته من رسم حدود فاصلة بين الفصحى والعامية؛ فالطفل يبني كفايته اللغوية بالتعرض اللغوي المباشر؛ سواء أكان ذلك باللغة المنطوقة، أم المكتوبة، ويمضي في توظيف هذه اللغة لبناء نظام لغوي متكامل يمكنه من التواصل بها، وكلما زاد التعرض للغة، زادت وتيرة الاكتساب، ونوعيته (العناتي، 2015).

وللحفاظ على ثقافة النشء، لا بد من التنبه إلى بناء شخصياتهم؛ لأنها تختزل جميع المؤثرات الخارجية في المرحلة التعليمية الأولى، وحتى تحافظ الأمة على ازدهارها، وتقدمها، عليها أن تتحقق من تعليمها للنشء؛ فاللغة تشكل الأساس في ملامح أي مجتمع بغض النظر عن حجمه، ودرجة تطوره (عوض، 2012).

وما يزال المعلمون يتحملون المسؤولية الكبرى تجاه مستقبل الأمة والمجتمع؛ فهم يعملون على هندسة الطالب، وبنائه: فكرا، ونوعا، وأداء، وجسما، وعقلا، وروحا، حتى يصبح بناؤه متوازنا، ومتكاملا، ومتطورا في المجالات جميعها؛ فالمعلم يجسد في عمله أنبل وأعظم رسالة، وأي رسالة أسمى من صناعة العقول، وتكوين الضمائر الحية، وغرس القيم في نفوس الجيل! (السيد، 2009، أ).

ومن الطبيعي، أن يتحدث المعلم باللغة العربية الفصيحة، على نحو يؤدي إلى تطور العلم، ونشره، وبثه بين الناس، والطلبة الذين يعتادون سماع لغة العلم بعربية فصيحة، ويمارسونها، يصبحون متمرسين بها، وتتفتح عقولهم، وملكاتهم؛ للإفادة من مضامينها العلمية، والفكرية، والفنية، ثم إن التعليم بالفصيحة، والتعبير عن الأفكار ببيان عربي، وعن المصطلحات العلمية بمفردات ومعان عربية يقلل من شعورهم بأن لغتهم أقل مستوى من غيرها من اللغات؛ لذلك، على معلم المرحلة التعليمية الأولى تدريب الناشئة على استخدام اللغة الفصيحة، والحديث معهم بها بعيدا عن العامية المبتذلة، وبعيدا في الوقت ذاته عن التقعر والمغالاة في ضروب البلاغة (أبو مغلي، 2008).

ويفترض أن يكون التدريس باللغة العربية الفصحى في جميع مراحل التعليم العام لزاما على كل معلم؛ احتراما لأمته، وانتماء لقوميته، لا سيما أن التعليم بالعامية لا يليق بالتعليم عامة؛ لأنها ليست اللغة الثقافية التي ترتقي بعقل الطالب: فكرا، وثقافة (السيد، 2009، ب؛ يونس، 2001). وتتطلب تنمية قدرات الطلبة على التعبير باللغة العربية الفصيحة معلما متمكنا من لغته يخاطبهم بها، ويتخذها وسيلة للتدريس داخل الصف، وخارجه (القواص، 2006).

وتأكيدا لذلك، أشارت العيسى (2018) إلى الأثر الإيجابي لاستخدام اللغة العربية الفصيحة في دفع طلبة المرحلة التعليمية الأولى للتحدث باللغة الفصيحة، والحد من العامية في التفاعل الصفي، وربط تفوقهم التحصيلي بتحصيلهم في اللغة العربية. وعلى النقيض من ذلك، فإن استخدام العامية في التدريس من أخطر العقبات التي تحول بين تعلم الأطفال، وبين تعلمهم اللغة الفصيحة (Al Atreez, 2020)؛ لذا، ينبغي استخدام اللغة الفصيحة في التدريس لمساعدتهم في تعلمها (عبد السلام، 2016). والمعلم الملتزم بالفصحى الذي يشجع طلبته على استخدامها، والالتزام

بها، يولد في نفوسهم الانتماء، والاعتزاز بقيمها، ومبادئها، ويشعرهم بدورها الإيجابي والفاعل في حياتهم؛ مما يشجعهم على استخدامها بدافعية عالية، ويؤثر إيجابا في تحصيلهم الدراسي بشكل عام، واللغوي بشكل خاص (البوهميل، 2003).

وفي هذا الإطار، يلحظ أن هناك عددا من المعلمين لا يستخدمون اللغة الفصيحة في التدريس، ويعتمدون على العامية في تواصلهم مع طلبتهم، وتنقصهم القدرة على التواصل مع أقرانهم بالفصيحة، فضلا عن ضعف تحصيلهم اللغوي؛ الأمر الذي يخشى منه أن يتسرب إلى طلبتهم، ويفقدهم صعوبة التواصل اللغوي؛ ذلك أن أحد أسباب الضعف اللغوي للطلبة يعود إلى عدم استخدام معلميهم اللغة الفصيحة في التدريس، وانتشار العامية (الصميلي، 2002؛ الخليفة، 2005؛ خطاب، 2007).

مما سبق، يخلص الباحثان إلى أن المعلم هو النموذج الذي يحتذى به، والقدوة في المسيرة التعليمية، وهو العنصر الأكثر فاعلية وتأثيرا في شخصيات الطلبة، واتجاهاتهم، لا سيما طلبة المراحل التعليمية الأولى؛ فالطالب يقلد، ويحاكي كل ما يصدر من المعلم من أقوال وأفعال، والمعلم الناجح المدرك أهمية اللغة العربية الفصيحة، وحجم التأثير الإيجابي لاستخدامها، يحرص على التحدث بها أمام طلبته، ويستخدمها في المواقف كافة، ولا يكتفي بالتحدث بها في المواقف التعليمية فحسب.

ويؤكد الزوادي (2007) أنه على الرغم من الاعتقاد السائد في الوطن العربي أن الأنظمة التعليمية العربية الحديثة تستخدم اللغة العربية الفصحى، إلا أن هذه الأنظمة في التكوين اللغوي النهائي للطالب تفيد بأنه أمي بالمعنى الجديد لكلمة الأمية؛ فهو غير قادر على الكتابة، أو التحدث السليم المتسلسل بالفصحى، زيادة على ضعف معرفته ببعض المفردات اللغوية، والتراكيب التعبيرية، والقواعد النحوية البسيطة.

وإذا ما نظرنا إلى واقع استخدام اللغة العربية الفصيحة في مدارس التعليم العام في الأردن، فإننا نجد تراجعا كبيرا في استخدامها بشكل ملحوظ بين الطلبة على مقاعد الدراسة، والخريجين في المستويات كافة؛ مما انعكس بصفة خاصة في شيوع الضعف اللغوي الذي يظهر على ألسنة الطلبة، وفيما يكتبونه (البشير، 2013).

وتعد الاتجاهات، إضافة إلى المشاعر، والميول، والقيم إحدى مكونات الجانب الانفعالي الذي يعبر عن الاستجابات الانفعالية التي تتصل بمدى تقبل الفرد، أو رفضه للأشياء (الربعي، 2015). وتعد الاتجاهات أيضا من المفاهيم الأساسية في علم النفس الاجتماعي ذات الصلة بحياة الفرد، وأفكاره، وثقافته، وسلوكه، وقيمه، وكل فرد له اتجاهاته الخاصة تجاه القضايا المتنوعة (صديق، 2012).

وقد تناول علماء النفس مفهوم الاتجاه من وجهات نظر متباينة؛ فقد ربطه بعضهم بمفهوم تقييم الاستجابة لدى الفرد نحو أشياء، أو موضوعات، وربطه بعضهم الآخر بالبيئة الخارجية التي يعيشها الفرد، ومدى التأثير الذي تحدثه عناصره فيه، ومنهم من ربطه بمفهوم القيم، أو المعايير السائدة في المجتمع، وربطه فريق آخر بإمكانية التنبؤ؛ أي بما سيكون عليه سلوك الفرد في المواقف المختلفة التي يمر بها (الدوري، 2001).

ويعرف الاتجاه بأنه: ميل نفسي يعبر عن تقييم لموضوع معين بدرجة أو بأخرى من التفضيل، أو عدم التفضيل، ويشير التقييم إلى الاستجابات التفضيلية: المعرفية، والسلوكية، والانفعالية سواء أكانت صريحة، أم ضمنية (Eagly & Chaiken, 1993). والاتجاه هو "الحالة الوجدانية للفرد التي تتكون بناء على ما يوجد لديه من معتقدات، أو تصورات، أو معارف، وتدفعه تلك الحالة أحيانا للقيام ببعض الاستجابات، أو أنماط السلوك في موقف معين، بحيث يتحدد بها مدى القبول، أو الرفض لهذه المواقف" (خليفة وعبد المنعم، 1994، 90).

ويعرف "ألبورت" الاتجاه بأنه: حالة من الاستعداد والتأهب النفسي تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي في استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة (O'Keefe, 2002). ويعرف زهران (2003، 144) الاتجاه بأنه "تكوين فرضي، أو متغير كامن، ومتوسط يقع بين المثير والاستجابة، وهو عبارة عن استعداد نفسي". ويعرف الاتجاه بأنه: "استعداد نفسي تظهر محصلته في وجهة نظر الفرد حول موضوع من الموضوعات، سواء أكان اجتماعيا، أم اقتصاديا، أم سياسيا حول قيمة من القيم، كالقيمة الدينية، أو الجمالية، أو النظرية، أو الاجتماعية، أو حول جماعة من الجماعات، ويعبر عن هذا الاتجاه بالموافقة، أو المعارضة، أو الحياد" (أبو النيل، 2009، 450). ويعرفه ملحم (2017، 33) بأنه: "حالة من الاستعداد العقلي تكونت نتيجة الخبرات والتجارب السابقة التي مر بها الفرد، وتعمل على توجيه الاستجابة نحو الموضوعات والمواقف التي ترتبط به".

في ضوء التعريفات السابقة، يرى الباحثان أن الاتجاه ميل، أو استعداد نفسي، أو استجابة انفعالية حول قضايا متنوعة تحيط بالفرد، تنتظم من خلال خبراته، وتصوراته، ومعارفه السابقة، ويعبر عن هذا الاتجاه إما بالموافقة، أو عدم الموافقة، أو الحياد.

وتتصف الاتجاهات بأنها ذات أصول مرجعية، وتحدد نمط التفاعلات الاجتماعية للفرد، وتشمل ثلاثة مكونات: المكون المعرفي، والمكون السلوكي، والمكون الانفعالي (العتوم، 2022)؛ فيتمثل المكون المعرفي للاتجاه في الأفكار والمعتقدات التي يحملها الفرد عن موضوع الاتجاه، والجوانب المعرفية لموضوع معين، التي تحدد موقفه تجاه هذا الموضوع، ويتمثل المكون الانفعالي في المشاعر والانفعالات التي يشعر بها الفرد نحو موضوع الاتجاه، كميله له، أو نفوره منه، والشعور العام بالقبول مقابل الرفض تجاه موضوع معين، أو قضية معينة، أو التوجه نحو موضوع معين مقابل تجنبه، والابتعاد عنه، ويشير المكون السلوكي إلى ميل الفرد للتصرف بطريقة معينة نحو موضوع الاتجاه، وفقا لمشاعره، ومعتقداته، ونوع السلوك الذي يسلكه، على أساس أن الاتجاه يشير إلى الاستعداد للقيام بسلوك معين (بدر، 2002).

وتتباين قوة مكونات الاتجاه، واستقلاليتها؛ فقد يملك شخص ما معلومات وفيرة عن موضوع معين (المكون المعرفي)، لكنه لا يشعر برغبة قوية تجاهه (المكون الانفعالي)، تؤدي به إلى اتخاذ أي سلوك تجاهه (المكون السلوكي). وعلى خلاف ذلك؛ فقد لا يملك الشخص أية معلومات عن هذا الموضوع، ومع ذلك يتفانى في العمل من أجله، إذا كان يملك شعورا إيجابيا قويا نحوه (نشواتي، 2010).

وقد تكون الاتجاهات إيجابية، أو سلبية؛ فالاتجاهات الإيجابية تقرر مدى نجاح الفرد في المستويين المهني، والشخصي نحو أي عمل يقوم به؛ مما يمكنه من التغلب على الصعوبات والمعوقات التي قد تواجهه، أما إذا كانت الاتجاهات سلبية؛ فإن فرصة التعرض للإحباط والفشل في هذا العمل قد تكون كبيرة؛ فالاتجاهات قد تؤثر كثيرا في أداء الفرد وسلوكه تجاه أي عمل يقوم به (Gee, 2006).

ولاتجاهات المعلمين نحو اللغة المستخدمة في التدريس دور مهم وفاعل في تحديد البيئة التعليمية داخل الغرف الصفية؛ فإذا كانت اتجاهاتهم نحو استخدام الفصيحة في تدريسهم إيجابية، فقد يظهر هذا من خلال أدائهم، ومدى استخدامهم اللغة العربية الفصيحة، والحرص على التحدث بها داخل الغرفة الصفية، مما ينعكس إيجابا في أداء الطلبة، وسلوكاتهم، والتحدث بها بالشكل الأمثل، واستخدامها في أغلب مجالات حياتهم، أما إذا كانت هذه

الاتجاهات سلبية؛ فقد يظهر ذلك في أدائهم بعدم استخدامهم الفصيحة، وعدم الاهتمام بها بالشكل المطلوب داخل الغرفة الصفية، مما يؤدي إلى عدم اكتراث الطلبة بها، وإهمالها (مهرة، 2017).

وقد أجري عدد من الدراسات التي تناولت اتجاهات المعلمين نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة، وواقع استخدامهم لها، فقد أجرت القواص (2006) في الجمهورية العربية السورية دراسة لتعرف اتجاهات معلمي الصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التعليم الصفي، وعلاقتها بممارساتهم الصفية، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في اتجاهاتهم تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت بطاقة ملاحظة، واستبانة طبقتا على (74) معلما ومعلمة للصف الرابع الأساسي في محافظة دمشق. أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التعليم الصفي إيجابية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهاتهم تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

وأجرى البشري (2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام معلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية اللغة الفصيحة في أثناء التدريس، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في واقع استخدامها تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. تكونت عينة الدراسة من (324) معلما من معلمي اللغة العربية، طبق عليهم مقياس تقويم الأداء الوظيفي. أظهرت نتائج الدراسة أن واقع استخدام معلمي اللغة العربية اللغة الفصيحة في أثناء التدريس ضعيف، وأن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية الأكثر استخداما لها في التدريس، ووجود فروق دالة إحصائيا في واقع استخدامهم اللغة الفصيحة تبعا لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهلات العليا، ومتغير عدد سنوات الخبرة لصالح الأكثر خبرة.

وفي العراق، هدفت دراسة الخفاجي (2011) إلى الكشف عن اتجاهات طالبات المرحلة الرابعة في كلية التربية للبنات نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت استبانة مكونة من (32) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطالبات يمتلكن اتجاهات إيجابية نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس.

وهدفت دراسة الكمزارية (2012) إلى الكشف عن واقع استخدام معلمي اللغة العربية في سلطنة عمان للفصحى في أدائهم الشفوي داخل الغرفة الصفية، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف عدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، سجلت (20) حصة كاملة، وحللت وفق المستويات (النحوية، والصرفية، والمعجمية). أظهرت نتائج الدراسة أن واقع استخدام معلمي اللغة العربية الفصحى في أدائهم الشفوي جيد؛ إذ استخدمها المعلمون في ثلثي حديثهم، وبقي ثلث مشوب بالأخطاء النحوية، والصرفية، وعدم وجود فرق دال إحصائيا في استخدامهم الفصحى في الأداء الشفوي في الغرفة الصفية يعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

وأجرى حوامدة (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو استخدام اللغة العربية الفصحى في التدريس الجامعي. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت استبانة مكونة من (43) فقرة على (476) طالبا وطالبة، أظهرت نتائجها اتجاهات إيجابية للطلبة نحو استخدام اللغة العربية الفصحى في التدريس الجامعي.

وجاءت دراسة إسليم (Isleem, 2014) للكشف عن إدراكات طلبة الجامعات والكليات الأمريكية لتعلم اللغة العربية المحكية والفصحى في قاعات الدرس، ومدى تأثيرها في اتجاهاتهم نحو العربية، ودافعيتهم لتعلمها. ولتحقيق

أهداف الدراسة، استخدم مقياس للاتجاهات نحو تعلم اللغة العربية الفصحى في قاعة الدرس، أظهرت نتائجه اتجاهات أقل إيجابية نحو تعلم اللغة العربية الفصحى، وإدراكات سلبية نحو أهميتها لدى الطلبة.

وفي دراسة مهرة (2017) التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات محاضري الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة نحو استخدام اللغة العربية الفصحى في المحاضرات الجامعية، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في اتجاهاتهم تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبق مقياس اتجاهات على (33) محاضرا من الهيئة التدريسية من مختلف الأقسام والتخصصات، أظهرت نتائجه اتجاهات محايدة نحو استخدام المحاضرين اللغة العربية الفصحى، ووجود فرق دال إحصائيا في اتجاهاتهم يعزى إلى عدد سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الطويلة، وعدم وجود فرق دال إحصائيا في اتجاهاتهم تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

وفي سلطنة عمان، أجرت المنذرية (2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو استخدام الفصحى في التدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبق مقياس اتجاهات على (312) معلما ومعلمة، أظهرت نتائجه أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام الفصحى في التدريس إيجابية، لا سيما فيما يتعلق بالدور الكبير للفصحى في تعزيز قيم الهوية والانتماء، وتنمية مهاراتهم الشخصية، وعلاج المشكلات اللغوية لدى طلبتهم.

وقام أبو حجاج وآخرون (2018) بدراسة للكشف عن واقع استخدام الفصحى في الصفوف الدراسية من معلمي مراحل التعليم العام في مصر، أظهرت نتائجها ضعف استخدام الفصحى داخل الصفوف الدراسية من المعلمين.

وفي فلسطين، أجرى اللحام (2018) دراسة للكشف عن آراء ووجهات نظر أساتذة جامعة الأقصى حول واقع حضور اللغة العربية الفصحى في الممارسات الأكاديمية في الجامعة، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف عدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت استبانة على (65) عضو هيئة تدريس، أظهرت نتائجها أن واقع حضور الفصحى في الممارسات الأكاديمية متوسط، وعدم وجود اختلاف دال إحصائيا في آرائهم حول استخدام العربية الفصحى تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة علي (2019) التعرف إلى واقع استخدام الفصحى داخل الصف الدراسي من المعلمين في مراحل التعليم العام في جمهورية مصر العربية، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في واقع استخدامهم تبعا لمتغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت بطاقة ملاحظة، واستبانة طبقتا على (30) معلما ومعلمة للغة العربية، أظهرت نتائجهما أن واقع استخدام المعلمين للفصحى ضعيف، وأن معلمي المرحلة الثانوية الأفضل في استخدامها، وعدم وجود فرق دال إحصائيا في واقع استخدامهم يعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، ووجود فرق دال إحصائيا يعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهلات العليا.

وجاءت دراسة الغامدي (2020) للكشف عن درجة تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت استبانة على عدد من المشرفين التربويين والمعلمين، أظهرت نتائجها وجود درجة تمكن متوسطة من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وعدم وجود فرق دال إحصائيا في درجة تمكنهم تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

ومؤخرا، أجرى أبو حجاج وآخرون (2021) في الكويت دراسة هدفت التعرف إلى مدى استخدام المعلمين الفصحى في أثناء التدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت بطاقة ملاحظة، أظهرت نتائجها تدني استخدام المعلمين للفصحى في التدريس.

يتبين من الدراسات السابقة أنها هدفت إلى الكشف عن الاتجاهات نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس، وواقع استخدامها لدى عينات متعددة (المعلمين، والطلبة، والمحاضرين الجامعيين)، في بيئات متعددة (الجمهورية العربية السورية، والمملكة العربية السعودية، والعراق، وسلطنة عمان، وفلسطين، والولايات المتحدة الأمريكية، وجمهورية مصر العربية، والكويت). وقد أفادت الدّراسة الحالية من الدراسات السابقة في إطارها النظري، وصوغ مشكلتها، وبناء أداتها، ومناقشة نتائجها، وتتفق الدراسة الحالية مع الهدف الذي سعت إليه الدراسات السابقة؛ إلا أنها انمازت عنها في كشفها عن اتجاهات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس، ولعلها تكون الدراسة الأولى في الأردن في هذا الميدان في حدود اطلاع الباحثين.

ويمكن أن يكون المعلم معيقا للتعلم إذا تحدث أمام طلبته بغير العربية الفصحى؛ فقد يؤدي إلى ضعف تحقيق الأهداف المرجوة من تعليم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية (البشري، 2008)؛ لذا، جاءت الدراسة الحالية للكشف عن اتجاهات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

يهدف التعليم في مراحله الأولى إلى تنمية قدرة الطلبة على استخدام اللغة العربية الفصيحة استخداما سليما: تحدثا، وكتابة، ولكن الواقع التدريسي اليوم يكشف أن هذا الهدف ما يزال بعيد المنال، ولكي نتمكن من تحقيقه، لا بد من إعداد المعلم القادر على استخدام اللغة العربية الفصيحة في الغرفة الصفية، لتعويد طلبته على استخدامها. ومع ذلك، فإن بعض المعلمين يجدون صعوبة بالغة في استخدامهم اللغة العربية الفصيحة، ويستخدمون العامية التي تؤثر سلبا في التحصيل اللغوي للطلبة، وفي استخدام اللغة العربية الفصحى بالشكل المطلوب (عميران، 2012).

ومن خلال الخبرة التدريسية للباحثين، لحظا عدم قدرة الطلبة على التحدث باللغة العربية الفصيحة، والاتكاء على العامية إلى حد كبير، فضلا عن الأخطاء اللغوية الكثيرة، وأن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يستخدمن اللهجة العامية، ويخلطنها ببعض العبارات الفصيحة التي لا تخلو من الأخطاء، وانعكس ذلك على لغة الطلبة في أثناء أحاديثهم، وحواراتهم التي ترافقهم في مراحلهم اللاحقة، فضلا عمّا أظهرته نتائج بعض الدراسات من ضعف استخدام المعلمين اللغة الفصيحة في تدريسهم (البشري، 2008؛ أبو حجاج وآخرون، 2018؛ علي، 2019؛ أبو حجاج وآخرون، 2021)، وما وأوصت به بعض الدراسات بضرورة استخدام اللغة العربية الفصحى في التدريس (القواص، 2006؛ حوامدة، 2012؛ المنذرية، 2017؛ مهرة، 2017)؛ مما شكل دافعا حقيقيا للباحثين لإجراء الدراسة الحالية التي استهدفت الكشف عن اتجاهات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس. وبالتحديد، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: "ما اتجاهات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس؟".

السؤال الثاني: "هل توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟".

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في اتجاهاتهن تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية، والتطبيقية، والبحثية كالآتي:

الأهمية النظرية: تبرز الأهمية النظرية للدراسة في تناولها موضوعا مهما من الموضوعات الحديثة والمعاصرة التي ما تزال بحاجة إلى دراسة معمقة، وهو موضوع الاتجاهات نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس، وفي الإثراء المعرفي لممارسات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى اللغة العربية الفصيحة في التدريس، كونها من الدراسات العربية النادرة في الأردن –في حدود اطلاع الباحثين– لدى هذه الفئة بالتحديد.

الأهمية التطبيقية: تأتي الأهمية التطبيقية للدراسة من خلال النتائج التي يؤمل أن تشكل محورا أساسيا يمكن أن يفيد منه صناع القرار التربوي، بالكشف عن اتجاهات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس، ويتوقع أن تزود الدراسة الخبراء التربويين باتجاهات المعلمات حول استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس، وإعادة النظر في تدريس طلبة الصفوف الثلاثة الأولى.

الأهمية البحثية: تبرز الأهمية البحثية للدراسة الحالية في توفيرها مقياسا يمكن الإفادة منه في إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية في هذا الموضوع في مراحل دراسية أخرى، ولدى معلمي المباحث المختلفة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

اشتملت الدراسة على المصطلحات والتعريفات الآتية:

الاتجاه: "الحالة الوجدانية للفرد التي تتكون بناء على ما يوجد لديه من معتقدات، أو تصورات، أو معارف، وتدفعه تلك الحالة أحيانا للقيام ببعض الاستجابات، أو أنماط السلوك في موقف معين، بحيث يتحدد بها مدى القبول، أو الرفض لهذه المواقف" (خليفة وعبد المنعم، 1994، 90).

الاتجاه نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة: الدرجة التي حققها أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس، الذي أعد خصيصا لهذا الغرض، ويتمتع بالخصائص السيكومترية اللازمة.

معلمات الصفوف الثلاثة الأولى: المعلمات اللواتي يدرسن الصفوف من الأول إلى الثالث الأساسي في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد.

حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة متيسرة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في العام الدراسي 2023/2022، وتحددت بأداة الدراسة (مقياس الاتجاهات نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس)، وما تحقق لها من دلالات صدق وثبات، وموضوعية أفراد الدراسة في الاستجابة لفقراتها.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي لملاءمته أغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد في العام الدراسي 2023/2022. وتكونت عينة الدراسة من (335) معلمة، اختارن بالطريقة المتيسرة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان مقياسا للاتجاهات نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس بالإفادة من دراسات (القواص، 2006؛ البشري، 2008؛ الخفاجي، 2011؛ حوامدة، 2012؛ مهرة، 2017؛ المنذرية، 2017). تكوّن المقياس بصورته النهائية من (21) فقرة، وزعت بالتساوي إلى ثلاثة مجالات، هي: المجال المعرفي، وتمثله الفقرات (1، 4، 7، 10، 13، 16، 19)، والمجال السلوكي، وتمثله الفقرات (2، 5، 8، 11، 14، 17، 20)، والمجال الانفعالي، وتمثله الفقرات (3، 6، 9، 12، 15، 18، 21).

صدق المقياس

أولا: صدق المحتوى: للتحقق من دلالات صدق المقياس، عرضت فقراته بصورتها الأولية (27) فقرة على عدد من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، واللغة العربية، والمشرفين التربويين؛ إذ طُلب إليهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث انتماؤها لمجالها، وسلامتها من حيث المعنى والصياغة، وحذف، أو إضافة، أو تعديل أي فقرة، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وقد أُخذ بملحوظات الأساتذة المحكمين التي تضمنت حذف (3) فقرات، ودمج بعضها الآخر، ونقلها من مجال إلى آخر، وتطعيم المقياس بفقرات سلبية، وبذلك استقر المقياس بصورته النهائية على (21) فقرة.

ثانيا: صدق البناء: جرى التحقق من صدق بناء مقياس الدراسة من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى 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 (0.62–0.90) للمجال المعرفي، و(0.60–0.88) للمجال السلوكي، و(0.67–0.93) للمجال الانفعالي، وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس بين (0.49–0.96)، وتراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (0.43–0.91) للمجال المعرفي، و(0.43–0.83) للمجال السلوكي، و(0.63–0.89) للمجال الانفعالي؛ 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 (0.86– 0.94) لمجالات المقياس، و(0.96) للمقياس الكلي، ومعاملات ثبات الإعادة تراوحت بين (0.87–0.91) للمجالات، و(0.92) 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، "وبدرجة متوسطة" (3) درجات، و"بدرجة قليلة" درجتان، و"بدرجة قليلة جدا" درجة واحدة، ويعكس التدريج للفقرات السالبة ذوات الأرقام (3، 4، 7، 20). ولتفسير استجابات أفراد عينة الدراسة، أُستُخدم المعيار الإحصائي الآتي: 1.00– أقل من 2.34 اتجاه سلبي، ومن 2.34– أقل من 3.67 اتجاه محايد، ومن 3.67– 5.00 اتجاه إيجابي.

إجراءات الدراسة

لتنفيذ الدراسة، اتبعت الإجراءات الآتية:

- تحديد مشكلة الدراسة، وسؤاليها، وأهدافها.
- مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية.
- بناء أداة الدراسة (المقياس)، والتحقق من دلالات صدقها وثباتها حسب الأصول.
- اختيار العينة بالطريقة المتيسرة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء قصبة إربد، وتوزيع نسخ المقياس عليهن بالطريقة الإلكترونية عبر (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، و10 سنوات فأكثر.

المتغير التابع: تقديرات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى على فقرات مقياس الاتجاهات نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني، استخدم تحليل التباين الثنائي، وتحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: نتائج السؤال الأول الذي ينص على: "ما اتجاهات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس؟". للإجابة عن هذا السؤال، حسبت الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس، وجدول (1) يبين ذلك.

جدول 1

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه
الانفعالي	3.71	.44	1	إيجابي
المعرفي	3.55	.85	2	محايد
السلوكي	3.35	.76	3	محايد
الكلي	**3.53**	**0.51**		**محايد**

يتبين من جدول (1) أن الوسط الحسابي لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس مجتمعة بلغ (3.53)، والانحراف المعياري (0.51)، وباتجاه محايد، وتراوحت الأوساط الحسابية للمجالات الثلاثة بين (3.35– 3.71)، وباتجاه من محايد إلى إيجابي؛ إذ جاء المجال الانفعالي في المرتبة الأولى، بوسط حسابي (3.71)، وانحراف معياري (0.44)، وباتجاه إيجابي، وجاء المجال المعرفي في المرتبة الثانية، بوسط حسابي

(3.55)، وانحراف معياري (0.85)، وباتجاه محايد، وأخيرا، جاء المجال السلوكي في المرتبة الثالثة، بوسط حسابي (3.35)، وانحراف معياري (0.76)، وباتجاه محايد.

وحسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس (لكل مجال على حدة)، والجداول (2–4) تبين ذلك.

أولا: المجال الانفعالي

جدول 2

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الانفعالي

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه
18	يحزنني أن أفراد المجتمع لا يتحدثون اللغة العربية الفصيحة	4.13	.48	1	إيجابي
21	أشعر أن الطلبة يقدرونني عند التحدث باللغة العربية الفصيحة	4.06	.46	2	إيجابي
15	أشعر بالسعادة عندما أسمع أحدا يتحدث اللغة العربية الفصيحة	4.01	.52	3	إيجابي
6	أشعر بالسعادة عندما يقترب وقت الحصة للتحدث باللغة العربية الفصيحة	3.89	.69	4	إيجابي
9	أشعر أن التحدث باللغة العربية الفصيحة يثير دافعية الطلبة للتعلم	3.25	.94	5	محايد
12	يسعدني اهتمام المعلمات باستخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس	3.23	1.02	6	محايد
3	أشعر بالقلق عند أدائي الحصة الصفية باللغة العربية الفصيحة	3.14	1.05	7	محايد
	الكلي	**3.71**	**.44**		إيجابي

يتبين من جدول (2) أن الأوساط الحسابية لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس في المجال الانفعالي تراوحت بين (3.14–4.13)، واتجاهات من محايدة إلى إيجابية، وجاءت (4) فقرات باتجاه إيجابي، و(3) فقرات باتجاه محايد.

ثانيا: المجال المعرفي

جدول 3

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال المعرفي

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه
16	أرى أن الالتزام باللغة العربية الفصيحة يعالج المشكلات اللغوية لدى الطلبة	3.93	.84	1	إيجابي
19	أعتقد أن استخدام اللغة العربية الفصيحة يعزز الانتماء الوطني والقومي لدى الطلبة	3.82	.83	2	إيجابي
10	أرى أن استخدام اللغة العربية الفصيحة ينمي طلاقتي في التحدث	3.78	.73	3	إيجابي
13	أعتقد أن استخدام اللغة العربية الفصيحة يطور مهاراتي الشخصية	3.76	.81	4	إيجابي
1	أرى أن التحدث باللغة العربية الفصيحة مطلب أساس لكل معلم	3.37	.87	5	محايد
4	أرى أن التحدث باللغة العربية الفصيحة خاص بمعلم اللغة العربية فقط	3.11	1.07	6	محايد
7	أجد استخدام اللغة العربية الفصيحة أمرا يصعب تطبيقه في الصفوف الثلاثة الأولى	3.08	1.05	7	محايد
	الكلي	**3.55**	**.58**		**محايد**

يتبين من جدول (3) أن الأوساط الحسابية لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس في المجال المعرفي تراوحت بين (3.08–3.93)، واتجاهات من محايدة إلى إيجابية، وجاءت (4) فقرات باتجاه إيجابي، و(3) فقرات باتجاه محايد.

ثالثا: المجال السلوكي

جدول 4

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال السلوكي

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاتجاه
11	يعزز استخدامي اللغة العربية الفصيحة اتجاهي الإيجابي نحو التحدث بها	3.68	1.02	1	إيجابي
20	أخلط بين العامية والفصيحة في التدريس	3.63	.97	2	محايد
14	أشجع زميلاتي الأخريات على استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس	3.58	1.02	3	محايد
17	أحث أفراد المجتمع على استخدام اللغة العربية الفصيحة	3.53	.92	4	محايد
2	أحرص على التحدث بلغة عربية فصيحة في الحصة	3.14	.91	5	محايد
5	أنبه الطلبة إلى ضرورة التحدث باللغة العربية الفصيحة	2.94	1.08	6	محايد
8	أتحدث باللغة العربية الفصيحة خارج وقت الحصة الصفية	2.92	1.07	7	محايد
	الكلي	**3.35**	**.76**		محايد

يتبين من جدول (4) أن الأوساط الحسابية لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس في المجال السلوكي تراوحت بين (2.92–3.68)، واتجاهات من محايدة إلى إيجابية، وجاءت فقرة واحدة باتجاه إيجابي، و(6) فقرات باتجاه محايد.

ويعزى مجيء اتجاهات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس بمستوى محايد إلى جوانب عدة، جرى التوصل إليها من تفسيرات الباحثين، واطلاعهما، وخبرتهما التدريسية، واختلاطهما بمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى، وتدعيمها بالمقابلات التي أجرياها مع عدد من المعلمات، توصلا من خلالها إلى أن المعلمات يفضلن استخدام اللغة العربية المبسطة، ويرغب في التخفيف من القيود في التحدث بالفصيحة، والبحث عن الأسهل لغايات إيصال المعلومة بطريقة ميسرة للطلبة، وبأن استخدام اللغة الفصيحة قد يعوق توصيل المعلومة إليهم، زيادة على أن طلبة المرحلة التعليمية الأولى وفق ما أشارت إليه المعلمات يجدون صعوبة في فهم اللغة الفصيحة، واستخدامها، ويميلون لاستخدام اللغة الدارجة في البيت، ومع الأقران، وأن المعلمات لا يُجِدْنَ التحدث باللغة الفصيحة، وغير مجبرات على استخدامها، ويعتقدن أنها خاصة بمعلمي اللغة العربية فقط. وما يؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة الكمزارية (2012) في قلة استخدام المعلمين اللغة العربية الفصيحة الفعلية في الأداء الشفوي؛ مما يدل على وجود إشكالية في إتقان هذه المهارة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم إتقان المعلمات مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة بالشكل المطلوب، نتيجة لضعف إعدادهن الأكاديمي، وتمكنهن من مهارات اللغة، وضعف الجانب التأسيسي للمعلمات في التعليم الجامعي، وشيوع العامية على ألسنتهن؛ فيلجأن إلى استخدام الألفاظ السهلة البسيطة، أو الألفاظ العامية، أو الخلط بين الفصيحة والعامية، وعدم التحدث بالفصيحة (علي، 2019)، وما يدعم ذلك ما أشارت إليه دراسة القواص (2006) في أن تواصل المعلمين بالعامية في البيئة المدرسية، وضعف مستواهم، وعدم قدرتهم على استخدام اللغة الفصيحة؛ يحد من اتجاهاتهم الإيجابية نحو استخدامها في التدريس.

وتتفق هذه النتيجة نسبيا مع دراسة مهرة (2017) التي أظهرت نتائجها أن اتجاهات محاضري الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية نحو استخدام اللغة العربية الفصحى في المحاضرات الجامعية محايدة، ودراسة اللحام (2018) التي أظهرت نتائجها أن مستوى استخدام الأساتذة الجامعيين اللغة الفصحى في الممارسات الأكاديمية متوسط، ودراسة الغامدي (2020) التي أظهرت نتائجها وجود درجة تمكن متوسطة من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الكمزارية (2012) التي أظهرت نتائجها أن واقع استخدام معلمي اللغة العربية في سلطنة عمان الفصحى في أدائهم الشفوي جيد، ودراسة المنذرية (2017) التي أظهرت نتائجها أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام الفصحى في التدريس إيجابية، ونسبيا مع دراسة البشري (2008) التي توصلت إلى أن واقع استخدام معلمي اللغة العربية اللغة الفصيحة في أثناء التدريس ضعيف، ودراسة علي (2019) التي توصلت إلى أن واقع استخدام اللغة العربية للفصحى في مراحل التعليم العام ضعيف، ودراسة أبو حجاج وآخرين (2021) التي أظهرت نتائجها تدني استخدام المعلمين للفصحى في التدريس.

ويعني مجيء المجال الانفعالي في المرتبة الأولى باتجاه إيجابي إلى أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يسعدهن تحدث أفراد المجتمع اللغة العربية الفصيحة، وعندما يسمعن أحدا يتحدث بها، وعند اقتراب وقت الحصة ليتحدثن بها أمام الطلبة، ويشعرن بتقدير طلبتهن لهن عندما يتحدثن بها، ولكنهن في الوقت ذاته بحاجة لتنمية اتجاهاتهن فيما يتعلق بزيادة اهتمام زميلاتهن باستخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس، وتخفيف حدة القلق عند أدائهن الحصة الصفية بها، وإثارة دافعية الطلبة للتعلم باستخدامها.

ويعني مجيء المجال المعرفي في المرتبة الثانية باتجاه محايد إلى أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يعتقدن أن استخدام اللغة العربية الفصيحة يعالج المشكلات اللغوية لدى الطلبة، ويعزز الانتماء الوطني والقومي لديهم، وينمي طلاقة المعلمات في التحدث، ويطور مهاراتهن الشخصية، ولكنهن في الوقت ذاته، بحاجة إلى تنمية اتجاهاتهن فيما يتعلق بأن التحدث باللغة العربية الفصيحة مطلب أساس لكل معلم، وليس خاصا بمعلم اللغة العربية فقط، وفي إمكانية تطبيق اللغة العربية الفصيحة في الصفوف الثلاثة الأولى. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المنذرية (2017) التي أظهرت نتائجها إيجابية اتجاهات المعلمين في سلطنة عمان نحو الدور الكبير للفصحى في تعزيز قيم الهوية والانتماء، وتطوير مهاراتهم الشخصية، وعلاج المشكلات اللغوية لدى طلبتهم.

ويعني مجيء المجال السلوكي في المرتبة الأخيرة باتجاه محايد إلى أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بحاجة إلى تنمية اتجاهاتهن فيما يتعلق بتجنب الخلط بين العامية والفصيحة في التدريس، وتشجيع زميلاتهن الأخريات على استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس، وحث أفراد المجتمع على استخدامها، والحرص على التحدث بلغة عربية فصيحة في الحصة الصفية، وخارجها، وتنبيه الطلبة إلى ضرورة التحدث بها.

ثانيا: نتائج السؤال الثاني **للدراسة الذي ينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائيا في اتجاهات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟"**. للإجابة عن هذا السؤال، حسبت الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس في المجالات الثلاثة (مجتمعة) تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وجدول (5) يبين ذلك.

جدول 5

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس في المجالات الثلاثة (مجتمعة) تبعا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	3.55	.56
	دراسات عليا	3.51	.41
	الكلي	**3.53**	**.51**
عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.50	.57
	10 سنوات فأكثر	3.58	.41
	الكلي	**3.53**	**.51**

يتبين من جدول (5) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس في المجالات الثلاثة (مجتمعة) تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية، استخدم تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA)، وجدول (6) يبين ذلك.

جدول 6

تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين الأوساط الحسابية لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس في المجالات الثلاثة (مجتمعة) تبعا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	.376	1	.376	1.464	.227
عدد سنوات الخبرة	.753	1	.753	2.930	.088
الخطأ	85.328	332	.257		
الكلي المعدل	**86.216**	**334**			

يتبين من جدول (6) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الوسطين الحسابيين لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس في المجالات الثلاثة (مجتمعة) تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

وحسبت الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس في المجالات الثلاثة (منفردة) تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وجدول (10) يبين ذلك.

جدول 7

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس في المجالات الثلاثة (منفردة) تبعا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المجال	المتغير	المستوى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفي	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	3.57	.54
		دراسات عليا	3.51	.63
		الكلي	**3.55**	**.58**
	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.52	.56
		10 سنوات فأكثر	3.58	.60
		الكلي	**3.55**	**.58**
السلوكي	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	3.37	.89
		دراسات عليا	3.30	.49
		الكلي	**3.35**	**.76**
	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.30	.92
		10 سنوات فأكثر	3.40	.51
		الكلي	**3.35**	**.76**
الانفعالي	المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	3.70	.41
		دراسات عليا	3.71	.49
		الكلي	**3.71**	**.44**
	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.67	.42
		10 سنوات فأكثر	3.75	.46
		الكلي	**3.71**	**.44**

يتبين من جدول (7) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس في المجالات الثلاثة (منفردة) تبعا 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 (8) يبين ذلك.

جدول 8

اختبار (Hotelling's Trace) متعدد المتغيرات تبعا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المتغير	القيمة	قيمة F	درجة الحرية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	.006	.679	3.000	330.000	.565
عدد سنوات الخبرة	.012	1.341	3.000	330.000	.261

أظهرت نتائج اختبار (Hotelling's Trace) متعدد المتغيرات عدم وجود أثر دال إحصائيا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس. ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بين الأوساط الحسابية في المجالات الثلاثة (منفردة)، استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد، وجدول (9) يبين ذلك.

جدول 9

تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين الأوساط الحسابية لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس في المجالات الثلاثة (منفردة) تبعا لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة

المصدر	المتغير التابع/ المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	الانفعالي	.020	1	.020	.104	.748
	المعرفي	.532	1	.532	1.602	.206
	السلوكي	.941	1	.941	1.616	.205
عدد سنوات الخبرة	الانفعالي	.455	1	.455	2.363	.125
	المعرفي	.492	1	.492	1.484	.224
	السلوكي	1.506	1	1.506	2.585	.109
الخطأ	الانفعالي	63.933	332	.193	.104	.748
	المعرفي	110.124	332	.332	1.602	.206
	السلوكي	193.432	332	.583	1.616	.205
الكلي المعدل	الانفعالي	64.393	334			
	المعرفي	110.911	334			
	السلوكي	195.333	334			

يتبين من جدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الأوساط الحسابية لاتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس في المجالات الثلاثة (منفردة) تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المعلمات على اختلاف مؤهلاتهن العلمية، وخبراتهن التدريسية يعشن الظروف التدريسية ذاتها، ويقع على عاتقهن القيام بواجبات محددة؛ مما قلل الفروقات بينهن في اتجاهاتهن نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القواص (2006) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ودراسة الكمزارية (2012) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق دال إحصائيا في استخدام الفصحى في الأداء الشفوي داخل الغرفة الصفية تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة، ودراسة مهرة (2017) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق دال إحصائيا في اتجاهات محاضري الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية نحو استخدام اللغة العربية الفصحى في المحاضرات الجامعية تبعا لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة اللحام (2018) التي أظهرت نتائجها عدم وجود اختلاف دال إحصائيا في آراء الأساتذة حول استخدام العربية الفصحى في فلسطين تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة، ودراسة علي (2019) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق دال إحصائيا في واقع استخدام معلمي اللغة العربية الفصحى داخل الصف الدراسي تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة، ودراسة الغامدي (2020) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق دال إحصائيا في درجة تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة في تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة البشري (2008) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا في واقع استخدام معلمي اللغة العربية اللغة الفصيحة في أثناء التدريس الفصحى تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات

الخبرة، ودراسة مهرة (2017) التي أظهرت نتائجها وجود فرق دال إحصائيا في اتجاهات محاضري الكلية الجامعية نحو استخدام اللغة العربية الفصحى تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة، ودراسة علي (2019) التي أظهرت نتائجها وجود فرق دال إحصائيا في واقع استخدام معلمي اللغة العربية الفصحى داخل الصف الدراسي تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بالآتية:

- وضع برامج تدريبية هادفة لمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى؛ بهدف تنمية اتجاهاتهن نحو استخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس، وزيادة وعيهن بدورها في فهم الطلبة للمادة العلمية التي يدرسنها.
- تعزيز الثقة باللغة العربية الفصيحة، والاعتزاز بها حفاظا على شخصية الأمة وكيانها.
- ضرورة التزام معلمات الصفوف الثلاثة الأولى باستخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس؛ تعزيزا لأهميتها، وفوائدها، ودورها.
- توفير الحوافز المادية والمعنوية لمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى اللواتي يعتنين باستخدام اللغة العربية الفصيحة في التدريس، وأن يكون لذلك أثر في تقييمهم المهني.
- التأكيد على دور المشرف التربوي في تشجيع المعلمات على الالتزام باللغة الفصيحة في التدريس.
- إجراء دراسات شبيهة بالدراسة الحالية على مراحل تعليمية أخرى.

قائمة المراجع

أبو الضبعات، زكريا. (2007). طرائق تدريس اللغة العربية. دار الفكر للنشر والتوزيع.

أبو النيل، محمود. (2009). *علم النفس الاجتماعي عربيا وعالميا*. مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو حجاج، أحمد ودرويش، عفت والمطيري، هلا. (2021). واقع استخدام المعلمين الفصحى في تدريسهم في دولة الكويت: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية*، (103)، 117-164.

أبو حجاج، أحمد وعلي، علي ودرويش، عفت. (2018). واقع استخدام الفصحى داخل الفصول الدراسية من قبل المعلمين في مراحل التعليم: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 18* (2)، 1549-1616.

أبو مغلي، سميح. (2008). التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس. دار البداية للنشر والتوزيع.

إسماعيلي، يامنة. (2012). أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي. دار اليازوري العلمية.

بدر، سهام. (2002). اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة. مكتبة الأنجلو المصرية.

البشري، محمد. (2008). واقع استخدام معلمي اللغة العربية للغة الفصحى أثناء التدريس. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، (83)، 64-81.

البشير، أكرم. (2013). تعليم اللغة العربية: الواقع والمأمول. مجلة رسالة المعلم، 51 (1)، 20-23.

البوهميل، نازك. (2003). تربويون يقترحون التحدث بالفصحى في رياض الأطفال. مقال منشور في صحيفة اليوم، العدد (11106). https://www.alyaum.com/articles/126337/.

جداين، سميرة. (2019). تدريس اللغة العربية في الوطن العربي: الواقع الحالي والتحديات المعيقة. اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، 21 (48)، 257 - 284.

حوامدة، عمار. (2012). اتجاهات طلبة جامعة القدس نحو استخدام اللغة العربية الفصحى في التدريس الجامعي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

خطاب، محمد. (2007). صفات المعلمين الفاعلين– دليل للتأهيل والتدريب والتطوير. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخفاجي، عدنان. (2011). اتجاهات طالبات كلية التربية للبنات نحو ممارسة اللغة العربية الفصيحة في التدريس. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بابل، 1 (8)، 306–316.

الخليفة، حسن. (2004). المنهج المدرسي المعاصر (مفهومه– أسسه– تنظيماته– تقويمه وتطويره). مكتبة الرشد.

الخليفة، حسن. (2005). ضعف المهارات اللغوية لدى طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة الخرطوم: مظاهره وأسبابه ومقترحات علاجه. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، 107، 53–92.

خليفة، عبد اللطيف وعبد المنعم، محمود. (1994). سيكولوجية الاتجاهات "المفهوم، القياس، التغيير". دار غريب للنشر والتوزيع.

خولي، محمد. (2000). أساليب تدريس اللغة العربية. دار الفلاح للنشر والتوزيع.

الدوري، ربا. (2001). اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الشهادة الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، العراق.

الربعي، محمد. (2015). العلاقة بين اتجاهات معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة نحو مهنة التدريس وأدائهم التدريسي بمنطقة القصيم. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية 3، 15–65.

الرنتيسي، أحمد. (2022). تحقيقات وحوارات خاصة: لماذا يجب على أبنائنا التحدث باللغة الفصحى؟ https:///basaer-online.com

زهران، حامد. (2003). علم النفس الاجتماعي. عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الزوادي، محمود (2007). في مخاطر فقدان العلاقة العضوية بين المجتمعات. مجلة المستقبل العربي، 55، 41–63.

السعيد، خنيش. (2017). تكنولوجيا تعليم اللغة العربية في الجامعة الجزائرية: دراسة وصفية تحليلية في الوسائل والتقنيات المعتمدة في التعليم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر.

السيد، محمود أ. (2009). إعداد معلم اللغة العربية. مجلة مجمع اللغة العربية، القاهرة، (118)، 81–97.

السيد، محمود ب. (2009). لغتنا الأم العربية الفصيحة. مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، 84 (1)، 13–20.

صديق، حسين. (2012). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع. مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية، 28 (3–4)، 299– 323.

الصميلي، يوسف. (2002). اللغة العربية وطرق تدريسها: نظرية وتطبيقا. المكتبة العصرية للطباعة والنشر.

عبد الحليم، أحمد وإسماعيل، الغريب والعدل، بدر والوكيل، حلمي وطعيمة، رشدي والشيخ، سليمان والسبحي، عبد الحي والجزار، عبد اللطيف ومدكور، علي وعلي، محمد والمفتي، محمد والناقة، محمود وسرور، عايدة. (2011). المنهج المدرسي المعاصر: أسسه– بناؤه– تنظيماته– تطويره. دار المسيرة للطباعة والنشر.

عبد السلام، خالد. (2016). اكتساب اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة. دار التنوير للنشر والتوزيع.

العتوم، عدنان. (2022). علم النفس الاجتماعي. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عصر، حسني أ. (2005). الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية. مركز الإسكندرية للكتاب.

عصر، حسني ب. (2005). تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. مركز الإسكندرية للكتاب.

علي، سيد. (2007). أثر المباريات اللغوية في تنمية مهارة التحدث بالفصحى والاتجاه نحوها لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة قابوس. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، (68)، 154-202.

علي، علي. (2019). واقع استخدام الفصحى داخل الفصول الدراسية من قبل المعلمين والمتعلمين في مراحل التعليم العام: دراسة تحليلية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة كفر الشيخ، جمهورية مصر العربية.

عميران، سالم. (2012). إحلال العامية محل الفصحى: مخاطر وآثار. مجلة الوعي الإسلامي، الكويت، 49 (559)، 58-59.

العناتي، وليد. (2015). لغة التدريس بين العربية والفصحى. مقال منشور في مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية. http://www.m-a-arabia.com/site/8040.html

عوض، ريتا. (2012). نحو نهضة ثقافية عربية في عصر العولمة. مقال منشور في مجلة العربي، 642، 158-159.

العيسى، وفاء. (2018). أثر استخدام اللغة العربية الفصحى في التدريس في الحد من ممارسة العامية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي: دراسة ميدانية في المدارس الرسمية في مدينة دمشق. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 34 (1)، 439-470.

الغامدي، صالح. (2020). مدى تمكن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية من مهارات التحدث باللغة العربية الفصيحة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، المدينة المنورة، (1)، 91-157.

قاسم، محمد والحديبي، علي. (2018). استراتيجيات تدريس اللغة العربية في الصفوف من الأول إلى السادس. المجلد الخامس، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، الشارقة.

القواص، وفاء. (2006). اتجاهات معلمي التعليم الأساسي نحو ممارسة اللغة العربية الفصيحة في التعليم الصفي وعلاقة هذه الاتجاهات بممارساتهم وبممارسات التلاميذ الصفية: دراسة ميدانية على معلمي وتلاميذ الصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

الكمزارية، مكية. (2012). واقع استعمال معلمي اللغة العربية للفصحى في أدائهم الشفوي داخل الصف الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

اللحام، يحيى. (2018). واقع استخدام اللغة العربية الفصحى في التخاطب اللساني وتقاطعاته الأكاديمية في جامعة الأقصى من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، 32 (2)، 301-332.

ملحم، سامي. (2017). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المنذرية، ريا. (2017). اتجاهات المعلمين نحو استخدام اللغة العربية الفصحى في التدريس بسلطنة عمان. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 8 (24)، 42-53.

مهرة، بسام. (2017). اتجاهات محاضري الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة نحو استخدام اللغة العربية الفصحى في المحاضرات الجامعية. مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، 29 (3)، 299-323.

نايل، أحمد. (2006). الضعف في اللغة: تشخيصه وعلاجه. دار الوفاء للطباعة والنشر.

نشواتي، عبد المجيد. (2010). علم النفس التربوي. دار الفرقان للنشر والتوزيع.

يونس، فتحي. (2001). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. مطبعة الكتاب الحديث.

المراجع الأجنبية

Al Atreez, S. (2020). The effect of using the low variety in the classroom learning MSA: A case of Saudi Elementary School Pupils. *Journal of Educational and Psychological Science, 4* (2), 138-153.

Eagly, A., & Chaiken, S. (1993). *Educational encyclopedia*. Available at: www.educationalencyclepedia.

Gee, J. (2006). *The winners attitude*. McGraw Hill; 1 st edition.

Isleem, M. (2014). Isleem, M. (2014). Developing Attitudes toward Learning Arabic as a Foreign Language among American University and College Students. *Arabele 2012: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe. Teaching and Learning the Arabic Language*, 81-94.. **https://digitalcommons.bucknell.edu/fac_books/112**.

O'Keefe, D. (2002). *Persuasion: Theory and research*. Newbury Park, CA: Sage.

Turnball, K, & Justice, L. (2013). *Language development from theory to practice.* Pearson Education Limited.

مستوى استخدام الألعاب الالكترونية وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية ضعاف التحصيل في المدارس الخاصة

عُتبة صبري المواجدة
طالب دكتوراه- الإرشاد النفسي والتربوي
كلية العلوم التربوية - جامعة مؤتة
otbahma.om@gmail.com

لمياء صالح الهواري
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
كلية العلوم التربوية - جامعة مؤتة
Lamia@mutah.edu.jo

الملخص:

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى كل من استخدام الألعاب الالكترونية والعزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية ضعاف التحصيل في المدارس الخاصة والعلاقة بينهما. تكوَّنت عينة الدِّراسة من (272) طالبًا، ولتحقيق أهداف الدِّراسة تم تطوير مقياسين لقياس مستوى استخدام الألعاب الالكترونية والتشوهات المعرفية، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن مستوى استخدام الألعاب الالكترونية مرتفعًا، في حين أن مستوى العزلة الاجتماعية جاء متوسطًا، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين مستوى استخدام الألعاب الإلكترونية والعزلة الاجتماعية. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فقد تم تقديم عدد من التوصيات أهمها: ضرورة توعية طلبة المرحلة الثانوية ضعاف التحصيل بخطورة الاستخدام المفرط للألعاب الالكترونية وأثرها السلبي على الصحة النفسية للطلبة وعلى التحصيل الدراسي.

كلمات مفتاحية: الألعاب الإلكترونية، العزلة الاجتماعية، التحصيل الدراسي، الطلبة ضعاف التحصيل، المرحلة الثانوية.

The Level of Electronic Games Use and Its Relationship to Social Isolation Among High School Students with Low Achievement in Private Schools

Otbah Sabri Al-Mowajdeh
PhD student/ psychological and educational counseling
Faculty of Educational Sciences/ Mu'tah University
otbahma.om@gmail.com

Lamia Saleh Mohammed Al-Hawari
The Department of Counseling and Special Education
Faculty of Educational Sciences/ Mu'tah University
Lamia@mutah.edu.jo

Abstract:

The study aimed to reveal the levels of both electronic games usage and social isolation among secondary school students with poor achievement in private schools, as well as to examine the relationship between them. The study sample consisted of (272) male and female students. To achieve the objectives of the study, two scales were developed to measure the level of electronic games use, and social isolation. The study reached the following results: The level of electronic games use is high, while the level of social isolation was average, and there is a statistically significant positive relationship between the level of using electronic games and cognitive distortions. In light of the findings of the study, a number of recommendations were presented, the most important of which are: The need to educate low-achieving secondary school students about the danger of excessive use of electronic games and its negative impact on students' mental health and academic achievement.

Keywords: Electronic Games, Social Isolation, Achievement, Students with Low Achievement, High Students.

تاريخ تسلم البحث (2023-03-16) تاريخ قبوله للنشر (2023-05-30)

المقدمة

يُعد الطلبة في أي مجتمع ثروة قومية لا بد من إستثمارها والإستفادة من قدراتها من أجل رفعة المجتمع وتطوره، وذلك مرهون بقدرات الطلبة العلمية والمعرفية، وخصوصًا ما يتعلق بالتحصيل الدراسي، والذي يُعد من أهم مقاييس النجاح لأي نظام تعليمي في العالم، في ظل التطور الكبير الذي يشهده العالم في مختلف المجالات، وخصوصًا التكنولوجيا الحديثة وما أحدثته من تغيير في جميع المجالات.

وقد ساهم إنتشار الإنترنت والتكنولوجيا الحديثة في تطوير البرمجيات المختلفة، ومنها البرمجيات الخاصة بالألعاب الإلكترونية، حيثُ أصبحت كلمة ألعاب إلكترونية من المصطلحات شائعة الإستخدام في الوقت الحالي، والتي تم تطوير البرمجيات الخاصة بها في البداية لتناسب أجهزة الكمبيوتر، بحيث تُستخدم في عملية التعلم، ومع مرور الوقت بدأ استخدام الكمبيوتر في اللعب، والترفيه (Wallace, 2014). وتُعد الألعاب الإلكترونية من أكثر منتجات التكنولوجيا الحديثة شعبية وشيوعًا بين الصغار والكبار، وقد حققت أهدافًا ممتعة، كوسيلة للتواصل والمشاركة والتفاعل الاجتماعي بين الأصدقاء والأشقاء، وبين الآباء والأبناء، حيث يجري اللعب ضمن إطار اجتماعي يتسم بالتفاعل، وإلى جانب ذلك، فإن للألعاب الإلكترونية العديد من الفوائد مثل: تحسين التركيز، وتعدد المهام، والذاكرة العاملة، كما انها تنمي الذكاء عند الفرد، والتدقيق والفهم، وتنمّي التفكير بطريقة حل المشكلات، والتوجه إلى الهدف (Mihara & Higuchi, 2017).

وقد نما استخدام الإنترنت في العقود الأخيرة بشكل كبير، وأصبح جزءًا لا يتجزأ من الحياة اليومية، نتيجة توفير الاتصالات العالمية والوصول إلى المعلومات وتوفير الترفيه، وقد أصبح محوريًا بشكل خاص بين المراهقين والبالغين الناشئين الذين تعتبر معرفة القراءة والكتابة التكنولوجية أمرًا محوريًا لكل من العمل واللعب (Wallace, 2014). فالدور الرئيسي للإنترنت في حياة هذه الفئة من السكان واضح، حيث أبلغ (81%) من المراهقين الذين لديهم إمكانية الوصول إلى أجهزة الكمبيوتر عن استخدام الإنترنت يوميًا للتواصل مع أقرانهم في عام 2012 و (15%) فقط من أبلغ الأمريكيون عن عدم استخدام الإنترنت في عام 2014 (Pew Research Center, 2018).

وتُظهر تقديرات منظمة اليونيسيف (Unicef, 2017) أن واحدًا من كل ثلاثة أطفال دون سن 18 عامًا في جميع أنحاء العالم يستخدم الإنترنت، وأن 75% من المراهقين يلعبون الألعاب الإلكترونية يوميًا في البلدان المتقدمة، وفي الولايات المتحدة أفادت الإحصاءات أن المراهقين مشغولون بأكثر من 11 ساعة يوميًا بالوسائط الإلكترونية الحديثة مثل الكمبيوتر والإنترنت والألعاب الإلكترونية. وفي الأردن وحسب التقرير السنوي لعام 2018 الصادر عن وزارة الاقتصاد الرقمي والريادة (Ministry of Digital Economy and Entrepreneurship, 2018) فإن نسبة الأفراد الذين استخدموا الإنترنت لغايات الألعاب الإلكترونية بلغ (60.3%)، كما أشار التقرير بأن ممارسة الألعاب الإلكترونية ضمن الفئة العمرية من 15–19 سنة وهي التي تمثل فئة طلبة المرحلة الثانوية كانت مرتفعة مقارنة بالفئات العمرية الأخرى.

وتُعرف الألعاب الإلكترونية كما اشار إليها سيلين وزيميرمان (Salen & Zimmerman, 2004) بأنها نشاط ينخرط فيه اللاعبون في نزاع مفتعل، وهو محكوم بقواعد محددة، بشكل يؤدي إلى نتائج قابلة للقياس الكمي، ويطلق على لعبة بأنها إلكترونية في حال توفرها بهيئة رقمية. وعرف (Esposito, 2005) ألعاب الفيديو بأنها "لعبة نلعبها بفضل جهاز سمعي بصري ويمكن أن تستند إلى قصة". ويعرفها كوس وآخرون (Kuss et al., 2014) بأنها نوع من

الألعاب المبرمجة، يتم ممارستها من خلال جهاز إلكتروني، كالتلفاز أو الحاسوب أو الهاتف المحمول، وتمتاز غالبًا بأنها تعتمد على المؤثرات البصرية والصوتية.

وتصنف الألعاب الإلكترونية إلى عدة فئات، كما حددها سيلين وزيميرمان (Salen & Zimmerman, 2004) وهي: المحارب "المقاتل"، ويهدف إلى التنافس والإنتصار مهما تكون الخسائر، وتكون أهداف اللعب محددة سلفًا،ل والمدير: ويهدف هذا الصنف من الألعاب إلى تطوير مهارات معينة إلى حد الإتقان، ويتم تطوير أساليب عمليات اللعب لدى اللاعبين لمستوى يمكنهم من مواصلة اللعبة حتى النهاية، والمستغرب "المتعجب": ويتم في هذه الفئة من الألعاب عرض تجارب وخبرات جديدة تتسم بالمتعة، والمشارك: وفي هذه الفئة من الألعاب يستمتع اللاعبون بالألعاب ذات الصفة الاجتماعية، أو المشاركة في العالم الإفتراضي.

ولعل هناك ما يبرر انتشار ممارسة الألعاب الإلكترونية، فقد أظهرت بيانات موقع مورجان ستانلي للأبحاث (Morgan Stanley, 2022) أن للألعاب دور في التقارب الاجتماعي بين الأفراد، حيث تحظى الألعاب بشعبية بين المجتمعات، وبمختلف تركيبتهم الاجتماعية، ولدى جميع الفئات العمرية، وحسب موقع مورجان فإن الخط الفاصل بين الجانب الاجتماعي والترفية والتنشئة الاجتماعية التي تمثلها الألعاب غير واضحة، ففي حين أن الدافع للألعاب كان الترفيه، فإن ما يقارب من 30% من اللاعبين الذين شملهم الاستطلاع كان هدفهم من اللعب هو التواصل الاجتماعي، وتُشير بيانات الموقع إلى أن الجانب الاجتماعي مهم بشكل خاص للاعبين الصغار بالعمر، والذين تقل أعمارهم عن 35 عام. بالإضافة إلى ذلك فإن الألعاب الإلكترونية تؤدي دورًا مهمًا في حياة الطلبة، وبشكل خاص الطلبة في المرحلة الثانوية، نظرًا للخصائص التي يمرون بها، وطبيعة استخدامهم الكبير لوسائل التكنولوجيا الحديثة، وخصوصًا الإنترنت، والذي أصبح جزءًا لا يتجزأ من الحياة اليومية، لكونه قد ساهم في توفير الاتصالات العالمية والوصول إلى المعلومات وتوفير الترفيه، وقد أصبح محوريًا بشكل خاص بين المراهقين والبالغين الناشئين، الذين تعتبر معرفتهم للقراءة والكتابة التكنولوجية أمرًا محوريًا لهم في التعليم والترفيه (Sbitan, 2010).

وعلى الرغم من الآثار الإيجابية التي تنتج عن ممارسة الألعاب الإلكترونية إلا أن هناك العديد من الآثار السلبية التي تترتب على إستخدامها في نفس الوقت، بما فيهم فئة الطلبة، فقد يؤدي الاستخدام المفرط للألعاب الإلكترونية إلى ظهور مشكلات سلوكية واجتماعية لدى الطلبة، ومن أكثر المشكلات الشائعة لدى الأفراد الذين يمارسون الألعاب الإلكترونية هي العزلة الاجتماعية، حيثُ تُعد العزلة الاجتماعية إحدى المشكلات التي يواجهها الطلبة في المدارس الثانوية، وهي من المشكلات النمائية التي ترتبط بمرحلة المراهقة المبكرة والمتوسطة، ويمكن أن تؤدي إلى سلوكات غير تكيفيه، كضعف التفاعل مع الآخرين، والافتقار الى التعلم الاجتماعي (Al-Azza, 2007). ورغم أهمية المراهقة في حياة الطلبة إلا أن الاهتمام بها ضعيف، وذلك لعدم وجود أعراض غريبة لها قياسًا بالظواهر الأخرى الشائعة، لذلك تصنف عادةً في الأدب النظري ضمن مشكلات الخجل، وقد اشار لازروس أن (35%) من الذكور و (28%) من الإناث يعانون من مشكلات العزلة الاجتماعية في المرحلة العمرية من (12–18) عام (Nelson, et al., 2010).

وتُعرف العزلة الاجتماعية حسب هاوثورن (Hawthorne, 2006, p521) بأنها "عدم قدرة الفرد على الإنخراط في العلاقات مع الآخرين والتفاعل معهم، أو على مواصلة الإنخراط في تلك العلاقات". ويعرفها صالح وشند وقشقوش (Saleh et al., 2012) بأنها "خبرة وجدانية ضاغطة، يمر بها الفرد، وتؤثر بشكل كبير على شخصيته، وعلى علاقاته بمحيطه الاجتماعي، فيميل إلى البُعد والإنسحاب من المشاركات الاجتماعية. ووفقًا لـ فانجليستي وبيرلمان (Vangelisti

(& Perlman, 2018) فإن العزلة الاجتماعية تتعلق بالخصائص الموضوعية للموقف، وتُشير إلى عدم وجود علاقات مع أفراد آخرين، أي أن الأفراد الذين لديهم عدد قليل جدًا من الروابط ذات المغزى هم معزولون اجتماعيًا.

وتبدأ العزلة الاجتماعية بالظهور من الطفولة، وتمتد آثارها الى مرحلة المراهقة والرشد، ويتسم الأفراد المنعزلين بالفراغ النفسي، والغربة عن الآخرين، وافتقاد الانتماء للمجتمع، والابتعاد عن التفاعل الاجتماعي، وضعف بناء العلاقات الاجتماعية، ويتمركزون حول ذاتهم، والعجز عن تكوين شبكة علاقات من الاخرين، وبقاء الفرد لوحدة، ومن أهم مظاهر العزلة الاجتماعية إنشغال البال، وتجنب المبادرة في الحديث مع الآخرين، والشعور بعدم الراحة عند مخالطتهم، أو ممارسة أنشطة معهم، كما يلاحظ على الفرد المُنعزل نقص التعلم والإدراك الاجتماعي، ويتسم بعد الثقة بالنفس، ويغلب عليه التردد (Majeed, 2015). وتنتج العزلة الاجتماعية عن العديد من المصادر، وتختلف تلك المصادر لكن النتيجة النهائية هي أن احتياجات الفرد من الأُلفة لم يتم تحقيقها، وهذه الحالة تسبب ازعاجًا للفرد، ويُشير بيوردي ونيكلسون (Biordi & Nicholson, 2013) إلى عدة أسباب للعزلة، كالإفتقار إلى الشعور بالإنتماء الاجتماعي، وضعف التواصل الاجتماعي، وعدم وجود علاقات مُرضية وعالية الجودة، والحواجز النفسية والمادية، وضعف تبادل الموارد المالية والبيئية غير الجاذبة.

وتظهر العزلة الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين من مصادر مختلفة، حيث يمكن أن تكون ذات نشأة بيولوجية، والتي تؤدي دورًا مهمًا في استعداد الاطفال والمراهقين للعزلة، ويرى آيزينك "Eysenck" ان الاطفال والمراهقين لديهم الاستعداد للانطواء وهو استعداد وراثي لديهم، وقد تنشأ أيضًا نتيجة للخجل الاجتماعي، أي شعور الفرد بعدم الراحة في التعبير ومحاولته تجنب المواقف التي فيها تفاعل وتواصل مع الآخرين وذلك بسبب النقص الذي يشعر به الفرد تجاه نفسه، واحيانا لعدم قيام الوالدين بتعزيز سلوك أبناؤهم الخجولين، وعدم تشجيعهم وتقديم الدعم لهم وفقدانهم للأمن والثقة من قبل ذويهم، كما يمكن أن تؤدي أشكال العلاقات الاسرية داخل الاسرة الى العزلة الاجتماعية، إضافة الى عدم توازن الوظيفة الأساسية للأسرة وتنوع انماط، وكذلك مصادر التنشة الأسرية التي تتنوع بين الشدة الزائدة والإهمال، واتباع أسلوب العقاب مع الابناء، وهذا كله له الاثر الكبير في تطور سلوك العزلة والانسحاب لدى الأبناء (Lubben, et al., 2015).

وترتبط العزلة الاجتماعية بشكل مباشر بالتحصيل الأكاديمي للطلبة، حيث يُنظر للتحصيل الأكاديمي كأحد نتائج الأداء في العملية التعليمية، وعنصرًا أساسيًا لنجاحها، فهو محور أساسي فيها، حيثُ يساعد الطالب على التعرف بشكل حقيقي على إمكاناته وقدراته الذاتية، كما أنه عامل مهم لتشكيل نظرة الفرد إلى الحياة (Crede, et al., 2015). ويُسهم تحقيق مستوى التحصيل المرتفع في زيادة الشعور بالثقة بالنفس، ويخفف القلق والتوتر، ويرتبط بمفهوم الذات المرتفع، والكفاءة الذاتية، والسلوك الاجتماعي الإيجابي، والمشاعر السارة، والرضا عن الحياة، مما ينعكس إيجابًا على صحته النفسية، وفي حالة إنخفض مستوى التحصيل، فسيؤدي إلى فقدانه ثقته بذاته، وظهور مشاعر النقص لديه، مما يُشير إلى سوء الصحة النفسية (Eide & Showalter, 2001).

ويُشير مفهوم ضعف التحصيل حسب آرمو (Aremu & Sokan , 2003) إلى الأداء الذي يتم الحكم عليه من قبل الفاحص، وبعضها الآخر مهم باعتباره أقل من المستوى المتوقع. كما أكد أن الفشل الأكاديمي ليس فقط محبطًا للتلاميذ وأولياء الأمور، بل إن آثاره حاسمة بنفس القدر على المجتمع من حيث نقص القوى البشرية في جميع مجالات الاقتصاد والسياسة. وعرَّف انجرام (Ingram) المُشار له في (Boutros, 2014) الطلبة ضعاف التحصيل

بأنهم: الذين لا يستطيعون تحقيق المستوى المطلوب منهم في الصف الدراسي، وهم متأخرون في تحصيلهم الأكاديمي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانهم.

ويُعد ضعف التحصيل الدراسي نتيجة مزيج وتراكم العديد من العوائق والعيوب التي تؤثر على الطلبة طوال حياتهم، كالخلفية الاجتماعية والاقتصادية، حيثُ ترتبط العوامل الاجتماعية والاقتصادي والثقافية بإنجاز الطلبة، فيستفيد الطلبة الذين يتمتع آباؤهم بمستويات تعليمية أعلى ووظائف مرموقة وذات أجر أفضل من الوصول إلى مجموعة واسعة من الخدمات المالية، مثل الدروس الخصوصية وأجهزة الكمبيوتر والكتب، والثقافية مثل المفردات الموسعة والوقت والمهارات الإدارية، والموارد الاجتماعية مثل النماذج والشبكات، والتي تسهل عليهم النجاح في المدرسة، مقارنة بالطلبة من العائلات ذات المستويات التعليمية المنخفضة، أو من الأسر المتأثرة بالبطالة المزمنة، أو الوظائف منخفضة الأجر أو الفقر (Paino & Renzulli, 2013). ويؤدي ضعف التحصيل الدراسي إلى المزيد من الدرجات المنخفضة، والإنسحاب من المدرسة، ويقلل احتمالية حصولهم على عمل آمن وبرواتب جيدة في المستقبل، كما أن هناك تكلفة اجتماعية أيضًا، والأسوأ من ذلك أن لضعف التحصيل عواقب بعيدة المدى، سواء بالنسبة للفرد أو على المجتمع ككل، حيث يواجه الطلاب ضعاف التحصيل في سن 15 عامًا خطرًا كبيرًا للتسرب من المدرسة، وعندما تفتقر نسبة كبيرة من السكان إلى المهارات الأساسية، فإن النمو الاقتصادي للدولة على المدى الطويل يتعرض لخطر شديد (OECD, 2015a).

ويُعد ضعف التحصيل مزيج متراكم من العوائق والعيوب التي تؤثر على الطلبة طيلة حياتهم، حيثُ ترتبط بعوامل اجتماعية واقتصادية وثقافية، بالإضافة إلى مشكلات سلوكية ترتبط باستخدامهم المفرط للألعاب الإلكترونية، فنتيجة انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي قد يحاول الطلبة إيجاد طرق للتعبير عن أنفسهم، والتخفيف من الضغوط والتوتر، فيميلون إلى استخدام التكنولوجيا، بما في ذلك استخدام الألعاب الإلكترونية، والتي قد تجلب لهم السعاده، وتؤدي الألعاب دورًا مهمًا في التخفيف من المزاج المكتئب، كما يرتبط استخدام الألعاب بمستوى معتدل من التأثير الإيجابي على المشاعر والإستقرار العاطفي، وتحديدًا بتحسين الحالة المزاجية، وخفض الإضطرابات العاطفية، وتحسين تنظيم المشاعر، وتُعد الطريقة التي يمارس من خلالها الطلبة الألعاب الإلكترونية ذات أهمية من حيث شعورهم بالسعادة والرفاه النفسي (Johnson, et al., 2013).

ومع ذلك، فإن الإستخدام السلبي أو المفرط للألعاب الإلكترونية قد يأتي أيضًا بتكاليف عالية، من خلال قضاء جزء كبير من اليوم في الألعاب، حيثُ قد يتعرض الطلبة الذين يمارسون الألعاب الإلكترونية بإفراط لخطر إظهار التحصيل التعليمي المنخفض، إلى جانب الأفكار المشوهة حول الذات والآخرين، إضافة إلى إنخفاض المهارات الاجتماعية، والميل للعزلة الاجتماعية (Mihara & Higuchi, 2017).

ويلاحظ أن البحث في مستوى استخدام الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالعزلة الاجتماعية قد نال اهتمام الباحثين، وأجريت العديد من الدراسات في هذا المجال، فقد أجرى هاجبين وآخرون (Haghbin, et al., 2013) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى ممارسة ألعاب الفيديو وعلاقتها بضبط الذات والتحصيل الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (339) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس في إيران. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاثة مقاييس هي: مقياس ألعاب الفيديو، ومقياس ضبط الذات، ومقياس التحصيل الأكاديمي. أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية جاء مرتفعًا، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة احصائيًا بين ممارسة ألعاب الفيديو وضبط الذات

والتحصيل الأكاديمي، وأختلفت العلاقة بين ممارسة ألعاب الفيديو وضبط الذات والتحصيل الأكاديمي باختلاف الجنس.

كما أجرى لودر وآخرون (Lodder et al., 2016) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى العزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (1342) طالبً وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في هولندا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين هما مقياس العزلة الاجتماعية، ومقياس المهارات الاجتماعية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى العزلة الاجتماعية جاء مرتفعًا، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى العزلة الاجتماعية بين الذكور والإناث ولصالح الذكور، وكشفت نتائج الدراسة أيضًا وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً بين العزلة والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة.

وأجرى جوميز جونزالفو وآخرون (Gómez-Gonzalvo et al., 2020) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى ممارسة ألعاب الفيديو وعلاقته بوقت استخدام الألعاب والأداء الأكاديمي لدى طلبة المدارس المراهقين في المرحلة الثانوية بمقاطعات: أليكانتي، كاستيلون، وفالنسيا بإسبانيا. تكونت عينة الدراسة من (1060) طالبًا. ولتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام استبيان مخصص لهذه الغاية. أشارت النتائج أن مستوى استخدام الطلبة المراهقون للألعاب كان مرتفعًا، وهناك علاقة طردية وقت استخدام الإنترنت والأداء الأكاديمي المرتفع، فكلما قضى الطلبة وقتًا دون ممارسة العاب الفيديو إرتفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

في حين هدفت دراسة حسان (Hassan, 2020) التعرف إلى مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالعزلة الاجتماعية لدى الأطفال مدمني ألعاب التسلية الإلكترونية. تكونت عينة الدراسة من (204) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في القاهرة بمصر. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين هما: مقياس ممارسة ألعاب التسلية الإلكترونية، ومقياس العزلة الاجتماعية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى ممارسة ألعاب التسلية لدى عينة الدراسة جاء متوسطًا، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية طردية ذات دلالة احصائية بين ممارسة ألعاب التسلية الإلكترونية والعزلة الاجتماعية لدى الأطفال مدمني ألعاب التسلية الإلكترونية.

أما وانج وآخرون (Wang, et al., 2021) فقد أجرى دراسة هدفت التعرف إلى العزلة والإكتئاب لدى طلبة المدارس الثانوية ومعرفة الدور الوسيط لإدمان ألعاب الإنترنت. تكونت عينة الدراسة من (2211) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في الصين. لتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام مجموعة من المقاييس هي: مقياس العزلة، ومقياس الإكتئاب، ومقياس اضطراب ألعاب الإنترنت. أظهرت النتائج أن مستوى العزلة لدى الطلبة كان مرتفعًا، ووجود علاقة بين العزلة والإكتئاب.

في حين هدفت دراسة زهو وآخرون (Zhu et al., 2021) التعرف إلى العلاقة العزلة الاجتماعية وإدمان ألعاب الإنترنت لدى طلبة المدارس، وأثر العوامل الأسرية والضيق النفسي والإختلاف بين الجنسين بتعديل هذه العلاقة. تكونت عينة الدراسة من (2863) طفلًا ومراهقًا في المدارس الأساسية والثانوية من كلا الجنسين في مدينة هونج كونج بالصين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياسين هما: مقياس إدمان الألعاب، ومقياس العزلة. أشارت نتائج الدراسة أن مستوى إدمان ألعاب الإنترنت والعزلة كان مرتفعًا. ووجود علاقة سلبية بين العزلة وإدمان ألعاب الإنترنت.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يُلاحظ أن هذه الدراسات جاءت متنوعة من حيثُ الهدف والعينة والأساليب الإحصائية والمنهجية والأدوات؛ فمن حيثُ الهدف جاءت بعض الدراسات بهدف التعرف على مستوى

ممارسة الألعاب الإلكترونية والعزلة الاجتماعية لدى الطلبة، مثل دراسة (Haghbin et al., 2013) ودراسة (Wang, et al., 2021). كما هدفت دراسات أخرى إلى معرفة العلاقة بين ممارسة الألعاب والعزلة الاجتماعية مثل دراسة (Zhu et al., 2021) أما عينة الدراسة فيلاحظ ان معظم الدراسات تناولت فئة طلبة المرحلة الثانوية، مثل دراسة (Lodder et al., 2016) ودراسة (Gómez-Gonzalvo et al., 2020). أما نتائج الدراسات السابقة فقد تنوعت، حيث اشارت بعضها إلى وجود مستوى مرتفع ممارسة الألعاب الإلكترونية والعزلة الاجتماعية مثل دراسة (Haghbin, et al., 2013) أما بالنسبة لأدوات الدراسة فقد استخدمت الدراسات السابقة مقاييس: الألعاب الإلكترونية والعزلة الاجتماعية مثل دراسة حسان (Hassan, 2020) ودراسة (Zhu et al., 2021) وبالنسبة للمنهجية فقد أستخدمت الدراسات المنهج الوصفي. ويلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن ممارسة الألعاب الإلكترونية بشكل مفرط والعزلة الاجتماعية يعتبران أحد المشكلات التي يواجهها الطلبة ضعاف التحصيل، والتي تؤثر على حياتهم الأكاديمية والنفسية والاجتماعية. كما يُلاحظ أن الدراسات السابقة قد تناولت متغيرات الدراسة كُلٍ على حده، ولعل ما يميز الدراسة الحالية أنها تربط المتغيرين معًا بطريقة مباشرة لدى فئة الطلبة ضعاف التحصيل في المدارس الخاصة. لذلك جاءت الدراسة الحالية التي يتوقع منها أن تساعد الباحثين لدراسات لاحقة، تسد الفراغ، وتعالج النقص في الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يواجه الطلبة ضعاف التحصيل مشكلات متعددة تزيد من مشكلاتهم الأكاديمية، مما يؤدي إلى مشكلات تتعلق بالصحة النفسية لديهم، ولعل الآثار التي تركتها جائحة كورونا قد أثرت على مستوى التحصيل لتلك الفئة من الطلبة، وذلك نتيجة انقطاعهم عن الدراسة النظامية، واستخدام التعلم الإلكتروني في كثير من الأحيان، وهذا قد أدى إلى استخدام الهاتف المحمول بشكل كبير، حيث أصبح لكثير منهم جهاز خاص به، فحسب التقرير السنوي لعام 2018 الصادر عن وزارة الاقتصاد الرقمي في الأردن (Ministry of Digital Economy and Entrepreneurship, 2018) فإن نسبة الأفراد الذين استخدموا الإنترنت لغايات الألعاب الإلكترونية بلغ (60.3%). وهذا ما أوجد ظاهرة الإدمان على الإنترنت بما في ذلك ممارسة الألعاب الإلكترونية بشكل مفرط، مما قد ينتج عنها العديد من المشكلات السلوكية كالعزلة الاجتماعية، كما قد يواجه الطلبة ضعاف التحصيل مشكلات تتعلق باهمال الأسرة لهم، وذلك لانشغالهم بالعمل وعدم متابعتهم، بالاضافة إلى رفاق السوء، والتلقيد الأعمى، وكل تلك العوامل قد تؤدي إلى زيادة مشكلاتهم التحصيلية والنفسية (United Nations, 2020).

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة وجد الباحث بعض الدراسات التي بحثت في هذه المشكلة، وجد الباحث العديد من الدراسات التي بحثت في الإيجابيات والسلبيات لممارسة الألعاب الإلكترونية مثل (Witt, Massman & Jackson, 2011) كما أشارت دراسة (Sukenick, 2012) أن الطلبة الذين يمارسون اللعاب الإلكترونية بشكل مفرط يواجهون مشكلات تتعلق بالعزلة الاجتماعية. وعلى الرغم من أن الدراسات السابقة قد درست المشكلة، إلا أن الملاحظ أنها لم تتطرق لجميع متغيرات الدراسة مجتمعة، ولدى الطلبة ضعاف التحصيل في المرحلة الثانوية بشكل خاص، نظرًا لأهمية تلك الفئة من الطلبة، والتي لم يتم دراستها سابقًا على حد علم الباحث. وانطلاقًا أيضًا من توصيات الدراسات السابقة التي أوصت بضرورة اجراء دراسات أخرى تتطرق لمتغيرات أخرى لدى فئة الطلبة ضعاف التحصيل، مما دعاه إلى دراسة هذه المُشكلة، وتحديدًا جاءت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيسي وهو: **ما هو مستوى استخدام الألعاب الالكترونية وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية ضعاف التحصيل في المدارس الخاصة، من وجهة نظرهم؟**

ويتفرَّعُ من هذا السُؤال الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى استخدام الألعاب الالكترونية لدى طلبة المرحلة الثانوية ضعاف التحصيل في المدارس الخاصة من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: ما مستوى العزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية ضعاف التحصيل في المدارس الخاصة من وجهة نظرهم؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية بين استخدام الألعاب الالكترونية والعزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية ضعاف التحصيل في المدارس الخاصة من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى استخدام الألعاب الإلكترونية والعزلة الاجتماعية لدى الطلبة ضعاف التحصيل في المرحلة الثانوية، والتعرف على العلاقة بينهما.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين:

الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة في متغيراتها، إذ أنها تناولت مفاهيم ذات علاقة بالمشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية لدى الطلبة ضعاف التحصيل ، حيث ستوفر أُطر نظرية تتعلق بمفاهيم نفسية مثل: الألعاب الإلكترونية والعزلة الاجتماعية، إضافة إلى الإهتمام بمعرفة العلاقة بين المتغيرين، وانعكاساتها على جوانب حياتهم الاجتماعية والمهنية والنفسية. كما تكتسب الدراسة أهميتها من الفئة المستهدفة، وهي فئة الطلبة ضعاف التحصيل في المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة.

الأهمية التطبيقية: تنبثق أهمية الدراسة الحالية في توفير أداتين، تتمتعان بخصائص سيكومترية مقبولة، يمكن تطبيقهما في مجال قياس مستوى استخدام الألعاب الالكترونية والعزلة الاجتماعية، واستخدامهما في دراسات لاحقة، كما يمكن أن تقدم الدراسة بعض المعلومات والبيانات التي قد يستفيد منها المسؤولون، والمخططون، وصناع القرار، والقائمين على السياسات التربوية والنفسية، في تحسين الخدمات المقدمة لهذه الفئة، ويمكن لهذه الدراسة أن تُقدم ما من شأنه أن يكون سنداً للباحثين لإجراء دراسات جديدة مع فئات مماثلة.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

احتوت الدراسة على مجموعة من التعريفات المفاهيمية وإجرائية كالآتي:

الألعاب الإلكترونية (Electronic Games): عرّفها جونسون وآخرون (Johnson et al., 2013, p15) بأنها الألعاب الإلكترونية "الرقمية" التي يتم ممارستها على أجهزة الكمبيوتر الشخصية، ووحدات التحكم المنزلية، مثل: مايكروسفت إكس بوكس، والإجهزة اللوحية، مثل أجهزة آيباد، والأجهزة المحمولة، مثل الهواتف الذكية، وشبكات التواصل العالمية، مثل، فيس بوك. وتُعرّف إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها ضعاف التحصيل على المقياس المطوَّر لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

العزلة الاجتماعية (Social Isolation): تعرَّفها جمعية علم النفس الأمريكية (APA, 2022) بأنها الغياب الطوعي أو غير الطوعي عن الإتصال بالآخرين، وغالبًا ما ينتج عنها تغيرات سلوكية وفسيولوجية غير طبيعية لدى الفرد. وتُعرّف إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها ضعاف التحصيل على المقياس المطوَّر لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

الطلبة ضعاف التحصيل (Students with Low Achievement): يعرّفهم إنجرام "Ingram" المُشار إليه في (Boutros, 2014: 88) بأنهم "الطلبة الذين لا يمكنهم تحقيق المستوى التحصيلي المطلوب منهم في الصف الدراسي، ويعتبرون متأخرين في تحصيلهم الدراسي عن قياسًا إلى العمر التحصيلي لأقرانهم". ويعرفوا إجرائيًا بأنهم الطلبة الذين أظهروا إنخفاضًا في الدرجات التحصيلية، والأداء الأكاديمي، خلال العام الدراسي 2021–2022، حسب سجلات العلامات المدرسية، وقد تم اعتماد الدرجات بين 50–60 % حسب تقديرات قسم الإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم للطلبة في المدارس الخاصة.

محددات الدراسة:

- تتحدد بالقدرة على تعميم النتائج بما يعكس مدى استجابة أفراد العينة على فقرات الأداتين المعدتين لأغراض الدراسة وهما مقياسي (الألعاب الإلكترونية والعزلة الاجتماعية).
- تنحصر دلالات المفاهيم الواردة في الدراسة بالتعريفات الإجرائية والمفاهيمية المحددة فيها.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي لتوضيح طبيعة ودلالة العلاقة بين الألعاب الإلكترونية والعزلة الاجتماعية لدى الطلبة ضعاف التحصيل في المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة، حيث يعد هذا المنهج ملائما للتعرف الى العلاقة بين متغيري الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية ضعاف التحصيل في المدارس الخاصة، في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك، والبالغ عددهم (520) طالبًا وطالبة، وفقًا لإحصائيات قسم التخطيط في مديرية تربية وتعليم قصبة الكرك خلال السنة الدراسية (2022–2023).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية، بلغ حجمها (272) طالبًا وطالبة، وقد شكلت ما نسبته (52%)، وقد تم توزيع الاستبانة عليهم باليد، وتم استعادتها جميع وخضعت للتحليل الاحصائي.

أدوات الدراسة

لتحقيق اهداف الدراسة فقد تم تطوير أداتين هما: مقياس الألعاب الإلكترونية ومقياس العزلة الاجتماعية، وذلك بعد الاطلاع الأدب النظري، ومراجعة العديد من الدراسات السابقة كدراسة حسن (2014) ودراسة أحمد وعلي (Ahmed & Ali, 2021)، ودراسة صالح وشند وقشقوش (Saleh et al., 2012)، ومحمد (Muhammad, 2008) ودراسة بيوردي ونيكلسون (Biordi & Nicholson, 2013). وقد تكون مقياس (41) فقرة، وقد تم صياغتها باتجاه إيجابي. في حين تكون مقياس العزلة الاجتماعية من (46) فقرة تقيس الابتعاد الطوعي وغير الطوعي عن الاتصال بالآخرين، وقد تم صياغتها باتجاه إيجابي وسلبي.

صدق أدوات الدراسة

الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تمّ عرض الأداتين على عدد من المحكّمين، بلغ عددهم (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس العاملين في الجامعات الأردنية: اليرموك، الأردنية، مؤتة، وقد طُلِب منهم إبداء رأيهم في فقرات الأداتين من حيث وضوح الصياغة اللغوية وسلامتها، ووضوح المعنى، ومدى انتماء الفقرة إلى

المقياس والبُعد، وإبداء أية معلومات أو تعديلات يرونها مناسبة. وقد تم الآخذ باقتراحات السادة المحكمين، وتمَّ اعتماد الحُكْمِ على صلاحية بقاء الفقرات بنسبة 80%. وتم الآخذ بملاحظاتهم، وتعديل (5) فقرات، وحذف (3) فقرات في مقياس الألعاب الإلكترونية. كما تم تعديل (5) فقرات، وحذف (5) فقرات في مقياس العزلة الاجتماعية.

مؤشرات صدق البناء الداخلي لأداتي الدراسة: تم التأكد من صدق البناء الداخلي لأداتي الدراسة، باستخدام معامل ارتباط بيرسون (pearson coefficients) حيث تم استخراج معاملات ارتباط كل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية، وايضا الارتباط بين المجال والدرجة الكلية، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها بلغ حجمها (35) طالبًا في المرحلة الثانوية من ضعاف التحصيل، والجدولين (1) و(2) تعرض النتائج.

جدول 1

دلالات صدق البناء الداخلي لمقياس الألعاب الإلكترونية

رقم الفقرة	معاملات الارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية		رقم الفقرة	معاملات الارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	
	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية		معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
1	0.588**	0.000	19	0.560**	0.000
2	0.576**	0.000	20	0.428*	0.015
3	0.595**	0.000	21	0.397*	0.018
4	0.550**	0.000	22	0.696**	0.000
5	0.523**	0.000	23	0.739**	0.000
6	0.509**	0.002	24	0.460**	0.005
7	0.497**	0.002	25	0.478**	0.004
8	0.494**	0.003	26	0.529**	0.000
9	0.681**	0.000	27	0.598**	0.000
10	0.621**	0.000	28	0.574**	0.000
11	0.421*	0.015	29	0.509**	0.002
12	0.496**	0.002	30	0.697**	0.000
13	0.452**	0.006	31	0.787**	0.000
14	0.427*	0.015	32	0.492**	0.003
15	0.701**	0.000	33	0.651**	0.000
16	0.787**	0.000	34	0.552**	0.000
17	0.728**	0.000	35	0.574**	0.000
18	0.556**	0.000			

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

**دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (1)، ان معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية قد تراوحت ما بين (0.397-0.787)، وجميعها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يشير إلى صدق المقياس ومناسبته لإجراء الدراسة.

جدول 2

صدق البناء الداخلي لمقياس العزلة الاجتماعية

رقم الفقرة	معاملات الارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية		رقم الفقرة	معاملات الارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	
	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية		معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
1	0.684**	0.000	22	0.660**	0.000
2	0.490**	0.003	23	0.666**	0.000
3	0.553**	0.000	24	0.737**	0.000
4	0.623**	0.000	25	0.835**	0.000
5	0.639**	0.000	26	0.627**	0.000
6	0.670**	0.000	27	0.624**	0.000
7	0.536**	0.000	28	0.658**	0.000
8	0.758**	0.000	29	0.537**	0.000
9	0.723**	0.000	30	0.709**	0.000
10	0.782**	0.000	31	0.607**	0.000
11	0.678**	0.000	32	0.537**	0.000
12	0.833**	0.000	33	0.752**	0.000
13	0.804**	0.000	34	0.582**	0.000
14	0.673**	0.000	35	0.663**	0.000
15	0.712**	0.000	36	0.613**	0.000
16	0.687**	0.000	37	0.720**	0.000
17	0.828**	0.000	38	0.650**	0.000
18	0.806**	0.000	39	0.625**	0.000
19	0.732**	0.000	40	0.658**	0.000
20	0.695**	0.000	41	0.649**	0.000
21	0.806**	0.000	42	0.526**	0.000

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

**دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (2)، أن معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية فقد تراوحت ما بين (0.490-0.835)، وجميعها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يشير إلى صدق المقياس ومناسبته لإجراء الدراسة.

ثانيًا: ثبات أداتي الدراسة

تم التحقق من دلالات ثبات أداتي الدراسة بطريقة ثبات الاستقرار (Test-Retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها بلغ حجمها (35) طالبًا وطالبة، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط لمقياس الألعاب الإلكترونية (0.849**) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما تم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وقد بلغ للدرجة الكلية (0.950)، وهي قيم مرتفعة تدل على ثبات أداة الدراسة. أما مقياس العزلة الاجتماعية فقد بلغت قيمة معامل الارتباط له (0.699**) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). كما تم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة الثبات الكلي (0.929)، وهي درجات تدل على ثبات أداة الدراسة، ومناسبة لاجرائها.

تصحيح أداتي الدراسة

تكون مقياس الألعاب الالكترونية، بصيغته النهائية من (35) فقرة، وجميعها مصاغة باتجاه إيجابي، أما مقياس العزلة الاجتماعية فقد تكون من (42) فقرة وصيغت باتجاه ايجابي وسلبي، حيث تم إعطاء الإجابة دائمًا (5 درجات)، غالبًا (4 درجات)، وأحيانًا (3درجات)، ونادرًا (درجتان)، ومطلقًا (درجة واحدة)، وتعكس في حالة الفقرة

السلبية وتعكس في الفقرات السلبية الآتية: (18, 22 ,23, 29,27,26 , 30 , 32 , 33 ,38,36 , 42) في مقياس العزلة الاجتماعية. وقد بلغت أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المبحوث على مقياس الألعاب الإلكترونية: (175) وأقل درجة (35) وبدرجة قطع (105)، وبلغت أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المبحوث على مقياس العزلة الاجتماعية (210) وأقل درجة (42) وبدرجة قطع (126) ولغاية الدراسة الحالية فقد تم اعتماد المتوسطات الحسابية كمعيار للحكم على مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية والعزلة الاجتماعية، للفقرات والدرجة الكلية، حيث ان المدى للفقرات = (أعلى تدريج – أدنى تدريج)/ عدد الفئات = (5−1)/3 = 1.33 وعليه يكون: المستوى المنخفض لمستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية والعزلة الاجتماعية: من 1 إلى أقل من 2.33، والمستوى المتوسط من 2.33 إلى 3.66، والمستوى المرتفع من 3.67 إلى 5.

المعالجة الإحصائية

لإستخراج النتائج، تم استخدام المعالجات الاحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficients) للتحقق من صدق البناء الداخلي وثبات الاختبار لمقاييس الدراسة.
- معامل ثبات كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) للتحقق من ثبات مقاييس الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن سؤالي الدراسة: الأول والثاني.

نتائج الدراسة

أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج، وقد تم عرضها على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي ينص: "ما مستوى استخدام الألعاب الالكترونية لدى طلبة المرحلة الثانوية ضعاف التحصيل في المدارس الخاصة من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمتغير الألعاب الالكترونية والجدول (3) يبين النتائج.

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى للدرجة الكلية والفقرات لمتغير استخدام الألعاب الالكترونية مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
31	أتجاهل النشاطات الاجتماعية المختلفة نتيجة ممارسة الألعاب	4.06	1.149	1	مرتفع
32	أفتقد إلى النوم نتيجة لممارستي الألعاب الالكترونية لوقت متأخر	4.04	1.194	2	مرتفع
26	أُحِب أن أتغلب على المنافسين في الألعاب	4.03	1.093	3	مرتفع
23	أستمتع عند ممارستي الألعاب الالكترونية	4.02	1.086	4	مرتفع
12	أُستمتع في التنافس مع الآخرين من خلال الألعاب الالكترونية	3.98	1.110	5	مرتفع
13	يقبلني أصدقائي الذين ألعب معهم في الإنترنت أكثر من أصدقائي في الواقع	3.98	1.198	5	مرتفع
17	أميل إلى مواصلة ممارسة الألعاب الالكترونية	3.98	0.977	5	مرتفع
4	أفضل قضاء المزيد من الوقت في ممارسة الألعاب الالكترونية	3.97	1.118	6	مرتفع
11	أبني علاقات اجتماعية جديدة مع زملائي من خلال ممارسة الألعاب الالكترونية	3.96	1.150	7	مرتفع
35	أواجه صعوبة في تحقيق درجات مرتفعة في المدرسة نتيجة الوقت الذي أقضيه في ممارسة الألعاب الالكترونية	3.93	1.160	8	مرتفع

19	يصعب علي سماع من يتكلم معي أثناء ممارسة الألعاب	3.92	1.172	9	مرتفع
2	أشعر أن الوقت يتوقف عندما أنغمس في اللعب	3.91	1.078	10	مرتفع
1	أجد صعوبة في التوقف عن ممارسة الألعاب الالكترونية	3.90	1.220	11	مرتفع
8	أحرص على مواصلة ممارسة الألعاب الالكترونية حتى لو كنت مريضًا	3.90	1.182	11	مرتفع
15	أستطيع فهم مشاعري من خلال ممارسة الألعاب	3.90	1.239	11	مرتفع
25	أُمارس الألعاب الالكترونية من أجل أن أنسى أحزاني	3.90	1.035	11	مرتفع
3	أفكر في ممارسة الألعاب الالكترونية حتى عندما أكون غير متصلًا بالإنترنت	3.88	1.130	12	مرتفع
9	تمنحني الألعاب الطاقة كونها تجعل أصدقائي يهتمون بي	3.87	1.302	13	مرتفع
10	تسمح لي الألعاب الالكترونية استكشاف أشياء جديدة	3.87	1.104	13	مرتفع
21	أنشغل عن الجميع عند ممارسة الألعاب	3.86	1.134	14	مرتفع
28	أرفض منعي من ممارسة الألعاب الالكترونية	3.86	1.199	14	مرتفع
30	أُهمل واجباتي الدراسية من أجل ممارسة الألعاب الالكترونية	3.86	1.154	14	مرتفع
29	أنسى تناول الطعام عند ممارسة الألعاب	3.85	1.077	15	مرتفع
34	أتعجل في مغادرة المدرسة من أجل ممارسة الألعاب الالكترونية	3.85	1.235	15	مرتفع
33	أفشل في مقابلة أصدقائي لإنشغالي في ممارسة الألعاب الالكترونية	3.83	1.164	16	مرتفع
18	ألعب دون التفكير في كيفية اللعب	3.81	1.104	17	مرتفع
24	أشعر بالطمأنينة عند ممارسة الألعاب الالكترونية	3.80	1.120	18	مرتفع
7	أخفي عن الآخرين مقدار الوقت الذي أقضيه في ممارسة الألعاب	3.79	1.176	19	مرتفع
27	أخشى أن تكون حياتي مُملة بدون ممارسة الألعاب	3.79	1.011	19	مرتفع
16	أفتقد الاحساس بالواقع عند ممارستي للألعاب	3.77	1.108	20	مرتفع
6	أدافع باستمرار عن ممارستي للألعاب أمام الآخرين	3.76	1.145	21	مرتفع
20	أهمل جميع الأنشطة الأخرى عندما أمارس الألعاب	3.75	1.153	22	مرتفع
14	أجد متعة عند مشاركة اللعب مع الآخرين	3.72	1.085	23	مرتفع
5	يصعب علي مقاومة رغبتي في ممارسة الألعاب الالكترونية	3.69	1.147	24	مرتفع
22	أغضب إذا لم أتمكن من ممارسة الألعاب لعدة أيام	3.64	1.252	25	متوسط
	الدرجة الكلية لاستخدام الألعاب الالكترونية	**3.88**	**0.918**	-	**مرتفع**

تظهر النتائج الواردة في الجدول (3) أن المتوسط الحسابي العام لتقديرات افراد عينة الدراسة لمستوى استخدام الألعاب الالكترونية، قد بلغ (3.88) بانحراف معياري (0.918)، وهذا يشير الى مستوى مرتفع، واحتلت الفقرة رقم (31) التي نصها" أتجاهل النشاطات الاجتماعية المختلفة نتيجة ممارسة الألعاب" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.06) وانحراف معياري (1.149) وبمستوى متوسط، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (32) التي نصها "أفتقد إلى النوم نتيجة لممارستي الألعاب الالكترونية لوقت متأخر" بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (1.194) وبمستوى مرتفع، ثم تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (26) التي نصها" أُحِب أن أتغلب على المنافسين في الألعاب "بمتوسط حسابي (4.03) وانحراف معياري (1.093) وبمستوى مرتفع، وفي المرتبة الآخيرة جاءت الفقرة رقم (22) التي نصها "أغضب إذا لم أتمكن من ممارسة الألعاب لعدة أيام" بمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري (1.252)، وبمستوى متوسط. وكان مستوى بقية الفقرات مرتفعًا.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي ينص: "ما مستوى العزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية ضعاف التحصيل في المدارس الخاصة من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لمتغير الألعاب الالكترونية والجدول (4) يبين النتائج.

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى للدرجة الكلية والفقرات لمتغير العزلة الاجتماعية مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
4	أتمنى أن أكون مرغوبًا من الآخرين	3.93	1.200	1	مرتفع
15	أرى أنه لا يوجد أحد يمكنه أن يفهمني جيدًا	3.89	1.283	2	مرتفع
31	يصعب علي التعبير عن مشاعري للآخرين	3.88	1.073	3	مرتفع
1	أُحِس أن لا أحد يحبني	3.84	1.197	4	مرتفع
7	أتمني أن أكون شخصًا مرغوبًا اجتماعيا	3.83	1.176	5	مرتفع
16	أحتفظ بأسراري لنفسي	3.83	1.150	5	مرتفع
20	أشعر أن أصدقائي يُسيؤون فهمي	3.83	1.193	5	مرتفع
39	أفضل الإبتعاد عن الأماكن المزدحمة	3.83	1.108	5	مرتفع
35	يصعب علي التعرف على الآخرين من أول مرة	3.82	1.150	6	مرتفع
8	أشعر كأنني غريب عمن حولي	3.81	1.336	7	مرتفع
11	أجد نفسي وحيدًا عندما أواجه مشكلة ما	3.80	1.344	8	مرتفع
5	أشعر بعدم وجود قيمة لما اقوم به	3.79	1.262	9	مرتفع
6	أتألم من عدم مراعاة الآخرين لمشاعري	3.78	1.205	10	مرتفع
3	أفتقد من يشاركني اهتماماتي	3.76	1.070	11	مرتفع
37	يصعب علي إقناع الآخرين بآرائي	3.76	1.083	11	مرتفع
10	أفضل قضاء أوقات فراغي بمفردي	3.75	1.176	12	مرتفع
9	أتجنب المشاركة في المناسبات الاجتماعية	3.74	1.299	13	مرتفع
17	إنقطعت علاقاتي بجميع أصدقائي منذ وقت طويل	3.74	1.343	13	مرتفع
19	يصعب علي بناء صداقات جديدة	3.74	1.246	13	مرتفع
12	أجد أن دائرة معارفي وأصدقائي محدودة	3.72	1.109	14	مرتفع
2	يصعب علي أن أجد أشخاصًا مخلصين من حولي	3.71	1.168	15	مرتفع
24	أتحدث مع عدد قليل من زملائي في المدرسة	3.71	1.234	15	مرتفع
21	يصعب علي إيجاد صديق واحد حميم	3.69	1.268	16	مرتفع
40	أتجنب المشاركة في الأنشطة الجماعية في المدرسة	3.69	1.280	16	مرتفع
25	يتجاهلني جميع زملائي في المدرسة	3.68	1.310	17	مرتفع
28	أجد صعوبة في الاختلاط بالآخرين	3.67	1.197	18	مرتفع
13	أشعر أن ارتباطي بأسرتي ليس قويًا	3.65	1.248	19	متوسط
41	تُزعجني الزيارات الأسرية المتكررة	3.51	1.345	20	متوسط
14	أعيش في فراغ اجتماعي دون وجود أحد من حولي	3.46	1.171	21	متوسط
34	أتجنب مساعدة الآخرين رغم قدرتي على ذلك	3.39	1.296	22	متوسط
26	أطلب المساعدة من كثير من الأصدقاء إذا صادفتني مشكلة	2.32	1.119	23	منخفض
18	أتبادل الزيارات مع أصدقائي	2.29	1.086	24	منخفض
36	يتقبلني الآخرين كما أنا	2.24	1.223	25	منخفض
23	أجد نفسي قريب من عدد كبير من الأصدقاء	2.22	1.203	26	منخفض
42	أبادر إلى بناء العلاقات الاجتماعية مع الآخرين	2.17	1.008	27	منخفض
38	أريد أن أجعل من حولي يهتمون بشؤوني	2.13	1.198	28	منخفض
30	أهتم بشؤون جميع من حولي	2.12	0.985	29	منخفض
27	أُبادر بالسؤال عن أحوال اصدقائي	2.10	1.122	30	منخفض
22	أشارك أصدقائي أفراحهم وأحزانهم	2.06	1.127	31	منخفض
29	أسعى ان أكون موضع اهتمام الآخرين في كل مكان أتواجد فيه	2.01	1.095	32	منخفض
33	أتبادل الرأي مع أسرتي حول قراراتي المختلفة	2.00	1.057	33	منخفض
32	أكون سعيدًا عند ذهابي للمدرسة	1.97	1.003	34	منخفض
	الدرجة الكلية للعزلة الاجتماعية	**3.28**	**0.539**	-	**متوسط**

تظهر النتائج الواردة في الجدول (4) أن المتوسط الحسابي العام لمستوى العزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية ضعاف التحصيل في المدارس الخاصة قد بلغ (3.28) بانحراف معياري (0.539)، وهذا يشير الى مستوى متوسط، واحتلت الفقرة رقم (4) التي نصها" أتمنى أن أكون مرغوبًا من الآخرين" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.93) وانحراف معياري (1.200) وبمستوى مرتفع، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (15) التي نصها "أرى أنه لا يوجد أحد يمكنه أن يفهمني جيدًا" بمتوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (1.283) وبمستوى مرتفع، ثم تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (31) التي نصها" يصعب علي التعبير عن مشاعري للآخرين "بمتوسط حسابي (3.88) وانحراف معياري (1.073) وبمستوى مرتفع، وفي المرتبة الآخيرة جاءت الفقرة رقم (32) التي نصها "أكون سعيدًا عند ذهابي للمدرسة" بمتوسط حسابي (1.97) وانحراف معياري (1.003)، وبمستوى منخفض. أما بقية الفقرات فقد تراوح مستواها بين المرتفع والمتوسط والمنخفض.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث الذي ينص:"هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في المتوسطات الحسابية بين استخدام الألعاب الالكترونية والعزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية ضعاف التحصيل في المدارس الخاصة من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficients) بين متغيرات الدراسة الآتية: استخدام الألعاب الالكترونية، والعزلة الاجتماعية، والجدول (5) يبين النتائج.

جدول 5

المتوسطات نتائج معاملا ارتباط بيرسون (Pearson Coefficients) بين كل من متغير استخدام الألعاب الالكترونية والعزلة الاجتماعية

المتغير		العزلة الاجتماعية
استخدام الألعاب الالكترونية	قيمة معامل الارتباط	**0.804****
	الدلالة الاحصائية	**0.000**
	العدد	**272**

** دلة احصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.01).

* دلة احصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05).

تظهر نتائج الجدول (5) وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين مستوى استخدام الألعاب الالكترونية والعزلة الاجتماعية ، اعتمادًا على قيمة معامل ارتباط بيرسون والبالغة (R=0.804) عند مستوى الدلالة (α≤0.05)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α≤0.05).

أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين استخدام الألعاب الالكترونية والعزلة الاجتماعية، فالمتغيران يميلان إلى الظهور معًا، أي أن كلما زاد استخدام الألعاب الالكترونية زاد الميل إلى العزلة الاجتماعية.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول: أظهرت النتائج أن مستوى استخدام الألعاب الالكترونية لدى أفراد العينة جاء وهذا مرتفعًا، ويمكن تفسير هذه النتيجة بناءًا على معرفة الطلبة باستخدام التكنولوجيا الحديثة، وامتلاك الاجهزة التي تمكنهم من ممارسة الألعاب، كالهاتف النقال، والأجهزة اللوحية، واجهزة الكمبيوتر، فالألعاب الالكترونية من أكثر منتجات التكنولوجيا الحديثة شيوعًا بين الصغار، حيثُ أن جاذبيتها تنبع من كونها وسيلة للتواصل والمشاركة والتفاعل الاجتماعي بين الطلبة، حيث يجري اللعب ضمن إطار اجتماعي يتسم بالتفاعل، وإلى جانب ذلك، فإن للألعاب

الالكترونية العديد من الفوائد مثل: تحسين التركيز، وتعدد المهام، والذاكرة العاملة، فالتطورات الكمية والنوعية في مجال التكنولوجيا الحديثة، وخصوصًا في استخدام الإنترنت انعكس على جميع فئات المجتمع وخاصة الطلبة، كما يرى سبيتان (2010) حيثُ أصبحت جزءًا من روتينهم اليومي المعتاد، كما يمكن ان يكون لسهولة الوصول إلى الألعاب الترفيهية أثرًا في هذه النتيجة لدى الطلبة، كما يمكن تبرير هذه النتيجة بمعرفة الطلبة ضعاف التحصيل للقراءة والكتابة التكنولوجية، فاهتمامهم بالقراءة والكتابة التكنولوجية يمكن ان يكون على حساب تنمية مهاراتهم المعرفية وتحسين مستوى تحصيلهم، ومن الممكن أن يكون من أسباب ضعف التحصيل هو قضاء معظم وقت الطلبة ضعاف التحصيل في ممارسة الألعاب الالكترونية، حتى ان اشغال وقت الفراغ من الممكن ان يكون بممارسة الألعاب.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة جوميز جونزالفو وآخرون (Gómez-Gonzalvo et al., 2020) التي أظهرت "أن مستوى استخدام الطلبة المراهقون للألعاب كان مرتفعًا". ونتائج دراسة هاجبين وآخرون (Haghbin, et al., 2013) التي أظهرت نتائجها" ان مستوى ممارسة الألعاب الالكترونية جاء مرتفعًا" ونتائج دراسة دراسة زهو وآخرون (Zhu et al., 2021) التي أظهرت "أن مستوى إدمان ألعاب الإنترنت مرتفعًا لدى عينة الدراسة"، وقد يعزى اتفاق نتيجة الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة إلى كونها استخدمن عينة مماثلة لعينة الدراسة، وقد يكون نتيجة الاستشهاد بالأدب النظري الخاص بهذه الفئة. واختلفت مع نتائج دراسة حسان (2020) التي أظهرت " أن مستوى ممارسة ألعاب التسلية لدى عينة الدراسة جاء متوسطًا". وقد يعزى اختلاف هذه النتيجة نتيجة اختلاف البيئة التي طبقت عليها الدراسة عن الدراسة الحالية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: أظهرت النتائج أن مستوى العزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية ضعاف التحصيل في المدارس الخاصة جاء متوسطًا، ويمكن عزو هذه النتيجة الى الاستخدام المرتفع للألعاب الالكترونية من قبل العينة حيث يتعلق الطلبة بالأصدقاء الافتراضيين اكثر من تعلقهم بالأصدقاء الحقيقين المباشرين، فالطالب يمارس شئ محبب وجذاب من خلال اللعبة، حيثُ تتصف الروابط مع أصدقاءه في الألعاب بالقوة، فالتعلق الاجتماعي مع اصدقاءه في اللعبة، والذين قد يعتبرون نماذج، وخصوصًا أنها تتشكل في مرحلة عمرية مبكرة، وبالتالي فان تأثيرها سيكون كبيرا على الطالب، وهذا ما يؤكده لوبن وزملاءه (Lubben et al., 2015). وبالتالي يميل الطلبة إلى استبدال التفاعل الاجتماعي الواقعي بالتفاعل الافتراضي، فالعزلة تكون ظاهرية، وفي الحقيقة هو يتفاعل مع مجتمع محدودغير مرئي، كما ان شبكة الدعم تعتمد على العالم الافتراضي أكثر من الأسرة والأقران، فكمية وجودة التفاعل مع الآخرين غير مرضية وغير كافي، سواء كانت على مستوى الفرد والجماعة والمجتمع.

كما قد يعزى مستوى العزلة الاجتماعية لدى عينة الدراسة للتربية المتسلطة للأبوين، والخوف على الأبناء وخاصة في ظل التطورات التكنولوجية، وانتشار السلوكيات الضارة التي قد تقودهم الانحراف، ومن مبررات هذه النتيجة أيضًا تحديد علاقات الطالب الاجتماعية في فترة ما بعد المدرسة كاسلوب من الأسرة لتحسين مستوى الطالب الدراسي، فهو من ضعاف التحصيل، فعزلة الطلبة قد تكون طوعية بسبب تفضيل العلاقات الافتراضية على العلاقات والتفاعلات المباشرة او اجبارية من قبل الأسرة لتحسين المستوى الدراسي، ومن الممكن ان الخبرة المؤلمة بالأصدقاء والاقران قد تبرر هذه النتيجة، كما ان عزلة الطلبة قد تكون للشعور بالاستقلالية الانفعالية وصعف التعلق الانفعالي بالآخرين، ومن ناحية اخرى قد تفسر بناء الخوف من المواقف الاجتماعية التي تتطلب التفاعل، كما يعتقد بوكر وآخرون (Bowker, et al., 2012).

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة حسان (2020) التي أظهرت نتائجها" ان مستوى العزلة الاجتماعية متوسطًا" وقد يعزى ذلك لتشابه بيئة ومجتمع الدراسة الحالية مع تلك الدراسات. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة لودر وآخرون (Lodder et al., 2016) ودراسة التي أظهرت نتائجها "أن مستوى العزلة الاجتماعية جاء مرتفعًا"، ودراسة وانج وآخرون (Wang, et al., 2021) التي بينت أن مستوى العزلة لدى الطلبة كان مرتفعًا، كما اختلفت مع نتائج دراسة زهو وآخرون (Zhu et al., 2021) التي بينت ان مستوى العزلة كان مرتفعًا". وقد يعزى ذلك غلى اختلاف عينة ومجتمع الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية، واختلاف الأدوات المستخدمة في تلك الدراسات عن الدراسة الحالية.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: أظهرت النتائج أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين استخدام الألعاب الالكترونية والعزلة الاجتماعية، فالمتغيران يميلان إلى الظهور معًا، أي أن كلما زاد استخدام الألعاب الالكترونية زاد الميل إلى العزلة الاجتماعية، وهذا قد يفسر نتيجة أن الابتعاد عن التواصل مع الآخرين طوال الوقت الذي يقضية الطالب بممارسة اللعبة، حتى أنه ينسى إتمام واجباته، وخصوصًا اذا كانت اللعبة جماعية، وتفضيل العلاقات الافتراضية أكثر من الاهتمام ببناء العلاقات المباشرة القائمة على التواصل وجهًا لوجه، حيث أن التواصل مع الأصدقاء الافتراضيين يكون متاحًا في أي وقت، في حين ان التواصل مع الأصدقاء والأقران في الواقع يحتاج إلى تحديد وقت، ويتم في أوقات محددة، في حين قد يكون مع أصدقاء اللعب متاحًا في الليل أو النهار، لمجرد ورود رسالة يتم التواصل بناء عليها.

ويمكن أن يُعزى ذلك ايضًا لكون السعادة والهناء الذي يحصل عليهما من العزلة يفوق التواصل مع الآخرين، كما أن استخدام الألعاب قد يقلل من مهارات التواصل الاجتماعي، فمن الممكن أن يكون الاشباع النفسي الذي يحصل عليها الطالب من ممارسة الألعاب الالكترونية، وبالتالي يميل إلى الابتعاد الطوعي عن التواصل مع الأصدقاء أو الأُسرة والأقران، فالشعور بالراحة والأمن والثقة بالذات عند ممارسته الألعاب تجعله أكثر انغماسًا فيها، وبالتالي فقد تتحق السعادة بالعزلة الاجتماعية وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حسان (2020) التي أظهرت نتائجها" وجود علاقة إرتباطية طردية ذات دلالة احصائية بين ممارسة ألعاب التسلية الالكترونية والعزلة الاجتماعية لدى الأطفال مدمني ألعاب التسلية الالكترونية"، ونتائج دراسة رين ويانج وليو (Ren, Yang & Liu, 2017) التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين العزلة الاجتماعية وإدمان ألعاب الإنترنت، ونتائج دراسة زندي (2017) التي توصلت نتائجها إلى "وجود علاقة ارتباطيه بين العزلة الاجتماعية والإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي، ونتائج دراسة احمد وعواطف ومحمد (2021) "التي بينت وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين العزلة الاجتماعية وإدمان مواقع التواصل الاجتماعى لدى المراهقين"، واختلفت ونتائج دراسة زهو وآخرون (Zhu et al., 2021) والتي بينت نتائجها "وجود علاقة سلبية بين العزلة وإدمان ألعاب الإنترنت".

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت لها الدراسة، فان الباحثان يوصيان بالآتي:

- ضرورة توعية طلبة المرحلة الثانوية بخطورة الاستخدام المفرط للألعاب الالكترونية وأثرها السلبي على الصحة النفسية للطلبة وعلى التحصيل الدراسي.
- ضررورة توعية الطلبة بالآثار السلبية للعزلة الاجتماعية على الصحة النفسية، والتحصيل الدراسي.
- ضرورة وضع خطط علاجية من قبل المرشدين في المدارس الثانوية لمساعدة الطلبة الذين لديهم ادمان على استخدام الألعاب الالكترونية على خفض معدلات استخدامها.
- اجراء مزيدا من الدراسات حول متغيرات الدراسة الحالية على مجتمعات وعينات اخرى غير عينة الدراسة الحالية، للاستفادة من نتائج الدراسة الحالية وتعميمها.

المراجع

المراجع العربية

أحمد، زكريا و علي لميس. (2021). الألعاب الإلكترونية الشائعة: "البوبجي" نموذجا لدى المراهقين وعلاقتها بالسلوك العداوني. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 28*(9)، 333 – 359.

الأمم المتحدة. (2020). *موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد–19 وما بعدها*. تم الإطلاع عليه بتاريخ 2022/6/15.

بطرس، حافظ. (2014). *طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا*. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حسان، عايدة. (2020). إدمان الأطفال لألعاب التسلية الإلكترونية وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لديهم: دراسة من منظور الممارسة العامة. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، 20*، 1088 – 1118.

حسن، نعمة و شرف، إيمان. (2014). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة لخفض العزلة الاجتماعية لدى الطفل الموهوب. *العلوم التربوية، 22*(3)، 267 – 305.

سبيتان، فتحي. (2010). *ضعف التحصيل الطلابي المدرسي*. دار الجنادريه للنشر والتوزيع.

صالح، نانسي و شند، سميرة و قشقوش، إبراهيم. (2012). مقياس العزلة الاجتماعية. *مجلة الإرشاد النفسي، 33*، 499 – 529.

العزة، سعيد. (2007). *الإرشاد النفسي: أساليبه وفنياته*. ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان.

مجيد، سوسن. (2015). *اضطرابات الشخصية أنماطها، قياسها*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد، عادل. (2008). *مقياس العزلة الاجتماعية*. ط4، القاهرة: عربية للطباعة والنشر.

وزارة الاقتصاد الرقمي والريادة. (2018). *مسح استخدام وانتشار الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في المنازل*.

المراجع الأجنبية

Ahmed, Z, A & Ali, L, I. (2021). Popular electronic games: “PUBG” as a model for adolescents and its relationship to aggressive behavior. *Tikrit University Journal of Human Sciences, 28*(9), 333-359.

Al-Azza, S, H. (2007). *Psychological counseling: its methods and techniques*. 1st Edition, House of Culture for Publishing and Distribution: Amman.

American Psychological Association. (2022). *Definition of (Social Isolation*. Accessed on 27/10/2022.

Aremu, A. O., & Sokan, B. O. (2003). A multi-causal evaluation of academic performance of Nigerian learners: Issues and implications for national development. *Department of Guidance and counseling, University of Ibadan*.

Biordi, D. L., & Nicholson, N. R. (2013). Social isolation. *Chronic illness: Impact and intervention*, 85-115.

Boutros, H. (2014). *Methods of teaching behaviorally and emotionally disturbed students*. 2nd edition, Amman: Dar Al Masirah for publication and distribution.

Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., & Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: The role of parents' education. *Frontiers in psychology*, *6*, 52.

Eide, E. R., & Showalter, M. H. (2001). The effect of grade retention on educational and labor market outcomes. *Economics of Education review*, *20*(6), 563-576.

Esposito, N. (2005). *A short and simple definition of what a videogame is*.

Gómez-Gonzalvo, F., Devís-Devís, J., & Molina-Alventosa, P. (2020). Video game usage time in adolescents' academic performance. *Comunicar*, *28*(65), 89-99.

Haghbin, M., Shaterian, F., Hosseinzadeh, D., & Griffiths, M. D. (2013). A brief report on the relationship between self-control, video game addiction and academic achievement in normal and ADHD students. *Journal of behavioral addictions*, *2*(4), 239-243.

Hassan, A, H. (2020). Children's addiction to electronic entertainment games and its relationship to their social isolation: a study from the perspective of general practice. *Journal of the College of Social Work for Social Studies and Research*, *20*, 1088 - 1118.

Hassan, N, M, & Sharaf, I, M. (2014). The effectiveness of a program based on integrated activities to reduce social isolation of gifted children. *Educational Sciences*, *22*(3), 267-305.

Hawthorne, G. (2006). Measuring social isolation in older adults: development and initial validation of the friendship scale. *Social indicators research*, *77*(3), 521-548.

Johnson, D., Jones, C., Scholes, L., & Carras, M. (2013). *Videogames and wellbeing: A comprehensive review*.

Kuss, D. J., Shorter, G. W., van Rooij, A. J., Griffiths, M. D., & Schoenmakers, T. M. (2014). Assessing internet addiction using the parsimonious internet addiction components model—a preliminary study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *12*(3), 351-366.

Lodder, G. M., Goossens, L., Scholte, R. H., Engels, R. C., & Verhagen, M. (2016). Adolescent loneliness and social skills: Agreement and discrepancies between self-, meta-, and peer-evaluations. *Journal of youth and adolescence*, *45*, 2406-2416.

Lubben, J., Gironda, M., Sabbath, E., Kong, J., & Johnson, C. (2015). *Social isolation presents a grand challenge for social work*. Grand Challenges for Social Work Initiative, Working Paper No, 7.

Majeed, S. (2015). *Personality disorders, their patterns, and their measurement*. Amman: Dar Safaa for publication and distribution.

Mihara, S., & Higuchi, S. (2017). Cross-sectional and longitudinal epidemiological studies of Internet gaming disorder: a systematic review of the literature. *Psychiatry Clin. Neurosci.* 71, 425–444. doi: 10.1111/pcn.12532

Ministry of Digital Economy and Entrepreneurship (2018). *A survey of the use and spread of communications and information technology in homes*. Amman Jordan.

Morgan Stanley. (2022). *Into the Metaverse: Why Gaming Could Level Up in 2022.* Accessed on 22/4/2022.

Muhammad, A, A. (2008). *measure of social isolation*. Edition 4, Cairo: Arabia for printing and publishing.

Nelson, E. A., Lickel, J. J., Sy, J. T., Dixon, L. J., & Deacon, B. J. (2010). Probability and cost biases in social phobia: nature, specificity, and relationship to treatment outcome. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *24*(3), 213-228.

OECD (2015a), "What do parents look for in their child's school?", *PISA in Focus*, No. 51, OECD Publishing, Paris.

Paino, M., & Renzulli, L. A. (2013). Digital dimension of cultural capital: The (in) visible advantages for students who exhibit computer skills. *Sociology of education*, *86*(2), 124-138.

Pew Research Center (2018). *5 Facts About Americans and Video Games.* Washington, DC: Pew Research Center.

Saleh, N, Shand, S, & Qashqosh, I. (2012). measure of social isolation. *Journal of Psychological Counseling*, *33*, 499-529.

Salen, K., & Zimmerman, E. (2005). Game design and meaningful play. *Handbook of computer game studies*, *59*, 79.

Sbitan, F. (2010). *Poor student achievement in school*. Dar Al-Janadriyah for publication and distribution.

Sukenick, S. (2012). Turkle, Sherry. Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other. New York: Basic Books, 2011. Pp. ix. *Journal of Analytical Psychology*, *57*(1), 128-129.

Unicef. (2017). *Children in a digital world*. United Nations Children's Fund (UNICEF).

United Nations (2020). My *Policy Brief: Education During and Beyond the COVID-19 Pandemic*. Viewed on 6/15/2022.

Vangelisti, A. L., & Perlman, D. (Eds.). (2018). *The Cambridge handbook of personal relationships*. Cambridge University Press.

Wallace, P. (2014). Internet addiction disorder and youth: There are growing concerns about compulsive online activity and that this could impede students' performance and social lives. *EMBO reports*, *15*(1), 12-16.

Wang, P., Wang, J., Yan, Y., Si, Y., Zhan, X., & Tian, Y. (2021). Relationship between loneliness and depression among chinese junior high school students: the serial mediating roles of internet gaming disorder, social network use, and generalized pathological internet use. *Frontiers in Psychology*, *11*, 529665.

Witt, E. A., Massman, A. J., & Jackson, L. A. (2011). Trends in youth's videogame playing, overall computer use, and communication technology use: The impact of self-esteem and the Big Five personality factors. *Computers in Human Behavior*, *27*(2), 763-769.

Zhu, S., Zhuang, Y., Lee, P., Li, J. C. M., & Wong, P. W. (2021). Leisure and problem gaming behaviors among children and adolescents during school closures caused by COVID-19 in Hong Kong: quantitative cross-sectional survey study. *JMIR Serious G*

IJOPER Vol 2, No 3, pp 488 -499 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

الشخصية النرجسية وانتشارها لدى طلبة جامعة اليرموك

علا عاطف شطناوي
قسم علم النفس الإرشادي التربوي- جامعة اليرموك
Olashatnawi97@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الشخصية النرجسية ونسب انتشارها بين طلبة جامعة اليرموك، وقد تكونت عينة الدراسة من (927) طالبًا وطالبة، إذْ بلغ عدد الذكور (243) طالباً، والإناث (684) طالبة، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من طلبة الجامعة، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخْدِمَ مقياس مقدادي والشريفين (2020)، والمطور استنادا إلى المحكات التشخيصية لاضطراب الشخصية النرجسية، الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الطبعة الخامسة. وقد أظهرت نتائج اختبار (X2) للاستقلال، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث حول نسب انتشار اضطراب الشخصية النرجسية، كانت لصالح الإناث، وهذا يعني أن نسبة الإناث ممن لديهن اضطراب الشخصية النرجسية، كانت أعلى من نسبة الذكور.

الكلمات المفتاحية: الشخصية النرجسية، طلبة جامعة اليرموك.

Narcissistic Personality and Its Prevalence among Yarmouk University Students

Ola Atef Shatnawi
Department of Counseling and Educational Psychology - Yarmouk University
Olashatnawi97@gmail.com

Abstract:

The study aimed to identify the narcissistic personality among Yarmouk University students, and its prevalence rates. The study used a sample consisting of 927 students (243 males and 684 female) chosen by the availability sampling method. To achieve the purpose of the study, the scale of Miqdadi and Sharifian (2020) was used and developed based on the diagnostic criteria for narcissistic personality disorder contained in the diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition DSM-5™. The results of χ2 test for independence revealed statistically significant differences between males and females about the prevalence of narcissistic personality disorder in favor of females.

Keywords: Narcissistic personality, Yarmouk University students.

تاريخ قبوله للنشر (2023-06-15) تاريخ تسلم البحث (2023-01-09)

المقدمة

تعد المرحلة الجامعية من المراحل المهمة التي يمر بها الطلبة، كونها مرحلة انتقالية يبني فيها الفرد شخصيته، ويتم فيها تحديد ما يرغب أن يكون عليه مستقبلاً، ويمر الطلبة في هذه المرحلة بالعديد من التغيرات الاجتماعية والأكاديمية وفقاً لما يقتضيه العصر من تغيُر، ومن هذه التغيرات: اهتمام الطلبة الزائد في المظهر الخارجي، والتوسع في بناء العلاقات مع الآخرين. وفي الآونة الأخيرة في ظل الضغوط الكبيرة ظهر اهتمام متزايد في النرجسية والسمات الشخصية، كظاهرة نظرية بنائية ومجتمعية، والنرجسية هي سمة موجودة لدى جميع الأفراد، لكنها تختلف من فرد إلى آخر في درجتها، يتمحور الفرد فيها حول ذاته، ويشعر بالعظمة والتطلع الدائم للتعالي على الآخرين واستغلالهم لتحقيق مآرب شخصية (جودة، 2012).

ويعيش الطالب النرجسي في مناخ يشوبه التوتر، ويسهم في ظهور العديد من الاضطرابات النفسية، لذا تكمن الحاجة إلى إعداد الطالب للتكيف مع جل التغيرات التي قد يمر بها في حياته الجامعية، والتفاعل معها بإيجابية، باستخدام أساليب أو استراتيجيات خاصة لمواجهة مثل هذه التحديات، خصوصًا في سمات الشخصية، ومن أبرز هذه الأساليب (الفكاهة)، الذي يعد أسلوباً مهمًا للمحافظة على توازن الذات في ظل الظروف الضاغطة، وهو من السمات الإيجابية التي تناولها علم النفس الإيجابي؛ ويرتبط بالسعادة والشعور بالراحة، فأسلوب الفكاهة شكل من أشكال التواصل الاجتماعي، إلى جانب اعتباره أساساً للسمات الشخصية، إذ يعمل على إعادة تعريف للواقع الاجتماعي بطريقة مبهجة، باعتباره ظاهرة إنسانية عفوية ومميزة، داعمة للمرح والابتهاج والسرور، فهي نشاط عقلي ونفسي وسلوكي (Martin & Ford, 2006).

تعد النرجسية Narcissism من الموضوعات النفسية الحيوية في فروع علم النفس، خاصة علم النفس المرضي والعلاجي، وعلم النفس الإكلينيكي أيضاً. وتوصل فرويد (Freud) من خلال دراساته التي تتعلق بالنرجسية إلى أن النرجسية تتضمن مجموعة من اتجاهات الفرد نحو نفسه، ومنها: حب الذات، والإعجاب بها، والكفاح للوصول إلى الاكتفاء الذاتي، وأيضاً التوجه الدفاعي كجنون العظمة، والإنكار للآخرين والانفصال عنهم، وأن هناك مخاوف ونقاط ضعف كالخوف من الفشل، أو خوف الفرد من فقدان الحب (Raskin & Terry, 1988).

وأشار مورف وروديوالت (Morf & Rhodewalt, 2001) إلى أن مصطلح النرجسية مشتق من كلمة نرجس، وهي تعني مفهوم الذات المتضخم، واستغلال الأشخاص، والحاجة المفرطة لجذب الآخرين.

أما كامبل وآخرون (Campbell et al., 2002) فقد أشاروا الى أن النرجسية سمة في الشخصية، ترتبط بمفهوم ذات متضخم، ونقص في المودة والألفة في العلاقات الشخصية المتبادلة مع الآخرين.

ويشير سافيكو (Savikko, 2015) إلى أن نسبة ظهور النرجسية لدى طلبة الجامعة تزداد بوجود عوامل لديهم تميزيهم عن الآخرين، كتفوقهم الدراسي، أو قدراتهم العقلية العالية، أو انتمائهم إلى طبقة اجتماعية مرتفعة، كما توصلت دراسة تاليبساند وريضائي (Talepasand & Rezaei, 2014) إلى وجود علاقة موجبة بين التحصيل الأكاديمي وانتشار النرجسية لدى طلاب الجامعة؛ فكلما زاد التحصيل الأكاديمي لديهم زادت احتمالية اتصافهم بالنرجسية.

ويرى جيرين (Girgin, 2011) أن التفوق الدراسي يعد عاملًا مساعدًا لظهور النرجسية لدى طلاب الجامعة؛ نظرًا لما قد يؤدي إليه من الشعور بالأهمية، والتي قد تصل إلى الغرور والتعالي، مما قد يدفعهم إلى محاولة الظهور ولو على حساب الآخرين. كما توصل هواكلي (Hawkley, 2011) إلى أن النرجسية قد تكون توافقية سوية؛ فكل فرد يحب ذاته، وبهذا تكون النرجسية ذات مستوى إيجابي معتدل، أما المبالغة في حب الذات فإنها تعبر عن نرجسية

سلبية، ومن جانب آخر قد تنخفض النرجسية لدى الفرد إلى المستوى الذي لا يبالي فيه بصورة الذات أو بنقد الآخرين له.

ويتميز النمط الشخصي للنرجسيين بـ التبادل الاجتماعي، الذي يتم فيه منح كل من الحب والمكانة للذات، ويرى فيسيلكا وآخرون (Veselka et al., 2010) أن النرجسية تتميز بأسلوب شخصي مؤكد، يركز على السيطرة الشخصية والاجتماعية، وأن النرجسية التي تشير إلى الذات العظيمة والمتضخمة مرتبطة بأنماط الفكاهة التكيفية. ويشير هذا إلى أن النرجسيين قد يستخدمون أساليب الفكاهة التآلفية، وفكاهة تعزيز الذات؛ لتعزيز العلاقات الإيجابية مع الآخرين، واحترام الذات لديهم (Morf & Rhodewalt, 2001).

وعلى الرغم من ندرة الدراسات التي تناولت متغير النرجسية لدى الطلبة الجامعيين إلا أن هناك بعض الدراسات التي كشفت عن العلاقة بين النرجسية ومتغيرات سلوكية أخرى، وسيتم عرض الدراسات التي تناولت متغير النرجسية وعلاقته بمتغيرات أخرى.

أجرى بارنيت وباول (Barnett & Powell, 2016) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين كل من الشخصية النرجسية وكل من احترام الذات والعدوانية، وقد تكونت عينة الدراسة من (831) طالباً وطالبة من جامعة جنوب الولايات المتحدة، بلغ عدد الذكور (238)، والإناث (593)، وقد استُخدِمَ في هذه الدراسة مقياس الشخصية النرجسية، ومقياس العدائية (BPAQ-SF)، ومقياس روزنبيرغ لتقدير الذات (RSES)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النرجسية والعدوان الجسدي واللفظي، في حين ارتبطت النرجسية سلباً بتقدير الذات، كما أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين تقدير الذات والعدوان اللفظي، وفيما يتعلق بتأثير الجنس على العلاقة بين المتغيرات، أظهرت النتائج ارتباط النرجسية مع العدوان اللفظي لدى كل من الذكور والإناث، وارتباط تقدير الذات سلباً بالعدوان اللفظي والجسدي لدى كلا الجنسين أيضاً، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى تقدير الذات يعزى للجنس لصالح الذكور، إذ أظهرت الإناث مستوى متدنٍ من تقدير الذات، كما أشارت إلى وجود فروق تعزى للجنس في مستوى النرجسية كانت لصالح الذكور، إذ ظهر لديهم مستوى أعلى من النرجسية منها لدى الإناث.

وهناك دراسة قام بها أنور (Anwar, 2016) هدفت التعرف إلى العلاقة بين النرجسية وتقدير الذات والعدوان، تكونت عينة الدراسة من (155) طالباً وطالبة، وبلغ عدد الذكور (84) والإناث (71) من طلبة إحدى الجامعات في باكستان. وقد استُخدِمَ في هذه الدراسة مقياسان للنرجسية والعدوان. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة بين النرجسية والعدوان، ووجود فروق سالبة ذات دلالة احصائية بين تقدير الذات والعدوان، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في مستوى النرجسية بين الجنسين لصالح للذكور مقارنة بالإناث.

وقام بالسيروسكا وزملاؤه (Balcerowska et al., 2019) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين النرجسية وإدمان الفيسبوك لدى طلبة الجامعات، تكونت عينة الدراسة من (486) طالباً وطالبة من جامعة جدانسك في بولندا، بلغ عدد الذكور (173) والإناث (313)، وقد استُخدِمَ في هذه الدراسة مقياس النرجسية، ومقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ومقياس إدمان الفيسبوك، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين البعد السلبي للنرجسية وبعد الاعتماد على الآخرين بإدمان الفيسبوك، ووجد تأثير سلبي لهذين البعدين على إدمان الفيسبوك، ومن جهة أخرى أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة لأبعاد النرجسية (الاستقلالية، والبعد النشط وبعد الاكتفاء الذاتي) بإدمان الفيسبوك، وأنهما يعملان كعامل وقاية للإدمان على استخدام الفيسبوك. وبشكل عام أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النرجسية ككل وإدمان الفيسبوك وطلب الحصول على إعجابات.

وقام كوكشير سلان وزملاؤه (Gökçearslan et al., 2021) بدراسة هدفت إلى الكشف عن دور إدمان الهاتف الذكي وتأثيره على الشعور بالوحدة من جهة، والتأثيرات المعتدلة للشخصية النرجسية والانتماء العائلي على الشعور بالوحدة من جهة أخرى، وتكونت عينة الدراسة من (500) طالبٍ وطالبة من إحدى الجامعات الحكومية في تركيا، إذ بلغت نسبة الذكور (175) والإناث (325)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين إدمان الهاتف الذكي والشعور بالوحدة، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الشخصية النرجسية ومستوى الانتماء الأسري، والشعور بالوحدة، كما أشارت النتائج إلى وجود تأثيرات ذات دلالة بين إدمان الهاتف الذكي ومستوى الانتماء الأسري، وكذلك وجود علاقة موجبة بين الشخصية النرجسية وإدمان الهواتف الذكية ووسائل التواصل الاجتماعي بشكل عام.

وأجرى كيارفيك وبوشمان (Kjærvik & Bushman, 2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين النرجسية والعدوان، وتكونت عينة الدراسة من (437) طالباً وطالبة من جامعة بولتون في انجلترا، وقد استُخدِمَ في هذه الدراسة مقياس الشخصية النرجسية، ومقياس العدوانية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العدوانية والعنف، كما أظهرت النتائج أن العلاقة بينهما تكون أقوى ما يكون في ظل وجود ظروف استفزازية، كما ارتبطت أبعاد النرجسية الثلاثة (الاستحقاق، والنرجسية العظيمة، والنرجسية الضعيفة) بجميع أنواع العنف (الجسدي، واللفظي، والمباشر وغير المباشر) بنفس الدرجة من القوة. كما بينت النتائج أن الاستفزاز يلعب دوراً وسيطاً بين النرجسية والعدوانية، وأن الأفراد الذين يتمتعون بنرجسية عالية هم أكثر عرضة للعدوان عندما يتم استفزازهم أو عندما يقومون باستفزاز الآخرين.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أنها تباينت في أهدافها، ومكان إجرائها، وكذلك العينة التي تناولتها، فهدفت بعض الدراسات إلى معرفة العلاقة بين النرجسية وإدمان الفيسبوك لدى الطلبة كدراسة بالسيروسكا وزملائه (Balcerowska et al., 2019)، وهدفت دراسات أخرى للكشف عن التأثيرات المعتدلة للشخصية النرجسية والانتماء العائلي على الشعور بالوحدة كدراسة كوكشير سلان وزملائه (Gökçearslan et al., 2021) ، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث تطبيق الدراسة في الجامعات، بالإضافة إلى أنها تتشابه مع معظم الدراسات السابقة في اعتمادها لمقياس الشخصية النرجسية في الدراسات التي بحثت في الشخصية النرجسية،

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعتبر النرجسية من السمات الموجودة لدى جميع الأفراد، خاصة الطلبة الجامعيين ولكنها تختلف من فرد إلى آخر في درجتها، ويحتاج ذلك إلى إعداد الطلبة للتكيف مع التغيرات، والتفاعل الإيجابي معها، عن طريق استخدام أساليب أو استراتيجيات لمواجهة تحديات السمات الشخصية. لذلك تَكَوَّن لدى الباحثة الرغبة في البحث عن مدى انتشار نمط الشخصية النرجسية بين الطلبة، لذلك سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن الشخصية النرجسية وانتشارها لدى طلبة جامعة اليرموك، وبشكل أكثر تحديداً حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي: **هل هناك فروق دالة إحصائياً في نسب انتشار اضطراب الشخصية النرجسية بين الطلاب والطالبات في جامعة اليرموك؟**

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة الحالية من محاولتها التعرف إلى الشخصية النرجسية وانتشارها لدى طلبة جامعة اليرموك، وتظهر أهمية الدراسة على النحو الآتي:

الأهمية النظرية: تعد الأهمية النظرية للدراسة بتناولها لموضوعٍ قد لا يكون محطّ اهتمام وانتباه من الباحثين، وبحسب – علم الباحثة– تُعتبر الدراسة الحالية من أوائل الدراسات التي تم إجراؤها في جامعة اليرموك؛ بغرض الكشف عن الشخصية النرجسية وانتشارها لدى طلبة جامعة اليرموك، فهنالك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع. لذلك: من الممكن أن تكون هذه الدراسة مفتاحاً للاهتمام بهذا الموضوع مستقبلاً، وتناوله من عدة جوانب، وبأن تكون إطاراً مرجعياً؛ لتزويدهم بالمعلومات والمفاهيم النظرية للارتقاء بهذا الموضوع بما يخدم مجال الإرشاد النفسي.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في إضافة نتاج جديد من التراكم المعرفي، وتقديم إضافة علمية حول النرجسية وانتشارها لدى طلبة جامعة اليرموك، لذا فهم بحاجة إلى فهم أنفسهم، ويؤمل من هذه الدراسة مساعدة الباحثين في تصميم برامج إرشادية، يمكن أن تسهم في إرشاد وتوجيه الطلبة، ووضع البرامج العلاجية للطلبة الذين لا يبدون إدراكاً واعياً للشخصية النرجسية.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على التعريفات الإجرائية والاصطلاحية الآتية:

الشخصية النرجسية: تعرف بأنها نمط واسع الانتشار من العظمة (في الخيال والسلوك)، والحاجة إلى الإعجاب، وقلة التعاطف (APA, 2022) . وتعرف إجرائياً بأنها: نمط من الشخصية التي تُقاس في ضوء الدرجة التي سيحصل عليها الطالب الجامعي على المقياس المستخدم لهذه الدراسة.

محددات الدراسة

تتحدّد نتائج الدراسة بأداتها التي طبقت وهي مقياس لتحديد مدى انتشار الشخصية النرجسية لدى الطلبة، ومدى تمتعها بالخصائص السيكرومترية.

مجتمع الدّراسة وعيّنتها، إذ تكوّنت العيّنة؛ – التي تم اختيارها بالطّريقة المتيسّرة – من طلبة جامعة اليرموك، ومن جميع السنوات الدراسية للفصل الدراسي الثّاني للعام الدراسي 2021/2022م.

وتتحدّد نتائج هذه الدّراسة في ضوء المفاهيم والمصطلحات المُستخدمة فيها، وما تشتمل عليه من أبعاد.

كما تتحدّد إمكانية تعميم نتائج الدّراسة على المجتمعات المماثلة لمجتمع الدّراسة فقط.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التنبؤي للكشف عن انتشار اضطراب الشخصية النرجسية لدى طلبة جامعة اليرموك، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022/2021م، والبالغ عددهم كما يشير التقرير الإحصائي الصادر عن دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك لعام 2021م (42196) طالباً وطالبةً، منهم (16478) طالباً، و(25718) طالبةً.

عينة الدراسة وزّعت أدوات الدراسة على جميع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2021/ 2022م من خلال رابط الكتروني أرسل على الايميلات الرسمية الخاصة بهم. بلغ عدد الردود التي وصلت من طلبة الجامعة ما مجموعه (927) استجابة، وُبقَتْ المحكات التشخيصية لاضطراب الشخصية النرجسية على جميع الاستجابات الواردة، وقد حُدّدَ الطلبة ممن لديهم اضطرابات الشخصية النرجسية وبلغ عددهم

الكلي (231) طالباً وطالبة، ويشكلون ما نسبته (24.9%) من عينة الدراسة الكلية. والجدول (1)، يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول 1

توزيع عينة الدراسة وفقاً لحالة الاضطراب والجنس (ن=927)

المتغير	الفئة				المجموع
	لديه اضطراب	النسبة	ليس لديه اضطراب	النسبة	
ذكور	75	% 32.5	168	% 24.1	243
إناث	156	% 67.5	528	% 75.9	684
المجموع	231	% 100	696	% 100	927

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الأداة الآتية:

مقياس الشخصية النرجسية

بهدف الكشف عن اضطراب الشخصية النرجسية لدى طلبة جامعة اليرموك، قامت الباحثة باستخدام مقياس مقدادي والشريفين (2020)، والمطور استنادا إلى المحكات التشخيصية لاضطراب الشخصية النرجسية الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الخامسة (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders (DSM-5، ويتمتع المقياس بخصائص سيكومترية مقبولة تؤهله للاستخدام في الدراسات المشابهة، إذ تم التحقق من مؤشرات صدق البناء، باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) .

دلالات الصدق والثبات لمقياس اضطراب الشخصية النرجسية بصورته الحالية

دلالات الصدق

الصدق الظاهري: تم التحقّق من الصدق الظاهري للمقياس ومحكاته، بعرضه على مجموعة مكونة من (10) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة كلية التربية في جامعة اليرموك وعدد من الجامعات الأردنية، بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى المقياس، ومدى مناسبته لطلبة الجامعات المستهدفين في الدراسة الحالية من حيث: درجة قياس الفقرة للمحك، ووضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً من المحكات أو الفقرات. وتجدر الإشارة إلى أنه تم اتفاق معظم المحكّمين على صلاحية الأداة ووضوح ومناسبة فقراتها، إذ بلغت نسبة الموافقة (80%).

مؤشرات صدق البناء: بهدف التحقق من مؤشرات صدق البناء، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وتم حساب مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالمحك، وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية. وذلك ما يوضحه الجدول (2).

جدول 2

قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس إضطراب الشخصية النرجسية من جهة وبين الدرجة الكلية للمقياس والمجالات التي تتبع له من جهة أخرى.

المجال	رقم الفقرة	اضطراب الشخصية النرجسية	الارتباط مع: المجال	الارتباط مع: المقياس
الاحساس	1	أعتبر نفسى أكثر أهمية من الآخرين.	.750**	.645**
	2	حققت انجازات أكثر بكثير من أي شخص آخر.	.790**	.581**
	3	أتمنى لو أن شخصًا ما يكتب سيرتى الذاتية.	.727**	.567**
	4	يمكنني قراءة الناس كالكتاب المفتوح.	.563**	.441**
	5	أعتقد أن الآخرين يقرون بتفوقى عليهم.	.760**	.605**
الانشغال	6	يهدأ بالى عندما أبسط سيطرتى على الآخرين.	.664**	.596**
	7	النجاح صفه تلازمنى.	.759**	.538**
	8	تسيطر على افكار حول نجاحاتى الباهره.	.807**	.618**
	9	يتمنى الكثير من الناس أن يكونوا مثلى.	.767**	.630**
الاعتقاد بأنه	10	أعتقد أننى شخص مميز لا مثيل له.	.767**	.660**
	11	الأذكياء فقط قادرون على فهمى.	.814**	.682**
	12	لدى صفات لا يمتلكها الآخرون.	.784**	.614**
	13	يهمنى أن تقتصر علاقاتى على الأشخاص المميزين.	.718**	.586**
الإعجاب	14	يجب أن أكون مركز اهتمام الآخرين.	.833**	.647**
	15	أشعر بالازعاج عندما لا يمتدح الآخرون مظهري كما	.824**	.523**
	16	أقوم ببعض الاعمال للحصول على الإعجاب من	.817**	.489**
الشعور	17	يجب أن أكون الأول فى كل شىء.	.774**	.647**
	18	أغضب عندما لا يحقق الآخرون توقعاتي.	.757**	.560**
	19	يجب على أي شخص أن يحترمنى.	.623**	.359**
الاستغلال	20	يسهل على خداع الآخرين.	.780**	.578**
	21	أحقق مصالحي بغض النظر عن مصالح الاخرين.	.842**	.610**
	22	علاقتى بالآخرين قائمة على تحقيق مصالحى	.752**	.480**
الافتقار	23	يضايقنى رؤية اشخاص آخرين يتأذون.	.343**	**01.3
	24	أنجز اعمالي، حتى لو آساءة للآخرين.	.729**	.459**
	25	جرح مشاعر الآخرين شيء لا يستحق الانتباه.	.679**	.303**
حسد	26	أحسد الآخرين لما يحققونه من امتيازات.	.652**	.300**
	27	أشعر أن نظرات الحسد والطمع تلاحقنى من قبل	.705**	.528**
	28	أعتقد أن إنجازات الآخرين لا تستحق أي مكاسب.	.674**	.480**
سلوكات	29	أتجاهل من يحاول التعرف إلى.	.669**	.414**
	30	على الجميع أن يتفاخر بصداقتى.	.765**	.666**
	31	يزعجنى غباء الآخرين.	.767**	.529**

يلاحظ من الجدول (2)، أن قيم معاملات ارتباط فقرات مظاهر(محك) الإحساس بالعظمة قد تراوحت بين (0.563 – 0.790) مع محكها، وبين (0.441 – 0.645) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مظاهر (محك) الانشغال بخيالات النجاح والقوة قد تراوحت بين (0.664 – 0.807) مع محكها، وبين(0.538 – 0.630) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مظاهر (محك) الاعتقاد بأنه شخص مميز قد تراوحت بين (0.718– 0.814) مع محكها، وبين(0.586 – 0.682) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مظاهر (محك) الإعجاب المفرط قد تراوحت بين (0.817–0.833) مع محكها، وبين (0.489 – 0.647) مع الدرجة

الكلية للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مظاهر (محك) الشعور بالصدارة قد تراوحت بين (0.623 – 0.774) مع محكها، وبين(0.359 – 0.647) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مظاهر (محك) الاستغلال في العلاقات قد تراوحت بين (0.752 – 0.842) مع محكها، وبين(0.480 – 0.610) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مظاهر (محك) الافتقار للتعاطف قد تراوحت بين (0.343 – 0.729) مع محكها، وبين(0.301– 0.459) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات مظاهر (محك) حسد الآخرين قد تراوحت بين (0.652 – 0.705) مع محكها، وبين (0.300 – 0.528) مع الدرجة الكلية للمقياس، وأخيراً؛ فإن قيم معاملات ارتباط فقرات مظاهر (محك) السلوكات والمواقف المتعجرفة قد تراوحت بين(0.669 – 0.767) مع محكها، وبين (0.414 – 0.666) مع الدرجة الكلية للمقياس.

ويلاحظ من مؤشرات صدق البناء السابقة؛ أن جميع الفقرات بلغ معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس، والدرجة للمحك كانت أعلى من (0.30)، وكانت جميع القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05). وقد اعتمد معيار لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها عن (0.30)، وفق ما أشار إليه هتي (Hattie, 1985)، وبذلك فقد قبلت جميع فقرات المقياس.كما يتضح مما تقدم مدى جودة بناء فقرات مقياس اضطراب الشخصية النرجسية، وبهذا أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (31) فقرة موزعة على تسعة مظاهر (أعراض)، بالإضافة إلى ما سبق؛ فقد تم حساب معاملات الارتباط البينية Inter-correlation لمحكات مقياس الشخصية النرجسية، وذلك باستخدام معامل ارتباط .

جدول 3

قيم معاملات ارتباط مجالات مقياس اضطراب الشخصية النرجسية مع الدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط البينية لمحكات المقياس

العلاقة بين	الإحصائي	الاحساس بالعظمة	الانشغال بخيالات القوة والنجاح	الاعتقاد بأنه شخص مميز	الحاجة للإعجاب	الشعور بالصدارة	الاستغلال في العلاقات	الافتقار للتعاطف	حسد الآخرين	سلوكيات ومواقف متعجرفة
الانشغال بخيالات القوة والنجاح	معامل الارتباط	.696**								
الاعتقاد بأنه شخص مميز	معامل الارتباط	.641**	.649**							
الحاجة للإعجاب	معامل الارتباط	.442**	.457**	.459**						
الشعور بالصدارة	معامل الارتباط	.419**	.530**	.554**	.518**					
الاستغلال في العلاقات	معامل الارتباط	.468**	.423**	.454**	.450**	.453**				
الافتقار للتعاطف	معامل الارتباط	.239**	.205**	.255**	.177**	.329**	.433**			
حسد الآخرين	معامل الارتباط	.372**	.370**	.433**	.473**	.426**	.524**	.370**		
سلوكيات ومواقف متعجرفة	معامل الارتباط	.443**	.495**	.590**	.379**	.550**	.523**	.303**	.488**	
المقياس ككل	معامل الارتباط	.791**	.798**	.825**	.676**	.732**	.707**	.445**	.650**	.735**

يلاحظ من الجدول (3)، أن قيم معاملات الارتباط البينية بين محكات مقياس اضطراب الشخصية النرجسية قد تراوحت بين (0.177– 0.696)، كما أن قيم معاملات الارتباط بين المحكات والمقياس ككل تراوحت بين (0.445– 0.825)، وجميعها ذات دلالة إحصائية، وهذا يعد مؤشر على صدق البناء للمقياس.

ثبات مقياس اضطراب الشخصية النرجسية

لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لمقياس اضطراب الشخصية النرجسية ومحكاته، فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، البالغ عددها (50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وبهدف التحقق من ثبات الإعادة للمقياس وأبعاده، فقد تم إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية السابقة، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، وذلك بفارق زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، وذلك كما هو موضح في الجدول (4)

جدول 4

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة لمقياس اضطراب الشخصية النرجسية.

المقياس ومحكاته	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
الإحساس بالعظمة	0.76	0.84
الانشغال بخيالات النجاح والقوة	0.74	0.86
الاعتقاد بأنه شخص مميز	0.77	0.83
الحاجة للإعجاب	0.76	0.84
الشعور بالصدارة	0.73	0.82
الاستغلال في العلاقات	0.80	0.88
الافتقار للتعاطف	0.79	0.85
حسد الآخرين	0.81	0.86
سلوكات ومواقف متعجرفة	0.82	0.89
الكلي للمقياس	0.91	0.93

يلاحظ من الجدول (4)، أن ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل قد بلغت قيمته (0.91) ولمحكاته تراوحت ما بين (0.73–0.82)، في حين أن ثبات الإعادة للمقياس ككل قد بلغت قيمته (0.93) ومحكاته تراوحت ما بين (0.82 – 0.89).

تصحيح المقياس

اشتمل مقياس اضطراب الشخصية النرجسية بصورته النهائية على (31) فقرة موزعة، على تسعة محكات (مظاهر)، يجاب عليها بـ ثنائي التدريج ويتضمن البدائل التالية: نعم: وتعطى عند تصحيح المقياس (1) درجات، لا: وتعطى عند تصحيح المقياس (0) درجات، وهذه الدرجات تعطى لجميع فقرات المقياس كونها جميعها ذات اتجاه موجب، ويعكس التدريج للفقرة (23) فهي مصاغة باتجاه سالب، ويتم حساب الوسط الحسابي لدرجات كل محك بشكل منفصل، ومن أجل تحديد إذا كان المحك موجوداً أو غير موجود لدى الطلبة، يفترض أن يكون الوسط الحسابي للمحك الواحد (0.5) فأكثر، ومن أجل تحديد إذا كان لدى الطالب اضطراب الشخصية النرجسية يفترض توافر 5 محكات من أصل 9 محكات.

نتائج الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الذي نصَّ على: " هل هناك فروق دالة إحصائياً في نسب انتشار اضطراب الشخصية النرجسية بين الطلاب والطالبات في جامعة اليرموك؟ "للإجابة عن هذا السؤال؛ صنف الطلبة في ضوء درجاتهم على كل محك من محكات مقياس تشخيص اضطراب الشخصية النرجسية، البالغة تسع محكات تم اعتمادها وفق ما يشير إليه الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية، إذ عُدَّ من تتوفر لديه خمس محكات لديه اضطراب الشخصية النرجسية، وبعد ذلك استخدم اختبار χ^2، للكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً في توزيع استجابات الطلبة على مقياس الشخصية النرجسية وفقاً للجنس. وقد حسبت التكرارات والنسب المئوية للطلبة الذين صنفوا على أن لديهم اضطراب الشخصية النرجسية، وأولئك الذين لا يوجد لديهم هذا الاضطراب، كما هو في الجداول (5).

جدول 5

نتائج اختبار χ^2والتكرارات الملاحظة والنسب المئوية ضمن مستويات اضطراب الشخصية النرجسية لدى الطلبة (ن = 927).

طلبة الجامعات	التكرار المتوقع	النسبة المتوقعة	التكرار الملاحظ	النسبة المئوية	χ^2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
لديهم اضطرابات الشخصية النرجسية	278	%30	231	24.9	12.782	1	.001
ليس لديهم اضطرابات الشخصية النرجسية	649	%70	696	75.1			
الكلي	927	%100	927	100.00			

يُلاحظ من الجدول (5) أنَّ نسبة الطلبة ممن لديهم اضطراب الشخصية النرجسية، كانت (24.9%) من حجم العينة ككل، وأن قيمة $\chi 2$ تشير إلى أن نسبة الطلبة ممن لديهم اضطراب الشخصية النرجسية في جامعة اليرموك تختلف اختلافاً جوهريا عما هو متوقع في الدراسات السابقة، والتي اشارت إلى أن نسبة اضطراب الشخصية النرجسية قد تصل إلى (30%).

كما تم حساب التكرارات والنسب المئوية للطلبة الذكور والاناث، ممن لديهم اضطراب الشخصية النرجسية وممن ليس لديهم اضطراب، وبعد ذلك استخدام إختبار $\chi 2$ ؛ للكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً في نسبة انتشار اضطراب الشخصية النرجسية وفقاً لمتغير الجنس، وذلك كما هو مبين في الجدول (6).

جدول 6

التكرارات الملاحظة والنسب المئوية ضمن مستويات متغير الجنس (ن = 927).

طلبة الجامعات		حالة الاضطراب		
		لديه اضطراب	ليس لديه اضطراب	الكلي
الذكور	التكرار الملاحظ	75	168	243
الإناث	التكرار الملاحظ	156	528	684
الكلي	التكرار الملاحظ	231	696	927

يُلاحظ من الجدول (6) أنَّ التكرارات الملاحظة حول نسبة انتشار اضطراب الشخصية النرجسية لدى الطلبة الذكور تختلف عنها لدى الاناث. وللكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والاناث حول نسب انتشار اضطراب

الشخصية النرجسية تم استخدام اختبار $\chi 2$ للاستقلال، إذ بلغت قيمة مربع كاي (12.782)، وبدرجات حرية تساوي (1)، وبدلالة إحصائية (.001)، وهي ذات دلالة إحصائية، مما يعني اختلاف توزيع الطلبة تبعًا لحالة الاضطراب (لديه اضطراب، ليس لديه اضطراب) وفق متغير الجنس.

ويعزى ذلك كون إلى الإناث شديدات الاهتمام بشكل استثنائي بذواتهن والإعجاب بها، خاصةً اهتمامهن بالمظهر الخارجي، وطريقة لباسهن، كما أن حب الذات لديهن أعلى من الذكور، وتضخيمهن لأهميتهن وقدراتهن في المجتمع، ويمكن تفسير ذلك أيضًا من منطلق شعور الإناث بأنهن أذكى من الذكور وأكثر تحصيلًا ووعيًا، ونظرة الإناث حديثًا لأنفسهن نظرة تتسم بالفردية والاستقلالية، ومحاولة إبراز الثقة بالنفس عن طريق التميُز، فتكتسب الأنثى تميزها من خلال المقارنة بالآخرين، وتشعر بالتميُز عندما ترى أن لا أحد ممن يحيطون بها يتخطى معايير التميز الخاصة بها، مقارنةً بالنرجسيين الذكور، إذ يشعر النرجسيون بانعدام الأمن العميق بذاتهم، لذا يحاولون تغطيته من خلال كسب ثقتهم بأنفسهم وتميزهم داخليًا، دون الاهتمام بالشكل الخارجي(Martin et al., 2012).

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أنور (Anwar, 2016) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النرجسية بين الجنسين تعزى للذكور مقارنة بالإناث، ودراسة بارنيت وباول (Barnett & Powell, 2016) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق تعزى للجنس في مستوى النرجسية لصالح الذكور، إذ ظهر لديهم مستوى أعلى من النرجسية منها لدى الإناث.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحثة توصي بالآتي:

- توفير الجو الجامعي المناسب الذي تسوده العدالة والمساواة بين الطلبة.
- عقد الدورات والورش والبرامج الإرشادية والتدريبية للطلبة الجامعيين لتسليط الضوء على ظاهرة النرجسية، وبيان الآثار السلبية المترتبة عليها.
- توجيه اهتمام العاملين في مجال الإرشاد النفسي إلى وضع النقاط الرئيسة لطرق الإرشاد والعلاج النفسي، التي تتناسب مع طبيعة الشخصية التي تعاني من النرجسية.
- إجراء مزيد من البحوث والدراسات التي تتناول موضوع النرجسية على فئات عمرية مختلفة.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

جودة، آمال. (2012). النرجسية وعلاقتها بالعصابية لدى عينة من طلبة جامعة الأقصى. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20*(2)، 549- 580.

مقدادي، آمنه والشريفين، أحمد. (2020). القدرة التنبؤية للشفقة بالذات والتحيزات المعرفية وأنماط التعلق باضطراب الشخصية النرجسية لدى طلبة الجامعات الأردنية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28*(6)، 1017-1044.

المراجع الأجنبية

Al-Shrafin, A & Meqdadi, A. (2020). The predictive ability of self-compassion, cognitive biases, and attachment patterns of narcissistic personality disorder among Jordanian university students. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 6*(28), 1017-1044.

American Psychiatric Association. (2022*). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Anwar, M. (2016). Mental health issues in young adults of Pakistan: The relationship of narcissism and self-esteem with aggression. *Journal of Behavioural Sciences*, *26*(2), 135.

Balcerowska, J., Biernatowska, A., Golińska, P., & Barańska, J. (2019). Relationship between dimensions of grandiose narcissism and Facebook addiction among university students. *Current Issues in Personality Psychology*, *7*(4), 313-323.

Barnett, M. D., & Powell, H. A. (2016). Self-esteem mediates narcissism and aggression among women, but not men: A comparison of two theoretical models of narcissism among college students. *Personality and Individual Differences*, *89*, 100-104.

Campbell, W. K., Rudich, E. A., & Sedikides, C. (2002). Narcissism, self-esteem, and the positivity of self-views: Two portraits of self-love. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *28*(3), 358-368.

Girgin, G. (2011). Anxiety and maladaptive narcissism symptoms among high achiever's students in three educational settings. *International Journal of Psychology*, 105(2), 84-109.

Gökçearslan, Ş., Yildiz Durak, H., Berikan, B., & Saritepeci, M. (2021). Smartphone Addiction, Loneliness, Narcissistic Personality, and Family Belonging Among University Students: A Path Analysis. *Social Science Quarterly*, *102*(4), 1743-1760.

Hawkley, L. (2011). *Multidimensional narcissism and success or failure in social roles.* (2nd ed), Boston: Allyn & Bacon.

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

Kjærvik, S. L., & Bushman, B. J. (2021). The link between narcissism and aggression: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*.

Martin, R. A., & Ford, T. (2006). The psychology of humor. *Burlington, MA: Elsevier*.

Morf, C. C., & Rhodewalt, F. (2001). Unraveling the paradoxes of narcissism: A dynamic self-regulatory processing model. *Psychological inquiry*, *12*(4), 177-196.

Raskin, R., & Terry, H. (1988). A principal-components analysis of the Narcissistic Personality Inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of personality and social psychology*, *54*(5), 890.

Savikko, N. (2015). Relation of narcissism and self-Estee to conduct problems amongst university students. *Educational Psychology Review*, 27(5), 454-472.

Talepasand, S & Rezaei, A. (2014). Narcissism and academic achievement for university students. *Journal of Existential Psychology & Psychotherapy*, 13(2), 29-41.

Veselka, L., Schermer, J. A., Martin, R. A., & Vernon, P. A. (2010). Relations between humor styles and the Dark Triad traits of personality. *Personality and individual differences*, *48*(6), 772-774.

IJOPER Vol 2, No 3, pp 500 -514 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

Academic Engagement and its Relationship with Academic Self-Handicapping In light of Some Variables

Anwar Ahmad Omari **Adnan Atoum**
Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan
anoweromari@gmail.com atoum@yu.edu.jo

Abstract

The aim of this study was to explore the relationship between academic engagement and academic self- handicapping in light of some variables. To achieve the objectives of the study, a sample of (410) male and female students from Al-Qasemi College in Baqa Al-Gharbiya was selected using the available sampling method, and the Academic Self-Handicapping Scale and the Academic Engagement Scale were applied to them. The results showed that the level of academic engagement was middle. Furthermore, the results indicated that there were no statistically significant differences in academic engagement based on gender and specialization. The results also showed a statistically significant negative correlation between academic self- handicapping and academic engagement.

Keywords: : Academic self- handicapping, academic engagement, some variables

الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالإعاقة الذاتية الأكاديمية في ضوء بعض المتغيرات

أنوار أحمد العمري **عدنان يوسف العتوم**
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي - كلية التربية - جامعة اليرموك
anoweromari@gmail.com atoum@yu.edu.jo

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والإعاقة الذاتية الأكاديمية في ضوء بعض المتغيرات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (410) طلاب وطالبات من الكلية القاسمي في باقة الغربية باستخدام طريقة العينة المتاحة، وتم تطبيق مقياس الإعاقة الذاتية الأكاديمية ومقياس الاندماج الأكاديمي لهم. وأظهرت النتائج أن مستوى الاندماج الأكاديمي كان متوسطاً. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاندماج الأكاديمي حسب الجنس والتخصص، بينما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الإعاقة الذاتية الأكاديمية الاندماج الأكاديمي.

كلمات مفتاحية: الإعاقة الذاتية الأكاديمية، المشاركة الأكاديمية، بعض المتغيرات.

Received on (10-02-2023) Accepted on (22-08-2023)

Introduction

It is the attitude of the student that plays the most important role in determining the outcome of any endeavor (Durak & Saritepeci, 2017). Therefore, it is essential to take into account the factors that affect students' motivation to learn. According to Zhao (2015), a number of factors—including input, presentation, resources, the classroom setting, students, and teachers—contribute to the way in which students approach learning. Further, Wilinkiewicz-Górniak (2019) states that when using VTS, English language instructors can make use of any resources that feature visuals, such as textbooks or worksheets. Images, maps, graphs, posters, cartoons, and other works of art are some examples. This can be done, for instance, with the help of a movie poster that features numerous questions and difficult tasks.

Academic engagement is described as a process of psychological, social, emotional, and academic investment process by students in the learning process. They try hard to learn what the academic institution of a school, college or university has to offer. In this process, students take pride not only in obtaining the official indicators of success that are officially listed under the so-called "grades", but in understanding, integrating, and absorbing the material, and achieving lifelong learning. Academic engagement is an important indicator of the success of teaching within the different academic stages, and a high value for the reform that takes place in the learning process (Newmann, 1992 ; Atoum & Shalaefeh, 2018).

Academic engagement can be defined as an indicator through which the extent of compatibility between the student with other students, teachers, the elements of the learning environment, the level of interest in the subject matter, relevant behaviors and attitudes, and the increase in the student's work effort inside and outside the school, including the hours spent on homework. household chores, meeting deadlines, not skipping lessons, and participating in various academic activities and tasks (Chapman, 2003). Fredricks et al., (2004) defines it as a flexible, evolving, and multidimensional structure consisting of three main dimensions: behavioral, cognitive, and emotional. It can also be defined as the process of students' meaningful and productive involvement in all dimensions of the learning environment, including students' participation in classroom management, and the school and university climate (Fletcher, 2005). Taylor and Parsons (2011) define it as the process of integrating the student into extracurricular activities and events that take place within the university or school campus, and which are believed benefits to educational benefits to the classroom activities and events, such as: students become more focus on systematic studies of the various courses, it also involves planning, management, and completion of university education.

Academic engagement is affected positively or negatively by many psychological, cognitive, and emotional factors, like academic self- handicapping. When academic self-handicapping occurs, the student deliberately sets himself an obstacle that prevents the achievement of his academic goals and undermines his goals and value system, which reflects negatively on his university performance and the extent to which he achieves the learning outcomes (Atoum and Abo Hilal, 2017). For example, conscious academic self- handicapping occurs when a student makes a decision to help his parents with housework so that he does not study for an exam, while unconscious academic self- handicapping occurs when a student uses several strategies that undermine an important goal for him, such as graduating from university, or A personal value, such as self-respect, that he did not realize from the start (Wignall, 2020).

Brooks et al., (2013) confirmed that academic engagement goes beyond surface learning, such as: memorizing the content, and fulfilling the requirements to achieve a degree of success

in the training course or academic task. Rather, the matter goes beyond that to attracting students to deep thinking activities, such as: analyzing and understanding concepts, and eliciting meaning. Academic engagement also includes social interaction with peers and the teacher, like sharing experiences, knowledge, opinions, and support.

One of the requirements for academic engagement is emphasized by Fletcher (2005), such as That teachers and faculty members strive to create conditions that enhance academic engagement, introducing students to the nature of academic engagement, and its fields, and how to achieve it and increase its levels, defining clear formulation of learning standards with feedback, acknowledging the voice of students, and increasing equality between different generations by maintaining partnerships between youth and adults throughout the learning environment.

One of the models that talked about academic engagement is the Finn model, where Finn (1989) identified two basic components of academic engagement, the behavioral engagement that is reflected in the classroom and the various school activities. Such as: doing homework and answering teachers' questions, Emotional engagement, which means a sense of belonging to the school, and appreciating the results related to the learning process.

While Schaufeli et al., (2002) showed three dimensions of academic engagement: Vigor: which indicates perseverance, flexibility, and effort in the face of difficulties. Absorption: which makes the learner engaged in learning tasks and activities. Dedication: which provides inspiration, pride, and enthusiasm in academic learning.

The model of Jimerson et al. (2003) confirmed the existence of three components of academic engagement: Affective engagement: which relates to feelings about educational institutions, teachers, and peers, for example, a positive sense of peers. Behavioral engagement: This includes students' observed performance and various factions within the academic setting, for example, task completion, grade point average, and extracurricular activities, such as sports. Cognitive engagement: It includes students' beliefs and perceptions of self, academic institutions, teachers, and peers.

Academic self- handicapping is a cognitive strategy through which individuals avoid effort within a particular academic task, in the hope of preventing potential failure and trying not to harm oneself. The concept was first coined by Edward Jones and Steven Berglas who saw academic self-handicapping to maintain self-esteem, but it can also be used for self-enhancement and managing the impressions of others. This preservation or increase in self-esteem is due to changes in the causal traits, or the traits of success and failure provided by the academic self- handicapping (Kolditz & Arkin, 1982 ; Atoum, et al. 2019).

Situational strategies for academic self- handicapping occur in situations in which certain factors or characteristics are present, such as probability of failing, or the difficulty of a task, and it occurs in situations in which the outcome is uncertain, and it used to reduce uncertainty regarding one's abilities (Snyder & Smith, 1982).

In the academic field, academic self- handicapping allows students to express their failures, but with a degree of internalization of inner success. An example of this is that a student who spends the night before an important exam at parties instead of studying, maybe he will fail the exam and appear helpless, then he offers plausible explanations, such as saying that he was tired and had headaches. But if he succeeds in the task, this achievement reinforces the fact that he succeeded despite the actual presence of disability (Feick & Rhodewalt, 1997).

It can be said that all definitions of academic self- handicapping agreed on a unifying element, which is that it involves creating barriers to successful performance in tasks that the individual considers important (Covington, 1992; Rhodewalt, 1994; Tice, 1991). One of these definitions by Jones and Berglas (1978) is that academic self- handicapping is the obstacles created or claimed by the student in anticipation of the failure of the performance associated with an academic task. It is also defined as the actions that an individual takes that allow him to avoid effort or responsibility for potential failures that might harm his self-esteem (Schwinger et al., 2014). It can also be defined as a frequently used strategy to regulate self-esteem elicited by the fear of failure in an academic task (Torok et al., 2018).

Academic self- handicapping is associated with a set of variables specific to the student's academic environment. It is probabilistically negatively associated with academic achievement, academic engagement, and self-esteem, and probabilistically positively with non-adaptive academic perfectionism, academic pessimism, academic boredom, and low self-esteem (Urdan & Midgley, 2001).

Academic self- handicapping is a proactive strategy used by the student to maintain his self-esteem, the appreciation of others for him, and the fear of failure. Therefore, considered his academic engagement rate is low, so he does not submit to any academic engagement whose results are unsatisfactory. On the other hand, this self-strategy increases the student's absent on classroom, feeling uncomfortable, anxious, upset, academic boredom, and low student achievement and learning outcomes (Schwinger et al., 2022).

Covington (1992) points out some characteristics of individuals with high academic self-handicapping. They constantly form negative beliefs about themselves, even if they succeed in manipulating other people's perceptions, these beliefs cause students to have low self-esteem, become lazy, insincere, Also, individuals who use self-handicapping strategies are affected by their motivation and levels of achievement. Academic self- handicapping results in decreased interest in achievement, increased negative emotions, failure, decreased expectations for future success, and decreased achievement.

Smith et al., (1983) confirmed that there are many forms of academic self- handicapping, including procrastination, not making enough effort to perform the academic task, increased levels of anxiety from exams, exaggerating claims of illness or physical fatigue, excessive drinking of alcohol, and drugs. The main reason behind hindering the academic self-handicapping is self-protection, maintaining high self-efficacy.

The Jones and Berglas model are one of the models that dealt with academic self-handicapping (Jones & Berglas, 1978). They emphasized the existence of two methods that people use academic self- handicapping: behavioral academic self-handicaps and claimed academic self-handicaps.

behavioral academic self-handicaps refer to the method students use to hold themselves back by making a task more difficult than it is, for fear of not completing the task successfully, so that if in fact they fail, they can simply blame the obstacles rather than themselves. Examples include alcohol consumption, choosing unattainable goals, and refusing to practice a specific task or technique, especially in sports and fine arts disciplines, or those that require behavioral and motor skills (Schwinger et al., 2022).

As for the claimed academic self-handicaps, it involves students making justifications for their potential failures, so that if they fail in the task, they provide personal excuses to justify their failure. Where the students only declare that there is an obstacle to the performance.

Examples of this type, claiming illness, death of a relative, helping others (Coudevylle et al., 2011).

Some studies have dealt with the level of academic engagement, as well as its relationship to academic self- handicapping. Cocorada (2011) conducted a study aimed at determining the relationship between academic self- handicapping and some variables related to the academic field, such as: motivation, academic outcome, self-esteem, and cognitive engagement. To achieve the objectives of the study, a sample of (232) male and female students was selected from several secondary schools in the Romanian province of Brasov, and the academic self-handicapping scale, the cognitive engagement scale, in addition to the rest of the other variables measures were applied to them. The results showed that there is a statistically significant negative relationship between academic self- handicapping and cognitive engagement, reaching (-0.53). the results also showed that adolescent males have a higher academic self- handicapping than females.

While Mwita (2014) conducted a study aimed at determining the relationship between academic self- handicapping and academic engagement. To achieve the objectives of the study, a sample of (790) male and female students was selected from the International Islamic University in Malaysia, academic self- handicapping scale and the academic engagement scale were applied to them. The results showed that there is a negative relationship between academic engagement and academic self- handicapping.

Casuso-Holgado et al., (2013) conducted a study aimed at revealing the relationship between academic engagement and academic achievement. To achieve the objectives of the study, a sample of (304) male and female students was selected at the University of Malaga, and the academic engagement scale was applied to them, while achievement was measured by means of the cumulative average (GPA). The results showed that the level of academic engagement was middle among students.

Al-Janadi and Ta'alb (2016) conducted a study aimed at revealing the perspective of the future time in the light of the academic engagement and academic achievement of a sample of female university students. academic engagement scale was applied to them. The results showed that there were statistically significant differences in the study sample's responses on the academic engagement scale of the largest mean, which was for the humanity specialization.

Hasanvandi et al., 2017 conducted a study aimed at building a causal model for the relationship between academic self-handicap and a set of other variables, including academic engagement. To achieve the objectives of the study, a sample of (305) male and female students was selected in Iran, and the academic self-handicapping scale, the fear of negative evaluation scale, the acquired goal orientation scale, the avoidance goals scale, the attitudes scale, the feelings of academic achievement scale, and the engagement scale were applied to them. academy. The results showed that there is a statistically significant negative relationship between academic self-handicap and academic engagement, reaching (-0.12).

Mahmoud (2017) conducted a study aimed at identifying the academic self-concept and the level of academic ambition and their relationship to academic engagement among a sample of university students. To achieve the objectives of the study, a sample of (150) male and female students was selected from Qassim University, and the academic ambition scale, the academic engagement scale, and the academic self-concept scale were applied to them. The results showed that there were no statistically significant differences in the study sample's responses on the academic engagement scale due to gender.

Momeni and Radmehr (2018) also conducted a study aimed at revealing the predictive ability of academic self-handicap and self-efficacy with academic engagement. To achieve the objectives of the study, a sample of (369) male and female students in medical specializations was selected at the Iranian University of Kermanshah, and the academic engagement scale, the self-efficacy scale, and the academic self-handicap scale were applied to them. The results showed that there is a statistically significant negative relationship between academic engagement and academic self-handicap. The results also showed that the academic self-hindering variable explained 12% of the variance in academic engagement.

Delghandi et al., 2019 carried out a study aimed at revealing the predictive ability of academic behavior for academic self-disengagement by academic engagement. To achieve the objectives of the study, a sample of (350) male and female students was selected from several secondary schools in the Iranian region of Ray, and the academic self-handicapping scale and the academic engagement scale were applied to them. The results showed that (16%) of the explained variance in academic self-disengagement was explained by academic engagement.

Xuji et al. (2020) conducted a study that aimed to construct a causal model of the relationship between academic self-handicap and academic engagement, through the mediating effect of academic advancement and parental support. To achieve the objectives of the study, a sample of (498) male and female students was chosen from several secondary schools in Tianjin Province, China, and the academic self-handicap scale, the academic engagement scale, the academic advancement scale, and the parental support scale were applied to them. The results showed that academic self-handicapping is a negative predictor of academic engagement.

While Aylan and Al-Radam (2021) conducted a study aimed at building a measure of academic engagement and determining its level in the light of some variables, and to achieve the objectives of the study, a sample of (250) male and female students was selected at the Libyan University of Waist, and the academic engagement scale was applied to them. The results showed that the level of academic engagement was high among the students.

Abbas (2021) conducted a study aimed at identifying academic engagement among university students in the light of some variables. To achieve the objectives of the study, a sample of (376) male and female students in Iraq was selected, and the academic engagement scale was applied to them. The results showed that the level of academic engagement was high. The results also showed that there were no statistically significant differences in the responses of the study sample on the scale of academic engagement due to the variables of gender and specialization.

While Sorour and El-Obeid (2021) conducted a study aimed at revealing the relationship between academic ambition and university engagement in the light of some variables. To achieve the objectives of the study, a sample of (140) male and female students was selected from the Faculty of Education at the Egyptian University of Kafr El-Sheikh, and the scale of university engagement and the scale of academic ambition were applied to them. The results showed that there were no statistically significant differences in university engagement due to the gender variable.

Núñez et al., 2021 conducted a study that aimed to construct a causal model of the relationship between parental support, academic engagement, and academic self-handicap. To achieve the objectives of the study, a sample of (643) male and female students in the seventh, eighth, ninth, and tenth grades were selected in several schools in Spain, and the parental support scale, the behavioral academic engagement scale, and the academic self-handicap scale were

applied to them. The results showed that the lower parents' perceptions of support when performing behavioral engagement by students such as homework, the more students used academic self-handicapping strategies, and thus the lower their levels of academic behavioral engagement.

Saati Masomi et al., 2021 conducted a study aimed at building a causal model for the relationship between academic engagement based on self-regulation, academic emotions and academic self-handicap as a mediating variable and determining the effectiveness of the model on academic burnout. To achieve the objectives of the study, a sample of (384) female high school students in the Iranian city of Hamedan Al-Laei was selected, and the academic engagement scale, the self-regulation scale, the academic emotions scale, the academic self-handicap scale, and the academic burnout scale were applied to them. The results showed that there is a direct, negative relationship between academic self-handicap, academic engagement, and academic emotions.

Study problem and questions

The problem of the study emerged from the results of some previous studies (Núñez et al., 2021; Saati Masomi et al., 2021; Cocorada, 2011), where these results showed that academic engagement was affected by the psychological, cognitive, and emotional aspects of the student (Sulea et al., 2015). Therefore, the researchers noted that the indicators of academic engagement among students are uneven and are affected by the levels of self-promotion and preserving their image opposite others.

It can also be said that many university students suffer from low levels of academic engagement, especially in the post-COVID-19 period. Also, some students resort to creating fake excuses to justify their failure or lack of success in certain tasks, which relatively reduces the chances of academic engagement. This study came to determine the level of academic engagement and its relationship to academic self-handicap in the light of the variables of gender and specialization, by answering the following questions:

1. **What is the level of academic engagement of students?**
2. **Does the level of academic engagement of students differ according to gender and specialization?**
3. **What is the relationship between academic engagement and academic self-handicapping?**

Method

Study population

The study population consisted of all the students of Al-Qasimi Academic College in the Baqa al-Gharbia region, whose number is (826) male and female students among the undergraduate students, according to the statistics of the administrative office of the Department of Practical Education in the college, as they are divided into humanities, academic and scientific. The number of male students reached (60) students, and the number of female students (766) students, for the first semester of the academic year (2021-2022).

Participants

The sample study consisted of (410) male and female students from Al Qasimi College among the undergraduate students. For the academic year (2021/2022) in the second semester, they were chosen in the available way, from among the students registered in the second semester of the academic year (2021/2022).

Measures

Academic self-handicapping scale

The academic self-handicap scale of Gupta and Geetika (2020) was used. The scale consists of (32) items, divided into two dimensions: The behavioral academic self-handicaps, (17) items, and claimed academic self-handicaps (15) items.

Validity

Face validity: the scale was presented to a group of reviewers consisting of (22), in specializations (educational psychology, measurement and evaluation, Arabic, and English) from several Arab universities. Where they were asked to express their opinions about the scale in terms of linguistic formulation and its clarity, and the belonging of each item to the dimension in which it was included, and any amendments they deem appropriate. It has been relied upon unanimously (18) arbitrators or more, (80%). The reviewers' remarks indicated the following:

Deletion of items with numbers (12, 21, 26, 28) because they are of inappropriate content with the formulation of the scale. Or that its idea is repetitive, incomprehensible to the respondent, or contradictory to its text.

Modifying the linguistic wording of some other paragraphs. The scale became consisting (28) items.

Construct Validity: Construct validity was used on a pilot study sample consisting of (62) male and female students from Al Qasimi Academic College in the Western Baqa region, and from outside the target study sample. The results showed that the value of the correlation coefficient of the items: (6, 8, 10, 16, 22, 24) was of an unacceptable and non-statistically significant degree, and it was deleted, while the rest of the items, their correlation coefficients ranged between (.21-72), It had acceptable and statistically significant scores, Considering what was indicated by (Odeh, 2000) that the correlation coefficients of the items should not be less than the criterion (20). Therefore, items (6, 8, 10, 16, 22, 24) were deleted, and the number of items of the scale became (22).

Reliability: The indicators of the reliability of the scale also showed that the values of Cronbach's alpha stability coefficients for the domains of the academic self-handicap scale ranged between (.75-87), and the value of the test re-test coefficients for the domains of the scale ranged between (.86-93), and the value of the Cronbach's alpha coefficient for the total scale was (.88), and test re-test (.92), where all these values are suitable, and make the tool applicable to the original sample.

Academic engagement scale

The Hassanein and Abdel Wahed scale (2020) was used for academic engagement, it consisted of (14) items distributed over three dimensions: absorption (5) items, dedication (4) items, and vitality (5) items.

Validity

Face validity: The scale was presented to a group of reviewers consisting of (22), It has been relied upon unanimously (18) arbitrators or more (80%). Where only the linguistic wording has been modified for a few the scale items, to give a clearer meaning. Thus, the scale is composed of (14) items.

Construct Validity: The Pearson Correlation coefficient was used to extract the values of the correlation coefficients of the items with the field to which they belong and on the overall scale. Whereas the value of the item's correlation coefficient ranged between (.43-89), and it had acceptable degrees and was statistically significant.

Reliability: The values of Cronbach's reliability coefficients alpha for the domains of the academic engagement scale ranged between (.78-89), and the value of the test re-test reliability coefficients for the domains of the scale ranged between (.90-96), and the value of Cronbach's alpha coefficient for the total scale was (.88) and test re-test (.96), where all these values are suitable, and make the tool applicable to the main sample.

Results and Discussion

What is the level of academic engagement among Al Qasimi Academic College students in Baqa Al-Gharbia?

To answer the question, the means, standard deviations, and percentages of the academic engagement a were calculated. Table (1)

Table 1

Means and standard deviations for academic participation and its fields

Rank	No. domain	domain	mean	standard deviation	level
1	3	vitality	4.13	0.686	high
2	2	dedication	3.6	1.083	middle
3	1	absorption	2.95	1.014	middle
		academic engagement	3.55	0.757	middle

Table (1) shows that the mean of academic engagement was (3.55), with a middle level. As for the means of the study sample's responses to the domains of the academic engagement scale, it ranged between (4.13-2.95), and the domain vitality came ranked first, with a mean (4.13) and a high level, while the field of " absorption " came in the last place, with a mean of (2.95) and a medium level.

This result can be attributed to the fact that the motivation levels of the students are between medium or low levels. Students may become less interested in the university and its requirements with the passage of time. They may also become skeptical about the feasibility of their studies. However, they may sometimes engage in academic tasks for several reasons, including not losing expulsion from the university, University fees are not doubled, not seen socially as academic failures.

Are there statistically significant differences at the level of significance (α = .05) between the averages of academic engagement among students of Al-Qasimi Academic College in Baqa al-Gharbia due to the two variables: gender, specialization?

The means and standard deviations were calculated for the study sample's responses to the scale of academic engagement among the students of Al-Qasimi Academic College in the Western Baqa region, due to the two variables: gender, specialization, and table (2) shows that.

Table 2

means and standard deviations of the study sample's responses to the academic engagement scale according to the gender and specialization.

Variable	level	number	academic engagement mean	academic engagement standard deviation
Gender	male	37	3.37	0.781
	female	373	3.57	0.754
Specialization	scientific	196	3.53	0.732
	Humanitarian	214	3.58	0.781

It is clear from Table (2) that there are apparent differences between the means on academic engagement in the light of their distribution according to the variables of the study. To reveal the significance of the differences between the means of the academic engagement scale, a two-way analysis anova (2-way ANOVA) was conducted. Before conducting it, its assumptions related to violating the homogeneity of variance were verified through the (Levene) test, where the value of (F) calculated for the (Levene) test was (1.489) at two degrees of freedom (3 for the numerator, and 406 for the denominator) with statistical significance (.217); Which indicates that there is no violation of variance homogeneity and thus this condition is fulfilled. Table (3) shows the result of 2-way ANOVA.

Table 3

2-way ANOVA of academic engagement among the study sample according to the gender and specialization

	sum of squares	df	mean squares	F	Sig.
Gender	1.298	1	1.298	2.267	0.133
specialization	0.137	1	0.137	0.239	0.625
Errors	233.117	407	0.573		
Total	5415.388	410			

It is noted from Table (3) that there are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha = .05$) between the means of the academic engagement due to the gender and specialization.

Then, means and standard deviations were calculated for the study sample's responses to the domain of the academic engagement due to the gender, specialization. Table (4)

Table 4

means and standard deviations of the domains of the academic engagement according to the gender and specialization

Variable	level	No	statistic	absorption	dedication	vitality
Gender	male	37	M	2.69	3.27	4.13
			SD	1.135	1.178	0.679
	female	373	M	2.97	3.63	4.13
			SD	1	1.069	0.687
Specialization	scientific	196	M	2.88	3.65	4.08
			SD	0.992	1.031	0.733
	Scientific	214	M	3.01	3.55	4.17
			SD	1.034	1.128	0.638

M: mean, SD: standard deviation

Table (4) shows that there are differences between the mean of the study sample on the academic engagement according to the variables of the study. To reveal the significance of the differences between the means of the domains of the academic engagement scale 2-MANOVA without Interaction used.

Before conducting it, its assumptions related to the absence of multicollinearity were verified by calculating the correlation coefficients for the domains of the academic engagement followed by the Bartlett test for sphericity, as the correlation coefficients did not exceed (.71), and it is considered acceptable if it did not exceed (r =.85) according to Tabachnick & Fidel (2012). The approximate value of chi square for Bartlett's sphericity test was (χ2= 369.634) and a statistical significance (P < .000), which indicates that this condition is fulfilled. Homogeneity of covariance was verified through Box's test M test), with a value of (36.814), and a statistical significance (P = .010), which is considered appropriate when it is greater than (P > .001) according to Debbie & Hahs-Vaughn, (2016), which confirms the realization of this assumption, and the table (5) Shows the results of multivariate analysis:

Table 5

multivariate on academic engagement scale domains according to the variables of gender and specialization

	domains	sum of squares	df	mean squares	F	Sig.
gender Hotelling's Trace (1.790b= (F P=1.48	absorption	2.345	1	2.345	2.288	0.131
	dedication	4.839	1	4.839	4.156	.042*
	vitality	0.01	1	0.01	0.022	0.883
specialization Hotelling's Trace (3.882= (F P=.009	absorption	1.171	1	1.171	1.143	0.286
	dedication	1.516	1	1.516	1.302	0.255
	vitality	0.88	1	0.88	1.871	0.172
Errors	absorption	416.983	407	1.025		
	dedication	473.855	407	1.164		
	vitality	191.337	407	0.47		
Total	absorption	3980.08	410			
	Dedication	5782.5	410			
	Vitality	7184.72	410			

Table (5) shows the following:

- There are no statistically significant differences, at the level of significance (α = .05), between the averages of the fields of academic engagement, except for the field of dedication among students of Al-Qasimi Academic College in Baqa Al-Gharbia region, due to the gender variable, as the differences came in the field of dedication in favor of females.
- There are no statistically significant differences, at the level of significance (α = .05), between the averages of the fields of academic engagement among the students of Al-Qasimi Academic College in Baqa Al-Gharbia region, due to the variable of specialization.

This result on the dedication domain is attributed to the fact that females are more interested in studying than males. Their level of motivation is relatively higher than that male, as indicated by Singh et al. (2002). They also make a great effort when facing challenges and problems, and are deeply involved in work, tasks, and academic activities, which allows them

to experience enthusiasm, inspiration, pride, challenge, and a sense of importance, and this leads to them increasing levels of dedication. As for the absence of differences in the dimensions of absorption and vitality, this result can be attributed to the fact that both male and female face difficulties and obstacles that make them exhausted, tired, and their energy depleted. This is natural because a person has limited physical and cognitive capabilities, and if they are depleted, he cannot perform any activity or work.

As for specialization, it can be said that all university students, regardless of their academic majors, are required to achieve academic engagement, and to engage in various tasks and activities. Also, all majors contain tasks, activities, and learning experiences that require individuals within the academic institution to implement and integrate into it. For example, majoring in languages requires the student to engage in listening and speaking skills, go to language laboratories, and interact with the tasks posed by the faculty member. The same applies to the statistics student, who must enroll in computer laboratories to learn statistical packages for different statistical software such as (SPSS, SAT, AMOS, TAT) and others.

What is the relationship between academic engagement and academic self-handicapping?"

To answer the question, Pearson's correlation coefficient was calculated between academic engagement and academic self- handicapping, as the value of the coefficient was (-0.648*), which is a strong negative value with statistical significance at the significance level (*p < .05).

This result can be attributed to the fact that academic self- handicapping affects the completion of homework, engagement in classes, and engagement in the learning process, which affects academic performance and academic achievement. Students with high levels of academic self- handicapping are likely to lack perseverance in learning and to produce a series of behaviors that cause them to avoid academic engagement (Wei & Xiting, 2004). academic self- handicapping negatively predicts student learning inputs, including academic engagement (Xuji et al., 2020).

Recommendations

- Increasing levels of academic engagement by increasing students' involvement in academic activities and tasks, increasing their levels of dedication and interest, making them active and energetic by developing their ability to solve problems they face, and increasing their positive expectations towards the educational process.
- Reducing the effects of self- handicapping on academic engagement by encouraging students to complete academic assignments, homework assignments, increase their academic investment, and improve participation in the learning process and classrooms.

References

Abbas, M. (2021). Academic integration among university students. Humanities Journal. 28(4), 1-9.

Al-Janadi, L., & Ta'alb., S. (2016). The future time perspective in the light of academic integration and academic achievement among a sample of university students. *Educational sciences. 24*(3), 312-344.

Atoum A., Al-Momani A., Asayyah A. (2019). Self-Handicapping and it's Relation to Self Efficacy Among Yarmouk University Jordanian Students. Current Research Journal of Social Sciences and Humanities, 2(2). Available from: https://bit.ly/2mem6DH.

Atoum, A. & Shalaefeh, M. (2018). Can Academic Motivation Predicts School Engagement? CPQ Neurology and Psychology, 1(3), 01-13.

Atoum, Adnan and Abo Hilal, Hind (2017). The Effectiveness of a Training Program Based on Goal Orientations among Jordanian Students. Sage Open, October-December 2017, DOI: 10.1177/2158244017735567.

Brooks, M., Jones, C., & Burt, I. (2013). Are African American male undergraduate retention programs successful? An evaluation of an undergraduate African American male retention program. *Journal of African American Studies*, 17, 206-221.

Casuso-Holgado, M. J., Cuesta-Vargas, A. I., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., Barón-López, F. J., & Vega-Cuesta, M. (2013). The association between academic engagement and achievement in health sciences students. *BMC medical education, 13*(1), 1-7.

Chapman, E. (2003). *Assessing student engagement rates*. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.

Cocorada, E. (2011). Academic self-handicapping and their correlates in adolescence. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VII: Social Sciences and Law*, (2), 57-64.

Coudevylle, G. R., Gernigon, C., & Ginis, K. A. M. (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: A mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise, 12*(6), 670-675.

Covington, V. (1992). *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. Cambridge University Press.

Dahlin, M., Fjell, J., & Runeson, B. (2010). Factors at medical school and work related to exhaustion among physicians in their first postgraduate year. *Nordic Journal of Psychiatry*, *64*(6), 402-408.

Debbie, L. & Hahs-Vaughn. (2016**).** *Applied Multivariate Statistical Concepts*. Routledge.

Delghandi, A., Bayanfar, F., & Talepasand, S. (2019). The prediction of students' academic self-handicapping behaviors on the basis of academic engagement, quality of school life and sense of belonging to school. *Educational Psychology*, *15*(53), 73-92.

Eilan, R., & Al-Radam, Y. (2021). Academic integration among history students. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 20, 94-110.

Feick, L., & Rhodewalt, F. (1997). The Double-Edged Sword of Self-Handicapping: Discounting, Augmentation, and the Protection and Enhancement of Self-Esteem. *Motivation and Emotion, 21*(2), 298-306.

Finn, D. (1989). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education, 62*(3), 249-268.

Fletcher, A. (2005). *Guide to Students as Partners in School Change*. Olympia, WA: SoundOut.

Fredricks, A., Blumenfeld, C., & Paris, H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.

Gupta, S., Geetika, A. (2020). Academic Self-Handicapping Scale: Development and Validation in Indian Context. *International Journal of Instruction, 13*(4), 87-102.

Hassanein, S., & Abdel Wahed, I. (2020). Modeling the causal relationships between academic engagement, academic self-efficacy, and academic performance among university students. Journal of Education, *Al-Azhar University, 188* (3), 347-387.

Hassanvandi, S., Nooripour, R., Soheilizadeh, S., Siafi, P., Hosseinian, S., & Jamshidi, M. A. (2017). Pattern of causal relationships of academic self-handicapping of students. *Education Strategies in Medical Sciences*, *9*(4), 266-276.

Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. The California School Psychologist, 8(1), 7-27.

Jones, E.; Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin. 4* (2), 200–206.

Jones, E.; Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin. 4* (2), 200–206.

Kolditz, A.; Arkin, M. (1982). An impression management interpretation of the self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*. *43* (3),492–502.

Mahmoud, H. (2017). Academic self-concept and the level of academic ambition and their relationship to academic integration among a sample of university students. *Educational Sciences, Cairo University - Graduate School of Education, 25* (2), 602-646.

Momeni, K., & Radmehr, F. (2018). Prediction of academic engagement based on self-efficacy and academic self-handicapping in medical students. *Research in Medical Education*, *10*(4), 41-50.

Mwita, H. M. (2014). Academic self-handicapping behaviour and student engagement among the students of the International Islamic University Malaysia. *Islamic University Malaysia for student research* , 52, 98-123.

Newmann, F. (1992). *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. Teachers College Press. pp. 2–3.

Núñez, C., Freire, C., Ferradás, M., Valle, A., & Xu, J. (2021). Perceived parental involvement and student engagement with homework in secondary school: The mediating role of self-handicapping. *Current Psychology*, 5, 1-12.

Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self-handicapping behavior: On the application of implicit theories. *J. Person*. 62, 67–85.

Saati Masomi, F., Jadidi, H., Yarahmadi, Y., & Akbari, M. (2021). Developing a Causal Model of Academic Engagement based on Self-Regulation and Academic Emotions with the Mediating Role of Academic Self-handicapping: The Effectiveness of the Plan from the Model on Academic Burnout. *Journal of Applied Psychological Research, 12*(1), 369-387.

Schaufeli, B., Salanova, M., González-romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies, 3*(1), 71-92.

Schwinger, M., Trautner, M., Pütz, N., Fabianek, S., Lemmer, G., Lauermann, F., & Wirthwein, L. (2022). Why do students use strategies that hurt their chances of academic success? A meta-analysis of antecedents of academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology, 114*(3), 576-591.

Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 106*(3), 744-761.

Singh, K., Granville, M., & Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The journal of educational research, 95*(6), 323-332.

Smith, W.; Snyder, R.; Perkins, C. (1983). The self-serving function of hypochondriacal complaints: Physical symptoms as self-handicapping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology. 44* (4), 787–797.

Snyder, R., & Smith, W. (1982). Symptoms as self-handicapping strategies: The virtues of old wine in a new bottle. In G. Weary, & H. L. Mirels, (Eds.)., *Integrations of clinical and social psychology*. NY: Oxford University Press.

Sorour, M., & Al-Abyad, A. (2021). Academic ambition and its relationship to university integration among a sample of university students. *Education Journal. 192*(4), 1231-1263.

Sulea, C., Van Beek, I., Sarbescu, P., Virga, D., & Schaufeli, W. B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, *42*, 132-138.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2012). *Using Multivariate Statistics*. (6th Edition) Person Education, Boston.

Taylor, L., & Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education, 14*(1), 5-19.

Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *J. Person. Soc. Psychol*. 60, 711–725.

Torok, L., Szabó, Z. P., & Tóth, L. (2018). A critical review of the literature on academic self-handicapping: theory, manifestations, prevention and measurement. *Social Psychology of Education, 21*(5), 1175-1202

Urdan, T. and Midgley, C. (2001). Acadmic self-handicapping: what we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review, 13*(2), 115-137.

Wei, S., Xiting, H. (2004). Self-limiting and its research paradigm and influencing factors. *Advances in Psychological Science Exhibition, 12*(1), 72-78.

Wignall, N. (2020). *Self-sabotage: Why you do it and how to stop for good*. Nickwignall.com. Retrieved March 4, 2021, from https://nickwignall.com/self-sabotage.

Xuji, J., Yaqian, L., Lin, C., Qingjin, W., & Lin, L. (2020). The relationship between self-handicapping and learning engagement: the mediating role of academic buoyancy and the moderating role of parental support. *Psychological and Behavioral Research, 18*(2), 227.