الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Education Psychological Assn.

جامعة الملك سعود
King Saud University

العدد (٢) الرياض (ربيع أول ١٤٤٣هـ/ نوفمبر ٢٠٢١م)

المجلة السعودية للعلوم النفسية

دورية علمية محكمة

تصدرها
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
جامعة الملك سعود

ISSN 1658 – 8975

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم – جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
الرياض

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Educational & Psychological Assn.

المجلة السعودية للعلوم النفسية

دورية علمية محكمة

العدد(2) الرياض ISSN 1658 – 8975 ربيع الأول1443هـ/ نوفمبر 2021م

المجلة السعودية للعلوم النفسية

الهيئة الاستشارية

أ.د. إيمان بنت فوزي شاهين

جامعة عين شمس (مصر)

أ.د. سهام بنت عبد الرحمن الصوّيغ

جامعة الخليج العربي (البحرين)

أ.د. عبد الرحمن بن سليمان الطريري

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. عبد المنان ملا معمور بار

جامعة أم القرى (السعودية)

أ.د. ماهر بن محمد أبو هلال

جامعة السلطان قابوس (عمان)

❁ ❁ ❁

رئيس التحرير

أ. د. فهد بن عبدالله الدليم

جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

مدير التحرير

أ.د. السيد محمد أبو هاشم

جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. أحمد بن مهدي مصطفى

جامعة الأزهر (مصر)

أ.د. راشد بن حماد الدوسري

جامعة البحرين (البحرين)

أ.د. سعد بن عبدالله المشوح

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)

أ.د. مروان بن طاهر الزعبي

الجامعة الأردنية (الأردن)

د. محمد بن جعفر ثابت

جامعة الملك عبدالعزيز (السعودية)

❁ ❁

سكرتير التحرير

د. بكيل أحمد الدرواني

❁ ❁

© 1442هـ/ 2021م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

- جميع الحقوق محفوظة.
- لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية
- توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

المجلة السعودية للعلوم النفسية: ص.ب 2458، الرياض:11451/ المملكة العربية السعودية

هاتف: 4677017 فاكس: 4674664

جميع الآراء في هذه المجلة تُعبِّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية

مجلة دورية محكّمة

تصدر مرتين في العام الجامعي (إبريل - نوفمبر)

تنشر المجلة البحوث والمراجعات العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية بحيث تشمل، البحوث التي تتميز بالأصالة والابتكار.

❁ ❁ ❁

الرؤية – الرسالة – الأهداف

الرؤية:

الريادة وتحقيق التميز على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال نشر البحوث العلمية النفسية.

الرسالة:

الارتقاء بمستوى البحوث والدراسات النفسية إلى مستويات متميزة وبما يتسق مع القيم الاسلامية ويحقق معايير الجودة العالمية للنشر العلمي.

الأهداف:

1) **نشر الفكر النفسي وترسيخ المعرفة النفسية.**
2) **الإسهام في إثراء التراكم المعرفي في مختلف مجالات علم النفس.**
3) **نشر البحوث والدراسات المتخصصة في مجالات علم النفس المختلفة.**

مجالات النشر:

جميع موضوعات وقضايا علم النفس بفروعه النظرية والتطبيقية.

❁ ❁ ❁

حقائق وتواريخ

صدر أول عدد بعنوان "رسالة التربية وعلم النفس"	**شعبان 1410هـ/ مارس 1990م**
تغير اسم المجلة إلى "المجلة السعودية للعلوم النفسية"	**27- جمادى الأولى - 1439هـ/ 12- مارس- 2018م**

❁ ❁ ❁

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة العدد الثاني

الحمد لله وكفى والصلاة والسلام على نبينا محمد المصطفى، تسعد هيئة تحرير المجلة السعودية للعلوم النفسية بتقديم عددها الثاني عدد نوفمبر / 2021 والذي يتضمن عشرة موضوعات بحثية في مختلف فروع علم النفس كالتربوي والإرشادي والقياس والإجتماعي والمهني والتجريبي والصحة النفسية. لقد تناول البحث الأول موضوع التعرف على نمذجة العلاقات بين اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة وعلاقة الأقران وعلاقة المعلم بالطالب. أما البحث الثاني فقد تناول موضوعاً يتعلق بدور الجامعة في تعزيز الإنتماء الاجتماعي والوطني كما يدركه طلبة جامعة الملك سعود. في حين تطرق البحث الثالث لموضوع التقاعس الاجتماعي والعوامل المنبئة به لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. ومن جانب آخر فقد تناول البحث الر ابع موضوعاً حيوياً ومعاصراً هو قياس مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية عن التعليم عن بعد خلال فترة جائحة كوفيد - بالمملكة العربية السعودية أما البحث الخامس فقد تضمن دراسة تنبؤية مقارنة لموضوع الأفكار التلقائية السلبية في علاقتها بالقلق لدى عينة من سكان منطقة جازان في ضوء بعض المتغيرات الديموغر افية. فيما تناول البحث السادس موضوعات الإكتئاب والقلق ومؤشرات كتلة الجسم كمتغيرات منبئة بسلوكيات المخاطرة بالصحة لدى طلبة جامعة الملك سعود. أما البحث السابع فقد كان في موضوع العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع لدى الطلبة الموهوبين بالمنطقة الشرقية في ضوء بعض المتغيرات؛ في حين جاء الموضوع الثامن في تخصص القياس النفسي حيث سعى للتحقق من البنية العاملية لمقياس عملية المذاكرة وقدرته التنبؤية بالمعدل الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود. أما البحث التاسع فقد تناول موضوعا في علم النفس التجريبي للتحقق من العلاقة بين عتبة تمييز الاتجاه البصري ومستوى سمات التوحد. أما في المجال المهني فقد تناول البحث العاشر موضوع التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في دولة الكويت. ختاماً تأمل هيئة تحرير المجلة في أن يجد الباحثون والدارسون وعامة قراء هذا العدد ما يحوز على قبولهم ورضاهم ويلامس اهتماماتهم البحثية والعلمية، آملين الا يبخلوا علينا بملاحظاتكم وتعقيباتكم الهادفة التي ستسهم بلاشك في تحسين مستوى المجلة وتطويرها؛ والله من وراء القصد.

رئيس هيئة تحرير المجلة

أ.د. فهد بن عبد الله الدليم

المحتويات

الموضوع	الصفحة
نمذجة العلاقات بين اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة وعلاقات الأقران وعلاقة المعلم- الطالب د. محمد سيد سعيد سليمان	1
دور الجامعة في تعزيز الانتماء الاجتماعي والوطني كما يدركه طلاب وطالبات جامعة الملك سعود د. فاطمة بنت علي الدوسري	23
التقاعس الاجتماعي والعوامل المنبئة به لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة د. بندر بن صلاح الميلبي	47
مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية عن التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا في المملكة العربية السعودية د. عبد العزيز عبد الله القحطاني	65
الأفكار التلقائية السلبية والقلق لدى عينة من منطقة جازان: دراسة تنبؤية ومقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية د. هادي بن ظافر كريري	87
الاكتئاب، القلق، ومؤشرات كتلة الجسم بوصفها منبئة بسلوكيات المخاطرة بالصحة لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود د. غادة سعد الطلحة	107
العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع لدى الطلبة الموهوبين بالمنطقة الشرقية في ضوء بعض المتغيرات أ.ردينة محمد الفضلي أ. ملاك عبدالعزيز العبداللطيف	127
التحقق من البنية العاملية لمقياس عملية المذاكرة (R-SPQ-2F) والقدرة التنبؤية له بالمعدل التراكمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود د.بندر نواف توفيق الجراح	147
التحقق من العلاقة بين عتبة تمييز الاتجاه البصري ومستوى سمات التوحد: عينة سعودية **د.عبد الله بن فهد بن داود**	167
التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في دولة الكويت أ. د. عويد سلطان المشعان	185

❁ ❁ ❁

نمذجة العلاقات بين اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة وعلاقات الأقران وعلاقة المعلم- الطالب

د. محمد سيد سعيد سليمان[1]

(قدم للنشر 1442/4/22هـ -وقبل 1442/6/11هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقات بين أعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وعلاقات الأقران، وعلاقة المعلم، والطلاب. تكونت عينة الدراسة من (50) معلمًا ابتدائيًا بمدينة جدة، يدرسون لـ (130) تلميذًا بالصفوف من الأول حتى السادس يمثلون ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة " النوع المزدوج " ADHD-C، وتكونت أدوات الدراسة من ثلاثة أدوات شملت مقياس تقدير خصائص اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، استبيان علاقات الأقران، استبيان علاقة المعلم– الطالب. استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، تحليل الانحدار المتعدد التدريجي، أسلوب تحليل المسار. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين أعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة معًا وعلاقة الطالب– المعلم، وإلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين تشتت الانتباه وعلاقات الأقران، وإلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين تشتت الانتباه وفرط الحركة معًا وعلاقات الأقران، ويمكن التنبؤ بعلاقات الأقران من أعراض تشتت الانتباه. يمكن التنبؤ بعلاقة المعلم– الطالب من أعراض فرط الحركة وتشتت الانتباه معًا، يمكن التنبؤ بعلاقات الأقران من علاقة المعلم– الطالب. كما أشارت إلى التوصل إلى نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والمسارات القائمة بين أعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وعلاقة المعلم– الطالب وعلاقات الأقران، حيث حظي النموذج بمؤشرات حسن المطابقة التي وقعت في المدى المثالي.

الكلمات المفتاحية: تشتت الانتباه، فرط الحركة/ الاندفاعية، علاقات الأقران، علاقة المعلم– الطالب، النوع المزدوج، المملكة العربية السعودية.

Modeling the Relationships between ADHD, Peer Relationships, and the Teacher-Student Relationship

Dr. Muhammad Syed Said Suleiman[1]

(Submitted 7-12-2020 and Accepted on 24-1-2021)

Abstract: The present study aimed to identify the relationships between ADHD symptoms, peer relationships, and teacher-student relationships. The sample of the study consisted of (50) primary school teachers in Jeddah, studing for (130) pupils in grades one through six representing those with attention deficit hyperactivity disorder "combined type" ADHD-C. The study instruments consisted of three tools, including a scale for estimating the characteristics of ADHD, a peer relationship questionnaire, and a teacher-student relationship questionnaire. The researcher used the Pearson correlation coefficient, progressive multiple regression analysis, and the path analysis method. The results of the study indicated the existence of significant correlation Between the symptoms of inattention and hyperactivity together and the student - teacher relationship, and the existence of significant correlational relationship between inattention and peer relationships, and the existence of significant correlation between inattention and hyperactivity together and peer relationships. It indicated also, peer relationships can be predicted by the symptoms of inattention, the student -teacher relationship can be predicted by symptoms of ADHD together, and peer relationships can be predicted from the teacher-student relationship. lastly, it indicated that a structural model has been reached that clarifies the influencing relationships and pathways between ADHD symptoms, the teacher-student relationship and peer relationships. the detected model has perfect goodness of fit indices.

Keywords: Peer relationships; Teacher-student relationship; Inattention; Hyperactivity/Impulsivity; Kingdom of Saudi Arabia.

---

(1) *Department of Psychology - College of Education and Arts – Hdod Shmalea University*

(1) قسم علم النفس- كلية التربية والآداب- جامعة الحدود الشمالية

E-mail: aiaamlomar@hotmail.com

مقدمة

يُعد اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه أحد أكثر اضطرابات الطفولة شيوعًا، حيث يعتمد تشخيص اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه على بعدين من الأعراض، فرط النشاط/ الاندفاعية، ونقص الانتباه. إذا استوفى الطفل أو البالغ معايير كلا البعدين، فسيتم تشخيصه على أنه مصاب بنوع فرط الحركة ونقص الانتباه من النوع الجمعي ADHD-C، إذا كان المفحوص يفي بمعايير عرض واحد فقط، فسيتم تشخيصه على أنه فرط حركة واندفاعية ADHD-HI أو نقص انتباه (American Psychiatric Association, 2013) ADHD-PI، وتتراوح معدلات الانتشار لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه بين 1-20% بين الأطفال والمراهقين في جميع أنحاء العالم (Liu et al.,2018)، مع معدل انتشار عالمي يقدر بـ 5.29٪ (Polanczyk et al., 2007).

بسبب الأعراض والخصائص المرتبطة بهذا الاضطراب، يميل الأطفال المصابون باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه إلى مواجهة صعوبات كبيرة في البيئة المدرسية (Kos et al., 2006)، وعلى المدى الطويل، يواجه الأطفال المصابون باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه صعوبات في تعديل سلوكياتهم وفقًا لما هو مناسب في الفصل الدراسي، وغالبًا ما يواجهون مشكلات سلوكية (Reid et al., 2005).

تشير أدبيات البحث إلى أن الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه لديهم مشكلات واضحة فيما يتعلق بنموهم الاجتماعي، حيث أظهرت الدراسات أن المهارات الاجتماعية الإيجابية، مثل السلوك الودي والتعاوني والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية مثل تقديم الدعم العاطفي وإظهار التعاطف والمشاركة تسمح للأطفال بالنجاح في المهام الاجتماعية وترتبط بشعبية الأقران؛ حيث يُنظر إلى قدرة الطفل على تكوين صداقات والعمل بنجاح في مجموعة الأقران على أنها مؤشرات مهمة للكفاءة الاجتماعية وهي منبئات قوية للتكيف لاحقًا في الحياة. كما أشارت إلى أن الأطفال الذين يظهرون مهارات اجتماعية ضعيفة، وسلوك تخريبي، وعدواني جسدي، وغير اجتماعي، معرضون لخطر رفض الأقران (Veenstra et al.,2008 ; Scholtens et al.,2012)، ومن هؤلاء الأطفال ذوو اضطراب ADHD، حيث يعاني هؤلاء الأطفال من صراعات أكثر مع أقرانهم، ويشعرون بأنهم مرفوضون أكثر من غيرهم، ويطورون عددًا أقل من الصداقات معهم (Aduen et al., 2018 ; Mrug et al., 2012).

وتتسم صعوبات الأقران أنها منبئة بسوء التكيف الاجتماعي في المستقبل، ومشاكل السلوك، والانحراف (Miller-Johnson et al., 2002). علاوة على ذلك، وُجد أن الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه أكثر عرضة للانضمام إلى الأقران المنحرفين، والذي تم تحديده كعامل خطر لتعاطي المخدرات في مرحلة المراهقة (Marshal et al., 2003). أشار هوزا Hoza (2007) أن ما بين 50- 80٪ من الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه يمكن تصنيفهم على أنهم مرفوضون من قبل أقرانهم، كما أن الأطفال الذين يعانون من الأنواع الثلاثة لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه كانوا في خطر متزايد لرفض الأقران، على الرغم من أن الخطر قد يكون أعلى بين أولئك الذين يعانون من النوع الجمعي لاضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (Gaub & Carlson, 1997).

وعلى الرغم من النتائج التي تفيد بأن المشاكل السلوكية للأطفال والتي تدل على ما إذا كان أقرانهم يحبونهم أم لا، فإن خصائص الأطفال قد لا تكون هي المحددات الوحيدة للانطباعات الاجتماعية التي يطورها أقرانهم عنهم، حيث قد يؤثر الكبار أيضًا في مدى إعجاب أو عدم إعجاب أقرانهم بالطفل، استنادًا إلى فكرة أن أقرانهم يأخذون إشارات من الكبار عند إصدار أحكام حول الطفل (Farmer et al., 2011)، وينطبق ذلك على المعلم داخل الصف، حيث إن سلوكيات المعلمين تضع للطلاب الأسس التي من المتوقع أن يعامل الأطفال بعضهم

البعض فيها بدعم وقرب، والمعايير المتعلقة بالسلوكيات التي تعتبر مناسبة (Farmer et al., 2011; Mikami, et al., 2012). وبالتالي، فإن أحد العوامل الوقائية لحماية الأطفال ذوي اضطراب ADHD من تدني العلاقات الاجتماعية مع أقرانهم هو مدى علاقة الطفل الداعمة وغير المتسمة بالصراع مع معلمه في الفصل، تشير الدراسات التي أجريت مع الطلاب العاديين إلى أن جودة العلاقة بين المعلم والطالب مصدر مهم للأمن والاستقرار يعمل على تعزيز جودة حياة الطلاب وكفاءتهم الأكاديمية والاجتماعية وشعورهم بالانتماء (Hamre & Pianta, 2001; Murray & Greenberg, 2006). وهناك أيضًا دليل يشير إلى أن مستوى قبول الأطفال من الأقران يمكن أن يختلف كدالة لعلاقة المعلم والطالب. وجد Hughes et al. (2001) أن جودة العلاقة بين المعلم والطالب منبئة بدرجات التفضيل الاجتماعي للأطفال، كما تشير الأدلة إلى أن العلاقات بين المعلم والطالب تعمل على تعديل الارتباطات بين مخاطر النمو الاجتماعي والتكيف اللاحق (Hamre & Pianta, 2001; Meehan et al., 2003)، كما تشير النتائج إلى أن العلاقات بين المعلم والطالب هي مورد تعويضي للأطفال المعرضين للخطر Meehan et al., (2003، وجد Hughesوزملاؤه (2006) أن العلاقات الداعمة بين المعلمين والطلاب تؤدي وظيفة وقائية للأطفال المعرضين للرفض من أقرانهم (Meehan et al. (2003، وقد يتنبأ الإعجاب الشخصي للمعلم بالطفل بأن يصبح الطفل أكثر إيجابية من قبل زملائه في الفصل (Hughes & Im, 2016; Wang, et al., 2016)، وبالمثل فإن وجود علاقة دافئة بين المعلم والطفل (De Laet et al., 2014)، والتواجد في فصل دراسي حيث يعرض المعلمون ممارسات تعليمية داعمة عاطفيًا (Gest, et al., 2014; Mikami et al., 2012)، عوامل منبئة على أن يصبح الأطفال أقل كرهًا من قبل أقرانهم.

لذلك تحاول الدراسة الحالية الكشف عن تأثير علاقة المعلم والطالب في علاقات الأقران للأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه.

مشكلة البحث

يعد ضعف العلاقات مع الأقران سمة بارزة مرتبطة بالطلاب ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه (Hoza, et al., 2005). تشمل المظاهر الشائعة الرفض المرتفع والقبول المنخفض في مجموعة أقرانهم، وميلهم إلى صداقات متبادلة أقل أو معدومة(Hoza, et al., 2005). وجد الباحثون أن الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه أكثر عرضة للرفض من أقرانهم بنحو أربع مرات مقارنة بالأطفال العاديين (Hoza, et al., 2005)، وأشارت نتائج دراسات أخرى إلى أن 52 - 82٪ من الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه يسجلون درجات أكبر من انحراف معياري واحد فوق متوسط رفض الأقران داخل الفصل المدرسي (Hoza, et al., 2005)، وبالإضافة إلى رفض أقرانهم، يظهر الأطفال المصابون باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ضعفًا في صداقاتهم (Parker & Asher,1993)، حيث تشير نتائج البحث إلى أن الأولاد المصابين والبنات المصابات باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه أكثر عرضة في حال عدم وجود أصدقاء لديهم بنحو مرتين مقارنة بالعاديين في حجرة الدراسة (Hoza, et al., 2005; Blachman & Hinshaw,2002)، كما وجدت إحدى الدراسات أن 76٪ من الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ليس لديهم صديق واحد بالمثل في صفه (Gresham , et al.,1998). بالإضافة إلى وجود عدد أقل من الأصدقاء، فإن ضعف جودة العلاقة (الصراع، ونقص التقارب)، فضلًا عن عدم الاستقرار، والميل إلى أن يكون لديك أصدقاء يعانون من مشاكل سلوكية أكثر- تمثل سمات تصف صداقات الأطفال ذوي هذا الاضطراب (Normand, et al., 2013 ; Marton et al., 2015).

ومع ذلك، فإن غالبية الدراسات السابقة لم تفرق بين أعراض فرط الحركة وأعراض تشتت الانتباه عند دراسة تأثيرها على علاقات الأقران (Hodgens, et al., 2000; Tseng, et al., 2012). لذلك تعتبر هذه فجوة

مهمة يجب التصدي لها في أدبيات هذا الاضطراب وهو أحد الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية لتحقيقه.

وعلى الرغم من أن الارتباط بين أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه وضعف العلاقات مع الأقران قد تم إثباته (Hoza, 2007; Hoza et al., 2005; Mrug et al., 2009)، فإنه لا يُعرف سوى القليل نسبيًا عن العمليات المتضمنة في هذه العلاقة. قد تفسر عدة عوامل، مثل ضعف المهارات الاجتماعية ووجود سلوكيات سلبية أخرى (مثل العدوانية) والسلوك الاجتماعي الإيجابي، الآليات التي ترتبط بها أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه بمشاكل الأقران، ومن بين هذه العوامل علاقة المعلم والطالب.

تتنبأ العلاقات بين المعلم والطالب بنتائج إيجابية اجتماعية وعاطفية متعلقة بالإنجاز (Dietrich, et al., 2020)، حيث تؤكد نظرية التحليل النفسي أن العلاقات الإيجابية بين المعلم والطالب لها أهمية خاصة للنتائج المعرفية والسلوكية في الفصول الدراسية خاصة مع الطلاب الذين يعانون من اضطرابات نفسية اجتماعية شديدة (Dietrich et al.,2020)، أشار العديد من الباحثين أن جودة العلاقات بين الطالب والمعلم، كما يتصورها كلٌّ من المعلمين والطلاب، لها تأثيرات مهمة في تكيف الأطفال مع السياق المدرسي (Longobardi, et al., 2019; Longobardi, et al 2018; Longobardi, et al., 2016)، حيث تشير بعض الدراسات بأن جودة علاقة المعلم والطالب تعتبر عاملًا وقائيًا لنمو الطفل، وخطر التعرض للتنمر، والاندماج في مجموعة الأقران، والتي ترتبط أيضًا بالتطور الأفضل للسلوك الاجتماعي الإيجابي (Longobardi et al., 2018; Marengo et al., 2018; Roorda , et al., 2014).

وتشير نتائج الأبحاث إلى أن النجاح في العلاقات مع الأقران يعتمد على وجود السلوكيات الاجتماعية الإيجابية (Crick, 1996)، فالسلوك الإيجابي مهم لأنه يعزز تكوين واستقرار الصداقات بين الأطفال في سن المدرسة(Hartup & Stevens, 1997) ونقصه منبء برفض الأقران وتناقص قبولهم (Crick, 1996)، ويمكن للمعلم أن يحفز السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لدى الطفل من خلال تقديم نموذج علاقي يتعلم الطفل من خلاله، ويمكن أن يعززه نفس المعلم، من خلال علاقة دافئة ومهتمة تتميز بالتقارب العاطفي (Longobardi , et al., 2020) بالإضافة إلى ذلك، يلعب المعلم دورًا مهمًا في التوسط في العلاقات بين الأقران في الفصل، ومساعدتهم في إدارة الصراعات داخل المجموعة الصفية، وتشجيع السلوكيات الصحيحة، وتثبيط السلوكيات غير الصحيحة. وبالتالي، يمكن للعلاقة الإيجابية بين الطالب والمعلم أن تقلل من تكرار السلوكيات العدوانية وتعزز في نهاية المطاف السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، مما يساهم بشكل عام في زيادة الشعور بالاندماج بين الأقران في الفصل المدرسي (Gastaldi, et al., 2015; Quaglia, et al.,2013).

لذلك تفترض الدراسة الحالية وجود نموذج بنائي يجمع أعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وعلاقة المعلم– الطالب والعلاقات بين الأقران.

ومن ناحية أخرى، أجريت معظم الدراسات التي تناولت العلاقات بين متغيرات البحث الحالي في الدول الغربية في أوروبا وأمريكا وأستراليا والصين وتايوان. وبالتالي، لا يمكن تعميم نتائجها على المملكة العربية السعودية لاختلاف الفروق الثقافية.

مما سبق وفي ضوء ما تقدم تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1) ما مدى وجود علاقة ارتباطية دالة بين أعراض اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (تشتت الانتباه، فرط الحركة/الاندفاعية، النوع المزدوج) وكلًا من علاقة المعلم– الطالب وعلاقات الأقران؟
2) ما القدرة التنبؤية لأعراض اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (تشتت الانتباه، فرط الحركة/الاندفاعية، النوع المزدوج) بعلاقات الأقران؟
3) ما القدرة التنبؤية لأعراض اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (تشتت الانتباه، فرط

الحركة/الاندفاعية، النوع المزدوج) بعلاقات المعلم-الطالب؟

4) ما القدرة التنبؤية لعلاقة المعلم- الطالب بعلاقة الأقران لدى التلاميذ ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة؟

5) ما النموذج البنائي الذي يوضح علاقات التأثير والمسارات القائمة بين أعراض اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، علاقة المعلم– الطالب، علاقة الأقران؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1) الكشف عن العلاقة الارتباطية بين كلٍّ من فرط الحركة/ الاندفاعية، تشتت الانتباه وكلٍّ من علاقة المعلم– الطالب وعلاقات الأقران.
2) الكشف عن مدى التنبؤ بعلاقات الأقران من أعراض فرط الحركة/ الاندفاعية، وتشتت الانتباه، والنوع المزدوج.
3) الكشف عن مدى التنبؤ بعلاقة المعلم– الطالب من أعراض فرط الحركة/ الاندفاعية، وتشتت الانتباه، والنوع المزدوج.
4) الكشف عن مدى التنبؤ بعلاقات الأقران من علاقة المعلم– الطالب لدى الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه.
5) التوصل إلى النموذج البنائي الذي يوضح علاقات التأثير والمسارات القائمة بين أعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وعلاقة المعلم– الطالب، وعلاقات الأقران.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من عدة اعتبارات:

1) تبرز أهمية الدراسة من نتائج الدراسات التي أشارت إلى أن رفض الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه من قبل أقرانهم، يزيد من مخاطر تعرضهم للاكتئاب والقلق والانحراف والفشل الأكاديمي واضطرابات الأكل وتعاطي المخدرات في مرحلة المراهقة (Green, et al.,1997; Mikami , et al.,2008).
2) علاقة المعلمين الإيجابية بالطلاب ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه قد تساعد هؤلاء الطلاب في التخفيف من حدة الأعراض الاكتئابية والقلق التي قد يشعرون بها مستقبلًا، وهو ما يمثل تدخل مقترح تقدمه الدراسة الحالية.
3) تقدم الدراسة الحالية للبيئة العربية إطارًا نظريًا يوضح طبيعة العلاقات بين أعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وعلاقات الأقران، وعلاقة المعلم– الطالب، وهو ما يسد فجوة قائمة في الأدب التربوي العربي المرتبط بهذا الاضطراب.
4) تأتي أهمية الدراسة الحالية من حيث إن غالبية الدراسات التي تناولت العلاقة بين أعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وعلاقات الأقران تم إجراؤها في الدول الغربية والصين وتايوان، في حين لم تجر دراسة مماثلة منشورة في البيئة العربية.
5) تقدم الدراسة الحالية للمكتبة العربية مقياسين حديثين؛ استبيان علاقة الأقران، واستبيان علاقة المعلم– الطالب بعد تقنينهما، يتمتعان بمعاملات صدق وثبات مقبولة.

مصطلحات الدراسة

التلاميذ ذوو اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة: التلاميذ الذين لديهم اضطراب تشتت الانتباه أو فرط الحركة أو كلاهما، مما يحتاج إلى تدخل وفق تقرير المعلم والوالدين، ولا يوجد لدى الطالب عوق آخر يحول دون استفادته من البرنامج التعليمي (وزارة التعليم،1436/ 1437، 19)

وإجرائيًا هم التلاميذ الملتحقون بفصول التعليم العام في المدارس الابتدائية والذين يتم تشخيصهم وفق تقرير المعلمين.

علاقات الأقران: تلك العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين مجموعة الرفاق، والتي تتمثل في مجموعة الأفعال وردود الأفعال الصادرة عن الأقران في المواقف الاجتماعية ذات الصلة بالبيئة المدرسية (شتيوي، 2014، 13). وإجرائيًا يُعرف بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ من وجهة نظر المعلم بناء على المقياس المستخدم في الدراسة.

علاقة المعلم– الطالب: الروابط الاجتماعية الشخصية والأكاديمية بين المعلم والطالب في ضوء صفات المعلم الشخصية (كاهتمامه بميول الطلاب، واحترامه لهم، ومدى قدرته على تعزيز الثقة والأمن مع طلابه، والتوقعات العالية بشأنهم) والصفات التدريسية (كقدرته على جذب انتباه طلابه، ومراعاة أساليب تعلمهم، واستخدامه طرق تدريسية متنوعة، وإدارته الصفية التي تثير الدافعية) مما يساهم في صياغة المخرجات الطلابية (المعرفية والسلوكية والشخصية) بشكل إيجابي (Cornelius-White, 2007,114). واجرائيًا تعرف بأنها الدرجة المتحصل عليها بناء على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/ 2019.

الحدود المكانية: المدارس الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: شملت الدراسة معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية بمدينة جدة.

الحدود الموضوعية: تحددت الدراسة بالمتغيرات الثلاثة التي شملت: أعراض فرط الحركة/ الاندفاعية، وتشتت الانتباه، وعلاقات الأقران، وعلاقة المعلم– الطالب.

الإطار النظري

تستند الدراسة الحالية على نظرية التعلق attachment theory ونظرية الأنظمة التطورية developmental systems theory كإطار نظري لشرح طبيعة جودة العلاقة بين المعلم والطالب وتأثيرها في علاقات الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه للأطفال بأقرانهم ضمن سياقات المدرسة (Pianta, 1999; Sabol & Pianta, 2012)، حيث تفترضان أن المعلمين بشكل عام يواجهون صعوبة أكبر في تكوين علاقات مع الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية تتميز بالدفء والثقة والمودة (أي التقارب)، بدلًا من ذلك، يطورون علاقات تعكس مستويات عالية من السلبية والخلاف وعدم الثقة (أي الصراع) (Zee , et al.,2017).

أعراض اضطراب ADHD وعلاقات الأقران

يعاني الأطفال ذوو اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه من صعوبات في العلاقة مع الأقران مقارنةً بالأطفال العاديين (Hoza, 2007; McQuade & Hoza, 2008)، وأكدت عدد كبير من الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه يعانون من ضعف كبير في علاقاتهم بأقرانهم (Hoza, Mrug, et al., 2005; Hoza, 2007; Mrug et al., 2009)، وفقًا للدراسات المرجعية المبكرة، يُظهر الأطفال المصابون بأعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه المزيد من أوجه القصور في المهارات الاجتماعية، وغالبًا ما يُنظر إليهم على أنهم متطفلون وصاخبون ومزعجون ومكرهون من قبل أقرانهم (Whalen & Henker, 1985)، أظهرت الأبحاث التجريبية خلال العقد الماضي أن الأطفال المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه غالبًا ما يتم رفضهم من قبل أقرانهم (Hoza, Mrug, et al., 2005; Hoza, 2007; Mrug et al., 2009)، على سبيل المثال، تشير التقديرات إلى أن أكثر من 50% أو أكثر من الأطفال ذوي هذا الاضطراب تم رفضهم من قبل أقرانهم مقارنة بنسبة 10-15٪ من الأطفال العاديين (Hoza, et al., 2005)، حيث تم رفض

هؤلاء الأطفال حتى في غضون الساعات القليلة الأولى من الاجتماع مع أقرانهم غير المألوفين (Hodgens et al., 2000).

ومع ذلك، فإن غالبية الدراسات السابقة في هذا المجال لم تفرق بشكل واضح بين تشتت الانتباه وفرط الحركة عند دراسة تأثيرها على علاقات الأقران (Hodgens, et al., 2000). وبشكل عام فإن الأطفال الذين يعانون من فرط النشاط يميلون إلى أن يكونوا مزعجين، ويظهرون سلوكيات تخريبية مزعجة لأقرانهم، ويشاركون في تفاعلات اجتماعية سلبية في مجموعات اللعب (Wheeler & Carlson, 1994)، ومع ذلك، يبدو أن الأطفال الذين يعانون من فرط النشاط ينخرطون في قدر كبير من التفاعل الاجتماعي مثل أقرانهم ويبدو أنهم ليسوا أقل إيجابية من العاديين في استجاباتهم للمواقف الاجتماعية الافتراضية (Wheeler & Carlson, 1994). بمعنى آخر يبدو أن هؤلاء الأطفال يمتلكون مهارات اجتماعية مناسبة ولديهم العديد من الفرص لتعلم السلوكيات الاجتماعية المناسبة، كما يفعل أقرانهم الآخرون. وبالتالي، قد لا يُعزى العجز الاجتماعي للأطفال مفرطي النشاط إلى الافتقار إلى المعرفة الاجتماعية أو عدم القدرة على بدء التفاعلات الاجتماعية مع أقرانهم أو تجهيز المعلومات الاجتماعية .(2012),.Tseng et al، فبدلًا من ذلك، من الممكن أن الأطفال الذين يعانون من فرط النشاط والاندفاع قد لا يظهرون بشكل كامل القدرة على أداء السلوكيات المناسبة في سياقات اجتماعية محددة (مثل تفاعلات الأقران)، ربما بسبب الطبيعة الاندفاعية لسلوكياتهم وضعف الضبط الذاتي لديهم (Wheeler & Carlson, 1994).

من ناحية أخرى، يميل الأطفال الذين يعانون من تشتت الانتباه إلى إظهار سلوكيات مزعجة أقل من الأطفال الذين يعانون من فرط الحركة، ومع ذلك يعانون من صعوبات الأقران مثل نظرائهم مفرطي النشاط (Hinshaw & Melnick, 1995) ، يبدو هؤلاء الأطفال أكثر خجلًا وانسحابًا اجتماعيًا ويميلون إلى المشاركة في تفاعلات اجتماعية أقل من أقرانهم (Wheeler & Carlson, 1994). علاوة على ذلك، بسبب مشاكل الانتباه، قد يواجه هؤلاء الأطفال صعوبات في الاهتمام بالإيماءات الاجتماعية والامتثال للقواعد الضمنية للتفاعلات الاجتماعية، مما يؤدي إلى سلوكيات اجتماعية غير حساسة وغريبة (Bierman , et al., 1993)، وهذا يعني أنهم يمكنهم الاستمرار في بدء سلوك اجتماعي إيجابي مع الأطفال الآخرين، وبالتالي، لا يفتقرون إلى المعرفة الاجتماعية تمامًا، فقد يُظهرون مهارات اجتماعية غير قادرة على التكيف في السياق الاجتماعي الجديد (Lee, 2015).

وقد أشارت العديد من الدراسات أن تشتت الانتباه مرتبطًا بشكل متزامن مع مشاكل علاقات الأقران المتعددة بما في ذلك انخفاض قبول الأقران (Mikami & Lorenzi, 2011; Tseng, et al., 2012; Kim et al., 2015; Tseng, Kawabata, et al., 2014)، كما أشارت الدراسات أن فرط الحركة مرتبطً بشكل متزامن مع مشاكل علاقات الأقران المتعددة بما في ذلك رفض الأقران (Hoza, Mrug, et al., 2005; Mrug et al., 2009; Tseng, et al., 2012;)، وزيادة الصراعات مع الأصدقاء (Normand et al., 2011; Tseng, et al., 2012)).

أعراض اضطراب ADHD وعلاقة المعلم– الطالب

يؤثر المعلمون على مدى واسع في نواتج الطلاب في سنوات الدراسة المبكرة بما في ذلك التحصيل الأكاديمي للطالب والأداء الاجتماعي العاطفي من خلال تعزيز بيئة الفصل الدراسي (Maldonado-Carreno & Votruba-Drzal, 2011). فالتفاعلات الصفية الداعمة، والتي تحفز اهتمام الطفل ومبادرته، تسمح للمعلمين ليس فقط بالتأثير على النواتج الأكاديمية والمعرفية والسلوكية الإيجابية ولكن أيضًا تسهيل الإدراك الذاتي الإيجابي للطفل والكفاءة الذاتية (Pianta & Stuhlman, 2004). تختلف العلاقات بين الطالب والمعلم في طبيعتها وجودتها باختلاف جانبين، هما: التقارب والصراع (Mason, et al., 2017)، حيث يُظهر التقارب مدى العلاقة الدافئة والرعاية بين الطالب والمعلم، في حين يُظهر الصراع

الدرجة التي تكون فيها العلاقة متعارضة وسلبية بين الطالب والمعلم. فالبعدان معًا يتناولان كلًّا من الجوانب الإيجابية والسلبية لعلاقة المعلم مع الطالب (Pianta & Stuhlman, 2004). يرتبط الصراع في علاقة الطالب والمعلم بالعديد من تحديات الفصل الدراسي عند تعليم الطفل المصاب باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، مثل سوء سلوك الطفل المضطرب، والسلوكيات خارج المهمة، والتفاعلات العاطفية السلبية، وصعوبة إدارة الفصل والسلوك (Pianta, 1999)، في المقابل، ارتبط التقارب في العلاقة بين الطالب والمعلم ارتباطًا وثيقًا بالتفاعلات العاطفية الإيجابية بين الطفل والمعلم (Pianta, 1999).

تشير الدلائل المستندة إلى نتائج العديد من الدراسات أن مشاكل الانتباه والسلوك يمكن أن تؤثر سلبًا على جودة العلاقات بين هؤلاء الأطفال ومعلميهم (Mautone, et al., 2011; Portilla, et al., 2014; Rogers, et al., 2015). علاوة على ذلك، ارتبطت العلاقات بين الطلاب والمعلمين عند الأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة من ذوي أعراض فرط الحركة وتشتت الانتباه بضعف جودة العلاقات بين الطالب والمعلم، والتي تتسم بأنها علاقات أكثر صراعًا وأقل تقاربًا (Portilla et al., 2014; Rogers et al., 2015). ويتفق هذا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Ewe,2019) والتي تناولت مراجعة منهجية للأدب المرتبط بعلاقات الطلاب الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط مع معلميهم، إلى أن الطلاب المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه يشعرون عمومًا بأنهم أقل قربًا من معلميهم مقارنة بأقرانهم غير المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، وهو ما يتفق مع تصورات المعلمين. وبالتالي، يعاني المعلمون من تقارب عاطفي أقل وتعاون أقل ومزيد من الصراعات في علاقاتهم مع طلابهم المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه مقارنة بالطلاب الآخرين.

قد تكون العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب وقائية للطلاب المعرضين لخطر سوء التكيف بسبب الصعوبات السلوكية لديهم (Bosman, et al., 2018)، أشارت نتائج دراسة طولية للأطفال الذين يعانون من مستويات عالية من الصعوبات السلوكية، أن العلاقة السلبية بين المعلم والطالب في رياض الأطفال (التي تميزت بالصراع والتبعية) منبئة بنتائج أكاديمية وسلوكية حتى الصف الثامن (Hamre & Pianta, 2001)،

وجدت دراسة Hamre and Pianta (2005) أن أطفال رياض الأطفال الذين تم اعتبارهم (بناءً على مقاييس المؤشرات المعرفية والسلوكية والأكاديمية) في خطر وظيفي، لديهم صراع أقل مع معلمي الصف الأول حال حصولهم على دعم عاطفي من معلمي رياض الأطفال. وبالمثل، فإن Buyse et al. (2008) وجد أن الأطفال الذين لديهم سلوكيات داخلية أو خارجية ممن لديهم معلمين داعمين عاطفيًا لم يعودوا معرضين لخطر تطوير علاقات أقل قربًا أو أكثر صراعًا مع معلميهم في وقت لاحق من دراستهم.

مما سبق يتبين أن هذه المجموعة المتزايدة من الأبحاث تؤكد أن العلاقات الوثيقة بين المعلم والطالب قد تكون مفيدة بشكل خاص في حالة المخاطر السلوكية التي يتعرض لها الأطفال.

علاقات الأقران لدى ذوي ADHD وعلاقة المعلم– الطالب

أظهرت الدراسات السابقة المبكرة التي تستند إلى نظرية المرجعية الاجتماعية social referencing theory (Feinman,1992) أن التغذية الراجعة الإيجابية للمعلمين تؤدي إلى علاقات أكثر إيجابية بين الأقران للطلاب العاديين وذوي الحاجات الخاصة، في حين أن التغذية الراجعة السلبية كان لها تأثير سلبي قوي على القبول الاجتماعي لديهم، إن وجود علاقة دافئة بين المعلم والطالب، وتواجد الطالب في فصل دراسي حيث يعرض المعلمون ممارسات تعليمية داعمة عاطفيًا، تنبأت بأن الأطفال أصبحوا أقل كرهًا من قبل أقرانهم، بعد وضع

المشاكل السلوكية للأطفال في الاعتبار (Gest, et al., 2014)، وجد Hughes and Kwok (2006) في دراسة طولية لمدة عامين على 360 طفلًا معرضين للخطر الأكاديمي، أن علاقات المعلمين في الصف الأول تنبأت بقبول الأقران في الصف الثاني، وأن هذا التأثير تمثل في مشاركة الأطفال في الفصل الدراسي. ويؤكد Murray and Greenberg (2006) أن رفض المعلم للطلاب ذوي ADHD يزيد من خطر رفض الأقران لهؤلاء الطلاب، وأظهر Silver وزملاؤه (2005)، باستخدام أسلوب تحليل الانحدار، أن الأطفال الذين أظهروا مستويات مرتفعة من العدوانية في بداية المدرسة قد يقللون من احتمالات إخراج هذا النوع من السلوك حال تطويرهم علاقة وثيقة مبكرة مع معلميهم، حيث إن الأطفال العدوانيين أكثر عرضة لخطر الرفض من الأقران. وأظهرت نتائج دراسة Schwab and Rossmann (2020) أن العلاقات السلبية بين المعلم والطالب منبئة بضعف علاقات الأقران لدى 393 طالبًا بالصف السابع بالنمسا.

يتضح من هذا أن المعلمين يلعبون دورًا وقائيًا فيما يتعلق بالأطفال الذين لديهم علاقات أقران تنطوي على نزاعات، وعلى الرغم من عدم وجود آلية واضحة تبين كيف يتم تطوير هذا الدور الوقائي فإن إحدى الآليات المفترضة تتمثل في أن المعلمين قد يساعدون الطلاب على تنظيم سلوكهم الاجتماعي وهو ما ينعكس إيجابيًا على علاقات الأقران.

أعراض اضطراب ADHD وعلاقات الأقران وعلاقة المعلم– الطالب

ارتبط الرفض من قبل الأقران بعدد من النتائج السلبية للأطفال، بما في ذلك التغيب عن المدرسة والفشل الأكاديمي والقلق والاكتئاب وتعاطي المخدرات. وتعتبر أعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه واحدة من الخصائص الفردية التي تعرض الطفل لخطر الرفض من قبل أقرانه. وبالإضافة إلى هذه العوامل الفردية، قد تتفاعل العوامل البيئية مع خصائص الطفل في التنبؤ برفض الأقران، وأحد العوامل البيئية التي يمكن أن تؤثر على نتائج الطفل هي العلاقة بين المعلم والطفل، حيث أوضح الباحثون أن دور المعلم ذو شقين: تعليم وتعزيز السلوك المناسب، بالإضافة إلى تسهيل الفرص الاجتماعية للأطفال وتنظيم ديناميات الأقران في الفصل الدراسي. وبالتالي فإن طبيعة العلاقة بين المعلم– الطفل سواء كانت تنطوي على تقارب أو صراع قد تعمل كمتغير معدِل أو وسيط في العلاقة بين أعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه و علاقة الأقران.

فروض الدراسة

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وأدبيات الدراسة والدراسات السابقة صيغت فروض الدراسة على النحو التالي:

1- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة/ الاندفاعية والنوع المزدوج وكلٍّ من علاقة المعلم– الطالب وعلاقات الأقران.

2- يمكن التنبؤ بعلاقات الأقران من أعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة/ الاندفاعية، والنوع المزدوج.

3- يمكن التنبؤ بعلاقة المعلم– الطالب من أعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة/ الاندفاعية، والنوع المزدوج.

4- يمكن التنبؤ بعلاقات الأقران من علاقة المعلم– الطالب لدى الأطفال ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة.

5-يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والمسارات القائمة بين أعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وعلاقة المعلم– الطالب وعلاقات الأقران.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

يستخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي ذي التصميم الارتباطي التنبؤي متعدد العوامل لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها. وفي الدراسة الحالية يعتبر كلٌّ من أعراض اضطراب فرط الحركة/ تشتت الانتباه وعلاقة المعلم– الطالب متغيرات منبئة وعلاقات الأقران متغيرًا متنبأ به.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (50) معلمًا من معلمي تلاميذ المدارس الابتدائية بمدينة جدة، يدرسون لـ (130) تلميذًا بالصفوف من الأول حتى السادس يمثلون ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة " النوع المزدوج ". منهم (29) معلمًا و(21) معلمة، بلغ متوسط أعمارهم 37.45 سنة بانحراف معياري 6.35 سنة، وبلغ متوسط عدد سنوات الخبرة التدريسية 18.63 سنة بانحراف معياري 9.57 سنة.

أدوات الدراسة

استخدم الباحث ثلاثة أدوات في الدراسة الحالية تشمل:

1) مقياس تقدير خصائص اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

تم استخدام مقياس تقدير اضطراب ADHD الذي أعده Aboul-Ata and Amin (2018). يتكون المقياس من 18 مفردة بناءً على معايير تشخيص اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه كما هو موضح في الإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية للجمعية الأمريكية للطب النفسي، موزعة على بعدين ؛ تشتت الانتباه (9) مفردات، وفرط الحركة/ الاندفاعية (9) مفردات. تتم الاستجابة وفق مقياس ليكرت رباعي التدريج يتراوح بين نادرًا ودائمًا بدرجات تتراوح بين (صفر-3)، اعتبرت تقييمات "غالبًا" و "دائمًا" لكل مفردة إيجابية لتوافر العرض، كما هو الحال في دراسات أخرى مماثلة. وبالتالي فإن حصول الطالب على 12 درجة فأعلى تعني أن الطالب يعاني من أعراض تشتت الانتباه أو فرط الحركة /الاندفاعية.

صدق المقياس: استخدم مؤلفا المقياس التحليل العاملي الاستكشافي والذي أسفر عن توافر عاملين للمقياس؛ تشتت الانتباه (9) مفردات، فرط الحركة/ الاندفاعية (9) مفردات على الترتيب، وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من اختبار صحة المقياس باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى، والذي أكد البنية الثنائية للمقياس في ضوء معاملات النموذج كما يأتي ($\chi2/sd=1.86$, RMSEA=0.067, CFI=0.91, NFI=0.91, GFI=0.92, AGFI=0.90).

حيث كانت قيمة $\chi2/sd$ غير دالة إحصائيًا، ومؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEAيقع بين 0.05 و0.08 حيث بلغ 0.067، ومؤشر المطابقة المقارن CFI بلغ 0.91 ومؤشر المطابقة المعياري NFI بلغ 0.88، ومؤشر حسن المطابقة GFI بلغ 0.92 ومؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI بلغ 0.90

ثبات المقياس: استخدم مؤلفا المقياس الفا- كرونباخ لحساب معامل ثبات المقياس، حيث كانت معاملات الثبات للبعد الأول، والثاني 0.91، 0.89 وللدرجة الكلية بلغ معامل الثبات 0.93، وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث طريقة الفا- كرونباخ حيث بلغت معاملات ثبات البعدين الأول والثاني 0.92، 0.91 وللدرجة الكلية بلغ معامل الثبات 0.94.

2) استبيان علاقات الأقران

تم استخدام استبيان نقاط القوة والصعوبات (SDQ; Goodman,1999)، وهو مقياس معياري يقيس الأداء الاجتماعي والانفعالي والسلوكي للأطفال من عمر (4-16) سنة. يتكون المقياس من 25 مفردة موزعة على خمسة أبعاد؛ تشمل فرط الحركة، الأعراض الانفعالية، مشكلات التصرف أو السلوك، مشكلات الأقران، والسلوك الاجتماعي الايجابي، يتكون كل بعد من خمس مفردات، يمكن إكمال الاستبيان من قبل الوالدين و/ أو المعلمين. وتماشيًا مع أهداف هذه الدراسة، تم استخدام المقياس الفرعي، مشاكل الأقران فقط لتقييم علاقات الأقران. لكل مفردة من مفردات المقياس الخمس، أجاب المعلمون على مقياس يتدرج من 0 (ليس على الإطلاق)، 1 (أحيانًا)، أو 2 (كثيرًا جدًا)، تنقسم المفردات الخمسة إلى مفردات إيجابية، عددها (2) مفردة يتم التصحيح وفق تقديرات (2-1-0)، ومفردات سلبية عددها (3) وفق تقديرات (0-1-2).

صدق الاستبيان: استخدم الباحث طريقة صدق المفردات حيث تم حساب صدق المفردات على عينة من

20 معلمًا يدرسون لـ (200) طفل من تلاميذ المدارس الابتدائية بمدينة جدة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0.64- 0.77 وهي قيم مرتفعة وموجبة وتشير إلى صدق المقياس المستخدم.

ثبات الاستبيان: استخدم الباحث طريقة الفا- كرونباخ لحساب ثبات المقياس، حيث بلغ معامل الثبات 0.87 للمقياس الفرعي المستخدم وهي قيمة موجبة ومرتفعة.

3) استبيان علاقة المعلم– الطالب

تم استخدام الصورة المختصرة لمقياس علاقة المعلم– الطالب (STRS-SF; Settanni et al., 2015)، يتكون المقياس من بعدين ؛ بعد الصراع و يتكون من ثماني مفردات تمثل الجوانب السلبية في العلاقة بين المعلم والطالب، وبعد التقارب ويتكون من ست مفردات وتمثل العلاقة العاطفية الدافئة مع معلم قادر على تعزيز المواقف الإيجابية تجاه المدرسة، والتواصل المفتوح، والمشاركة، وتماشيًا مع أهداف هذه الدراسة، تم استخدام بعد التقارب لقياس إدراكات المعلمين عن العلاقات بين المعلمين والطلاب، يقيم المعلمون تقديرهم لكل مفردة من المفردات الستة على مقياس ليكرت ثلاثي التدريج يتراوح بين "أبدًا =0"، أحيانًا = 1، "دائمًا=2 ". يرجع الاعتماد على تقييمات المعلم في دراسة العلاقة بين المعلم والطالب إلى صغر أعمار الطلاب في عينة الدراسة الحالية.

صدق الاستبيان: استخدم الباحث طريقة صدق المفردات حيث تم حساب صدق المفردات على عينة من 20 معلمًا يدرسون لـ (200) طفلًا من تلاميذ المدارس الابتدائية بمدينة جدة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين 0.57- 0.92 وهي قيم مرتفعة وموجبة وتشير إلى صدق المقياس المستخدم، كما استخدم الباحث صدق المحك باستخدام مقياس علاقات المعلم والطالب الذي طوره Pianta (2001)، حيث بلغ معامل الارتباط بين المقياسين 0.71 وهي قيمة موجبة ومرتفعة.

ثبات الاستبيان: استخدم الباحث طريقة الفا- كرونباخ لحساب ثبات المقياس، حيث بلغ معامل الثبات 0.85 لبعد التقارب المستخدم وهي قيمة موجبة ومرتفعة وتدل على معامل ثبات مقبول.

إجراءات تنفيذ الدراسة

تم الحصول على موافقة وكالة الجامعة للبحث العلمي والدراسات العليا على إجراء الدراسة الميدانية بالتعاون مع إدارة التعليم بمنطقة جدة، تم إبلاغ جميع المشاركين بطبيعة وأهداف الدراسة.

- قبل جمع البيانات، تم الحصول على الموافقة الفردية للمشاركة (كل من المعلم والوالدين)، حيث تم التأكيد للمشاركين على سرية البيانات وإبلاغهم بأن المشاركة في الدراسة تطوعية حيث يمكنهم رفض المشاركة أو الانسحاب من الدراسة في أي وقت إذا شعروا بعدم الارتياح تجاه الإجابة على أي أسئلة.

- تم توجيه المعلمين بإكمال مقاييس واستبيانات الدراسة، حيث تم تعبئة جميع المقاييس بشكل مجهول خلال أربعة أسابيع، وأخذ تجميع البيانات الشكل الورقي. وعندما كان المشاركون يقومون بتعبئة المقاييس والاستبيانات، بقي مساعد باحث للإجابة عن أي أسئلة حول المفردات الموجودة في الاستبيان.

المعالجة الاحصائية

استخدمت الدراسة الحالية معامل ارتباط بيرسون، تحليل الانحدار المتعدد التدريجي، أسلوب تحليل المسار بين متغيرات البحث باستخدام برنامج AMOS 21

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة/ الاندفاعية، والنوع المزدوج وكلًا من علاقة المعلم– الطالب وعلاقات الأقران.

ولاختبار هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (1): قيم معاملات الارتباط بين أعراض فرط الحركة وتشتت الانتباه والنوع المزدوج وكلًا من علاقة المعلم– الطالب وعلاقات الأقران

م	المتغيرات	علاقة الطالب- المعلم	علاقات الأقران
	تشتت الانتباه	-0.133	-0.231**
	فرط الحركة/ الاندفاعية	-0.127	-0.076
	تشتت الانتباه وفرط الحركة	-0.186*	-0.197*

** دالة عند مستوى 0.01، * دالة عند مستوى 0.05

من الجدول (1) يتضح الآتي:

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين تشتت الانتباه وعلاقة الطالب- المعلم.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين فرط الحركة/ الاندفاعية وكلٍّ من علاقات الأقران وعلاقة الطالب– المعلم.
- توجد علاقة ارتباطية دالة بين أعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة معًا وكلٍّ من علاقات الأقران وعلاقة الطالب– المعلم.
- توجد علاقة ارتباطية دالة بين تشتت الانتباه وعلاقات الأقران.

نتائج الفرض الثاني: يمكن التنبؤ بعلاقات الأقران من أعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة/ الاندفاعية، والنوع المزدوج.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (2): تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بعلاقات الأقران من أعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	الثابت	ف	R	R^2	B	ت ودلالتها
تشتت الانتباه						-0.129	-2.685**
فرط الحركة والاندفاعية	علاقات	7.47	7.21	0.231	0.053	-0.001	-0.015
تشتت الانتباه وفرط الحركة	الأقران					-0.062	-0.491

يتضح من الجدول 2 أنه يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) لمعامل انحدار تشتت الانتباه، بينما لم توجد دلالة لكل من فرط الحركة والاندفاعية، وتشتت الانتباه وفرط الحركة معًا، وكانت (R^2 = 0.053)؛ ويعني ذلك أن أعراض تشتت الانتباه فسرت ما نسبته (5.3 %) من التباين في علاقات الأقران، ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

علاقات الأقران = 7.47 - 0.129× تشتت الانتباه

نتائج الفرض الثالث: يمكن التنبؤ بعلاقة المعلم– الطالب من أعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة/ الاندفاعية، والنوع المزدوج.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (3): تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بعلاقة المعلم– الطالب من أعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	الثابت	ف	R	R^2	B	ت ودلالتها
تشتت الانتباه						0.005	-0.041
فرط الحركة والاندفاعية	علاقة المعلم–	3.273	4.601	0.186	0.035	0.063	0.429
تشتت الانتباه وفرط الحركة	الطالب					-0.014	-2.145*

* دالة عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول 3 أنه يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لمعامل انحدار تشتت الانتباه وفرط الحركة معًا، في حين لا توجد دلالة لكل من تشتت الانتباه، وفرط الحركة والاندفاعية، وكانت (R^2 = 0.035)؛ ويعني ذلك أن أعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة معًا فسرت ما نسبته (3.5 %) من التباين في علاقة المعلم– الطالب، ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

علاقة المعلم– الطالب = 3.273 - 0.014× تشتت الانتباه وفرط الحركة معًا.

نتائج الفرض الرابع: يمكن التنبؤ بعلاقات الأقران من علاقة المعلم– الطالب لدى التلاميذ ذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (4): تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بعلاقات الأقران من علاقة المعلم– الطالب

المتغيرات المستقلة	المتغير التابع	الثابت	ف	R	R^2	B	ت ودلالتها
علاقة المعلم– الطالب	علاقات الأقران	2.429	8.755	0.253	0.064	0.953	2.959**

** دالة عند مستوى 0.01.

يتضح من الجدول 4 أنه يوجد دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) لمعامل انحدار علاقة المعلم– الطالب، وكانت (R^2 = 0.064) ؛ ويعني ذلك أن علاقة المعلم– الطالب فسرت ما نسبته (6.4 %) من التباين في علاقات الأقران، ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

علاقات الأقران = 2.429 + 0.953× علاقة المعلم– الطالب

نتائج الفرض الخامس: يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يوضح علاقات التأثير والمسارات القائمة بين أعراض اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة وعلاقة المعلم– الطالب وعلاقات الأقران.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل المسار؛ وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

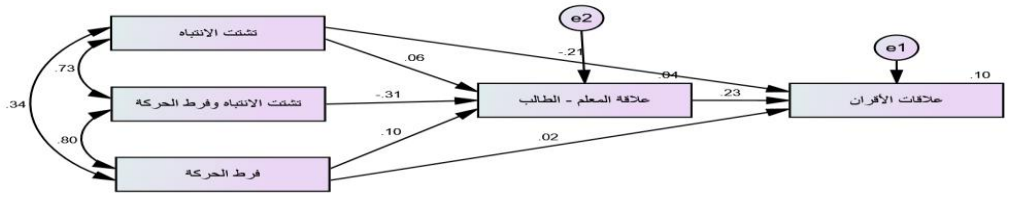
جدول (5): تقديرات معلمات النموذج البنائي

المسار	معاملات الانحدار غير المعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة " ت "
تشتت الانتباه ← علاقة المعلم-الطالب	0.009	0.06	0.382
فرط الحركة ← علاقة المعلم– الطالب	0.014	0.023	0.565
تشتت الانتباه وفرط الحركة ← علاقة المعلم– الطالب	-0.024	-0.314	-2.257*
تشتت الانتباه ← علاقات الأقران	-0.116	-0.208	-2.342*
فرط الحركة ← علاقات الأقران	0.011	0.023	0.255
علاقة الطالب- المعلم ← علاقات الأقران	0.860	0.228	2.703**

يتضح من الجدول السابق أنه:

- يمكن التنبؤ بعلاقات الأقران من تشتت الانتباه فقط.
- يمكن التنبؤ بعلاقات الأقران من علاقة المعلم– الطالب.
- يمكن التنبؤ بعلاقة المعلم الطالب من تشتت الانتباه وفرط الحركة معًا.

والشكل الآتي يوضح النموذج البنائي الذي تم التوصل إليه



شكل (1): مخطط تحليل المسار للتنبؤ بعلاقات الأقران لدى الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة

وقد حظي نموذج تحليل المسار الموضح بالشكل 1 على مؤشرات حسن المطابقة حيث كانت قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا حيث بلغت 0.544 بدرجات حرية = 1 عند مستوى (p=0.457)، وقيمة مؤشر حسن المطابقة المقارن CFI بلغ 1.000 ومؤشر المطابقة المعياري NFI بلغ 0.998 ومؤشر حسن المطابقة GFI بلغ 0.998 وكلها وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر مما يدل على جودة مطابقة النموذج للبيانات موضع البحث.

وتم حساب التأثيرات الكلية والمباشرة وغير المباشرة من أجل تقييم التأثيرات التنبؤية للمتغيرات في النموذج والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (6): التأثيرات الكلية والمباشرة وغير المباشرة المرتبطة بالنموذج البنائي

العوامل المنبئة	العامل المتنبئ به	التأثيرات المعيارية			قيمة "ت"	الخطأ المعياري
		الكلية	المباشرة	غير المباشرة		
تشتت الانتباه	علاقات الأقران	-0.194	-0.208	0.014	-2.342*	0.049
فرط الحركة	علاقات الأقران	0.047	0.023	0.024	0.255	0.044
علاقة المعلم– الطالب	علاقات الأقران	0.288	0.288	--------	2.703**	0.318
تشتت الانتباه	علاقة المعلم– الطالب	0.061	0.061	--------	0.382	0.023
فرط الحركة	علاقة المعلم– الطالب	0.105	0.105	--------	0.565	0.024
تشتت الانتباه وفرط الحركة	علاقة المعلم– الطالب	-0.314	-0.314	--------	-2.257*	0.019

يتضح من الجدول أن تشتت الانتباه تؤثر في علاقات الأقران (ß = -.21, p <.05) تأثيرًا مباشرًا وسلبيًا، وأن تشتت الانتباه وفرط الحركة تؤثر في علاقة المعلم– الطالب (ß = -.31, p <.05) تأثيرًا مباشرًا وسلبيًا، وأن

علاقة المعلم– الطالب تؤثر في علاقات الأقران (ß =.29, p <.05) تأثيرًا مباشرًا وموجبًا.

ويتضح من هذا النموذج أن التأثير الكلي لتشتت الانتباه في علاقات الأقران بلغ (d=-0.2) والتأثير الكلي لعلاقة المعلم– الطالب في علاقات الأقران بلغ (d=0.3)، والتأثير الكلي لتشتت الانتباه وفرط الحركة معًا في علاقة المعلم– الطالب بلغ (d=-0.3)، وطبقا لما أشار إليه Cohen (1988) من أنه عندما يكون حجم التأثير أقل من 0.2 يكون التأثير ضعيف، وعندما يكون بين 0.3-0.5 يكون حجم التأثير متوسط، وعندما يكون حجم التأثير أكبر من 0.8 يكون حجم التأثير كبيرًا، وتأسيسًا على ذلك فإن تشتت الانتباه يوصف بأنه منخفض التأثير في علاقات الأقران في حين توصف علاقة المعلم– الطالب بأنها متوسطة التأثير في علاقات الأقران، كما أن تشتت الانتباه وفرط الحركة يوصف بأنه متوسط التأثير في علاقة الطالب– المعلم

المناقشة

أشارت نتائج الدراسة في فرضها الأول إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين أعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة معًا وعلاقة الطالب– المعلم ويمكن عزو ذلك إلى التحديات التي يواجهها المعلمون داخل الفصل عند تعليم الطفل المصاب باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه خاصة ذوي النوع المزدوج ADHD-C، مثل سوء سلوك الطفل المضطرب، والسلوكيات خارج المهمة، والتفاعلات العاطفية السلبية، وصعوبة إدارة الفصل، كما تشير نتائج العديد من الدراسات إلى أن مشاكل الانتباه والسلوك يمكن أن تؤثر سلبًا في جودة العلاقات بين الأطفال ذوي هذا الاضطراب ومعلميهم (Mautone, et al., 2011; Portilla, et al., 2014; Rogers, et al., 2015). ويتفق هذا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Ewe,2019)، التي تناولت مراجعة منهجية للأدب المرتبط بعلاقات الطلاب الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه مع فرط النشاط مع معلميهم، إلى أن الطلاب المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه يشعرون عمومًا بأنهم أقل قربًا من معلميهم مقارنة بأقرانهم غير المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، وهو ما يتفق مع تصورات المعلمين وبالتالي، يعاني المعلمون من تقارب عاطفي أقل وتعاون أقل ومزيد من الصراعات في علاقاتهم مع طلابهم المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه مقارنة بالطلاب الآخرين، كما يتفق هذا مع ما أشار إليه Murray and Zvoch (2011) حيث أفاد المشاركون في الدراسة الذين لديهم مستويات عالية من السلوك الخارجي عن ثقة أقل في العلاقات مع معلميهم مقارنة بالطلاب العاديين الذين ليس لديهم مشاكل سلوكية، من ناحية أخرى تشير نتائج العديد من الدراسات إلى أن العديد من المعلمين يفتقرون إلى المعلومات الدقيقة حول اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، وليس لديهم ثقة في قدرتهم على تعليم الأطفال الذين يعانون من سلوكيات من نوع اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، كما أنهم ينظرون إلى الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه باعتبارهم أكثر إرهاقًا في التدريس

(Ohan et al. 2011; Greene et al. 2002)).

كما يعزو الباحث عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين أعراض تشتت الانتباه أو فرط الحركة وعلاقة المعلم– الطالب إلى ارتباط انخفاض الدافعية الداخلية للتعلم لدى ذوي النوع المزدوج مقارنة بذوي تشتت الانتباه أو فرط الحركة والاندفاعية (Rogers et al.,2015)، كما يمكن عزو ذلك إلى الأداء الضعيف لفئة النوع المزدوج من الاضطراب على مهام الذاكرة العاملة مقارنة بالنوع ADHD-IP والنوع ADHD-HP وهو ما يؤثر على أداء الطلاب في المهام الأكاديمية المدرسية، حيث إن هذا الأداء في هذه المهام أحد الأسس الرئيسة التي تستند إليها العلاقات بين المعلمين والطلاب (Toste, et al.,2014)

وأشارت نتائج الدراسة في فرضها الأول أيضًا إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين تشتت الانتباه وعلاقات الأقران، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Tseng, et al., 2012; Kim et al., 2015; Forner, et al.,2017،

ويعزو الباحث ذلك في ضوء ما أشار إليه Wheeler and Carlson(1994) من أن الأطفال ذوي تشتت الانتباه أكثر خجلًا وانسحابًا اجتماعيًا ويميلون إلى المشاركة في تفاعلات اجتماعية أقل، كما أنه بسبب مشاكل الانتباه، قد يواجه هؤلاء الأطفال صعوبات في الاهتمام بالإيماءات الاجتماعية والامتثال للقواعد الضمنية المتضمنة في التفاعلات الاجتماعية، مما يؤدي إلى سلوكيات اجتماعية غير حساسة وغريبة (Bierman, et al., 1993)، كما قد يُظهرون مهارات اجتماعية غير قادرة على التكيف في السياقات الاجتماعية الجديدة (Lee, 2015).

وأشارت نتائج الدراسة في فرضها الأول إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين تشتت الانتباه وفرط الحركة معًا وعلاقات الأقران، ويتفق هذا مع نتائج دراسة Diamond,(2005); Cordier et al., (2010)، حيث أظهرت نتائج دراسة Cordier et al.(2010) أن الأطفال ذوي النوع المزدوج ADHD-C أظهروا مشاركة ودعمًا أقل بشكل ملحوظ للآخرين مقارنة بالأطفال الذين يعانون من ADHD-IP، وبشكل أكثر تحديدًا، وجد الباحثون أن الأطفال الذين يعانون من ADHD-C أظهروا درجات منخفضة في فئات "المشاركة" و"دعم لعب الآخرين" و"اللعب الاجتماعي".

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الأطفال الذين يعانون من النوع المزدوج يميلون إلى التدخل وأخذ الأشياء من الآخرين؛ كما أنهم غير قادرين على انتظار دورهم، ولا يراعون مشاعر الآخرين ويميلون إلى بدء اللعب بطرق مزعجة أو يفشلون في بدء اللعب على الإطلاق .(Diamond,2005)، كما يمكن عزو ذلك، في ضوء ما أشارت إليه دراسة (Solanto, et al. , 2009)، إلى أن الأطفال الذين يعانون من النوع المزدوج ADHD-C عدوانيون ويفتقرون إلى ضبط النفس ولديهم مشاكل سلوكية أكبر مقارنة بالنوعين الفرعيين الآخرين وهو ما يؤثر سلبًا بدرجة كبيرة في العلاقة بينهم وبين معلميهم

وأشارت نتائج الدراسة في فرضها الثاني إلى أنه يمكن التنبؤ بعلاقات الأقران من أعراض تشتت الانتباه. تتفق هذه النتيجة مع العديد من النتائج السابقة التي تشير إلى أن الأطفال الذين يعانون من تشتت الانتباه أقل قبولًا من أقرانهم (Hoza, Mrug, et al., 2005; Mikami & Lorenzi, 2011; Tseng, et al., 2012; Kim et al., 2015; Forner, et al.,2017)، ويمكن عزو ذلك، ربما، إلى قلة المعرفة الاجتماعية ومحدودية الذخيرة السلوكية للانخراط في أعمال اجتماعية إيجابية (Murray-Close et al., 2010)، كما يمكن عزوه إلى أن مشاكل الانتباه قد تجعل من الصعب على الأطفال المصابين باضطراب تشتت الانتباه التقاط الإشارات الاجتماعية المهمة للتفاعل الاجتماعي الإيجابي والسلوك الاجتماعي الإيجابي (Bierman et al., 1993)، كما يمكن عزو ذلك، كما تشير الأدبيات، أن الأطفال الذين يعانون من تشتت الانتباه يميلون إلى أن يكونوا أكثر انعزالًا اجتماعيًا ويشاركون في تفاعلات اجتماعية أقل مع أقرانهم من الأطفال الذين يعانون من فرط الحركة أو النوع المزدوج ADHD-C (Wheeler & Carlson, 1994). هذه التفاعلات الاجتماعية المحدودة للأطفال ذوي تشتت الانتباه تقلل من منحهم الفرصة الكافية لتطوير الكفاءة الاجتماعية بشكل كامل، بما في ذلك لعب الأدوار والتعاطف والسلوك الاجتماعي الإيجابي من خلال التعلم القائم على الملاحظة. كما تشير هذه النتيجة إلى أن تشتت الانتباه فسر ما نسبته (5.3 %) من التباين في علاقات الأقران مما يدل على أن هناك عوامل أخرى قد تكون أكثر صلة بالعلاقات بين الأقران، وخاصة معاييرهم وقواعدهم.

وأشارت نتائج الدراسة في فرضها الثالث إلى يمكن التنبؤ بعلاقة المعلم– الطالب من أعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة معًا، قد تتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة (Pianta, 1999 ; Mautone, et al., 2011; Portilla, et al., 2014; Rogers, et al,,2015)، والتي أشارت إلى أن مشاكل الانتباه والسلوك تؤثر سلبًا على جودة العلاقة بين الأطفال ذوي هذا الاضطراب ومعلميهم.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية Barkley(1997a,1997b) القائلة بأن إزالة التثبيط وعجز الوظيفة التنفيذية خصائص محددة لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه من النوع المزدوج ADHD-C مقارنة بتشتت الانتباه ADHD-IP، وهو ما يؤدي إلى أن تدني الأداء الأكاديمي لذوي النوع المزدوج بدرجة أكبر من ذوي تشتت الانتباه أو فرط الحركة، وحيث إن العلاقة بين المعلم– الطالب تستند إلى معايير أساسية أهمها الأداء الأكاديمي للطلاب، فإنه يمكن تفسير القدرة التنبؤية لأعراض اضطراب النوع المزدوج بعلاقة المعلم– الطالب، كما يمكن عزو هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه نتائج دراسة (Tzang , et al., 2009) إلى أن الأطفال من ذوي النوع المزدوج أظهروا ارتفاعا دالًا في أبعاد قائمة سلوكيات الطفل الستة والتي تشمل الشكاوي الجسدية والقلق/ الاكتئاب والمشكلات الاجتماعية ومشاكل الانتباه والسلوك المنحرف والسلوك العدواني مقارنة بذوي تشتت الانتباه وفرط الحركة، وهوما يؤدي إلى مزيد من الصراعات في العلاقة بين هؤلاء الأطفال ومعلميهم. كما أشارت النتيجة إلى أن أعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة معًا فسرت ما نسبته (3.5 %) من التباين في علاقة المعلم– الطالب، مما يشير إلى أن هناك عوامل أخرى أكثر صلة بالعلاقة بين المعلم والطالب.

وأشارت نتائج الدراسة في فرضها الرابع إلى أنه يمكن التنبؤ بعلاقات الأقران من علاقة المعلم– الطالب مع الأطفال ذوي فرط الحركة وتشتت الانتباه. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Murray & Greenberg, 2006; Schwab & Rossmann, 2020)، التي أشارت إلى العلاقة بين المعلمين والطلاب منبئة بعلاقات الأقران. ويمكن عزو ذلك في ضوء ما أشارت إليه دراسة (Luckner & Pianta, 2011)، إلى أنه عندما يتواصل المعلمون مع الأطفال بطريقة داعمة عاطفيًا، عندئذ يمكنهم تعزيز السلوك الاجتماعي الإيجابي، فالفصول الدراسية سياقات معقدة مع قواعد تفاعل مؤسسية خاصة، يوجه المعلمون هذه القواعد من خلال توضيح المتوقع من حيث السلوك والتفاعلات الاجتماعية، مما يؤدي إلى تنظيم السلوكيات الاجتماعية وهو ما ينعكس على علاقات الأقران. كما تشير هذه النتيجة إلى علاقة المعلم– الطالب فسرت ما نسبته (6.4 %) من التباين في علاقات الأقران مما يدل على أن هناك عوامل أخرى قد تكون أكثر صلة بالعلاقات بين الأقران، وخاصة معاييرهم وقواعدهم حيث إن تفاعلات الفصل الدراسي يصعب عزلها وتحليلها وأيضًا الطرق التي تؤثر بها العلاقات والديناميكيات الاجتماعية على بعضها البعض كذلك.

وأشارت نتائج الدراسة في فرضها الخامس إلى تمتع النموذج النظري المفترض بمؤشرات حسن مطابقة مثالية مما يدل على جودة مطابقة النموذج للبيانات موضع البحث. حيث أظهر النموذج تأثيرًا مباشرًا بين تشتت الانتباه وعلاقات الأقران والذي يمكن تفسيره في ضوء ضعف الإدراك للإشارات الاجتماعية المهمة للتفاعل الاجتماعي الإيجابي والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى ذوي تشتت الانتباه مما يقلل من التفاعل الاجتماعي مع الأقران، وقد يعزى عدم وجود تأثير غير مباشر لتشتت الانتباه بعلاقات الأقران عبر التأثير المباشر في علاقة المعلم- الطالب إلى مساهمة عوامل أخرى في هذا التأثير، وهو ما يجب أن تتوجه إليه البحوث المستقبلية لفحص الآليات التي تنطوي على أعراض اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه، وعلاقات الأقران، وعوامل الوساطة المحتملة الأخرى التي تبدو أكثر وضوحًا. ومع ذلك، لم يظهر النموذج أي تأثير مباشر أو غير مباشر بين فرط الحركة/ الاندفاعية وعلاقات الأقران، تتعارض هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة في العينات السريرية التي تشير إلى أن الأطفال مفرطي الحركة لا يتم قبولهم من قبل أقرانهم بشكل جيد، وقد يكون مرد هذا التناقض الاختلافَ في مصادر العينات (أي عينة المجتمع في الدراسة الحالية والعينات السريرية في الدراسات السابقة)، كما يمكن عزو ذلك إلى أنه ربما الأطفال مفرطو الحركة أقل سلوكًا إيجابيًا من أقرانهم ذوي تشتت الانتباه، وربما تعزى هذه النتيجة إلى العوامل الاجتماعية المعرفية وليست

العوامل السلوكية، مثل تحيز العزو العدائي (Lansford et al., 2006).

أظهر النموذج أيضًا تأثيرًا غير مباشر لتشتت الانتباه وفرط الحركة النوع المزدوج ADHD-C في علاقات الأقران من خلال التأثير المباشر في علاقة المعلم والطالب، والذي يمكن عزوه إلى الخصائص المعرفية والسلوكية والاجتماعية المحددة لهذا النوع من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.

التوصيات والمقترحات

1-قد تلقي نتائج هذه الدراسة الضوء على التدخلات التي تستهدف تحسين العلاقات بين الأقران لدى الأطفال الذين يعانون من أعراض اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، حيث أظهرت هذه الدراسة أن علاقات المعلمين والطلاب منبئة بالعلاقات بين الأقران. وبالتالي، قد تلعب دورًا إيجابيًا في هذا الاتجاه، وقد تهدف برامج التدخل إلى تدريب المعلمين من أجل تعزيز أدوارهم في تحسين السلوك الاجتماعي الإيجابي أو تدريب هؤلاء الأطفال على المهارات الاجتماعية، مما يؤدي إلى تحسين أداء الأقران لدى هؤلاء الأطفال، وخاصة ذوي النوع المزدوج وتشتت الانتباه.

2- نظرًا للتأثير المباشر لأعراض تشتت الانتباه في علاقات الأقران، يجب أن يتوجه الاهتمام نحو تبني برامج التدخل التي ثبت فعاليتها في خفض أعراض اضطراب تشتت الانتباه من أجل تحسين العلاقات بين الأقران لدى هذه الفئة من الأطفال.

3-يجب دراسة العلاقات بين الأقران لدى الأطفال مفرطي الحركة والاندفاعية ADHD-HI باستخدام مصادر معلومات متعددة مثل تقارير المعلمين والوالدين والأقران أنفسهم، من أجل زيادة الصدق البنائي للدراسة.

4-دراسة المتغيرات الوسيطة بين أعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وعلاقات الأقران والتي تشير إليها أدبيات البحث في هذا المجال مثل السلوك الاجتماعي الايجابي، العدوانية، الانهماك السلوكي وغيرها من عوامل الوساطة الأكثر وضوحًا.

****

المراجع

شتيوي، صفوان. (2013). تفاعل الأقران وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة بولاية ورقلة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

وزارة التعليم. (١٤٣٦- ١٤٣٧). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الإصدار الأول، الرياض.

Aboul-ata,M.& Amin,F.(2018). The Prevalence of ADHD in Fayoum City (Egypt) Among School-Age Children: Depending on a DSM-5-Based Rating Scale. *Journal of Attention Disorders*, 22(2), 127– 133.

Aduen, P. A., Day, T. N., Kofler, M. J., Harmon, S. L., Wells, E. L., & Sarver, D. E. (2018). Social problems in ADHD: Is it a skills acquisition or performance problem?. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 40, 440–451.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

Barkley, R. A. (1997b). *ADHD and the nature of self-control*. New York: The Guilford Press.

Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressiverejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 139–151.

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher–child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46, 367–391.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. Review of Educational Research, 77, 113–143. doi:10.3102/003465430298563

Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317–2327.

De Laet, S., Doumen, S., Vervoort, E., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Goossens, L., & Verschueren, K. (2014). Transactional Links Between Teacher–Child Relationship Quality and Perceived Versus Sociometric Popularity: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development*, 85(4), 1647–1662.

comorbid aggression. *Development and Psychopathology*, 7, 627–647.

Hoza B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Ambulatory Pediatrics*, 7, 101-106.

Hoza, B., Mrug, S., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A.,... Arnold, L. E. (2005). What aspects of peer relationships are impaired in children with attention-deficit/ hyperactivity disorder? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 411-423.

Hughes, J. N., & Im, M. (2016). Teacher-student relationship and peer disliking and liking across grades 1–4. *Child Development*, 87, 558–567. http://dx.doi.org/10. 1111/cdev.12477.

Kim, J.W., Kim, B-N., Kim, J.I., Lee, Y.S., Min, K.J., Kim, H-J., & Lee, J. (2015). Social network analysis reveals the negative effects of attention-deÞ cit/hyperactivity disorder (ADHD) symptoms on friendbased student networks. *PloS one*, 10, 1-14.

Kos, J. M., Richdale, A. L., & Hay, D. A. (2006). Children with attention deficit hyperactivity disorder and their teachers: A review of the literature. International Journal of Disability, Development and Education, 53(2), 147–160.

Lansford, J.E., Malone, P.S., Dodge, K.A., Crozier, J.C., Pettit, G.S.& Bates, J.E. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5),709–718.

Liu, A., Xu, Y., Yan, Q., & Tong, L. (2018). The prevalence of attention deficit/hyperactivity disorder among Chinese children and adolescents. *Scientific Reports*, 8, 11169.

Longobardi ,C., Settanni ,M., Lin, L.& Fabris,M.A.(2020). Student–teacher relationship quality and prosocial behaviour: The mediating role of academic achievement and a positive attitude towards school. *British Journal of Educational Psychology*, 0(0), 1-16.

Longobardi, C., Badenes-Ribera, L., Gastaldi, F. G. M., & Prino, L. E. (2019). The student–teacher relationship quality in children with selective mutism. *Psychology in the Schools*, 56(1), 32–41.

Longobardi, C., Iotti, N. O., Jungert, T., & Settanni, M. (2018). Student-teacher relationships and bullying: The role of student social status. *Journal of Adolescence*, 63, 1–10.

Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in Psychology*, 7, 19-88.

Luckner, A. E. & Pianta, R. C. (2011). Teacher-Student Interactions in Fifth Grade Classrooms: Relations with Children's Peer Behavior.

Diamond, A.(2005). Attention-deficit disorder (attention-deficit/hyperactivity disorder without hyperactivity): a neurobiologically and behaviorally distinct disorder from attention-deficit/hyperactivity disorder (with hyperactivity). *Dev. Psychopathol*, 17,807–825.

Dietrich,L., Zimmermann, D. & Hofman,J. (2020): The importance of teacher-student relationships in classrooms with 'difficult' students: a multi-level moderation analysis of nine Berlin secondary schools.*European Journal of Special Needs Education*, 0(0),1-16.

Ewe,L.P. (2019) ADHD symptoms and the teacher–student relationship: a systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 136-155,

Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M., & Feinman, S. (1982). Social referencing in infancy. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28(4), 445–470 Retrieved from http://www.jstor.org/stable/23086154.

Gastaldi, F. G. M., Longobardi, C., Quaglia, R., & Settanni, M. (2015). Parent–teacher meetings as a unit of analysis for parent–teacher interactions. *Culture and Psychology*, 21(1), 95–110.

Gaub, M. & Carlson, C.L. (1997). Gender differences in ADHD: a meta-analysis and critical review. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 36,1036-1045

Gest, S. D., Madill, R. A., Zadzora, K. M., Miller, A. M., & Rodkin, P. C. (2014). Teacher Management of Elementary Classroom Social Dynamics: Associations with Changes in Student Adjustment. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(2), 107–118.

Greene ,R. , Beszterczey,S., Katzenstein, T., Park,K.& Goring,J. (2002). Are Students with ADHD More Stressful to Teach?Patterns of Teacher Stress in an Elementary School Sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* , 10(2),79-89.

Gresham, F. M., MacMillan, D. L., Bocian, K. M., Ward, S. L., & Forness, S. R. (1998). Comorbidity of hyperactivity-impulsivity-inattention and conduct problems: risk factors in social, affective, and academic domains. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 393-406

Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.

Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121, 355–370. doi:10.1037/0033-2909.121.3.355

Hinshaw, S. P., & Melnick, S. M. (1995). Peer relationships in boys with attention-deficit hyperactivity disorder with and without

disorder. *Journal of Abnormal and Child Psychology*, 30, 217-230.

Ministry of Education. (1436-1437). The organizational guide for special education. 1st Edition, Riyadh.

Mrug, S., Molina, B. S., Hoza, B., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Hechtman, L., & Arnold, L. E. (2012). Peer rejection and friendships in children with attention-deficit/ hyperactivity disorder: Contributions to long-term outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 1013–1026.

Mrug S, Hoza B, Gerdes AC, Hinshaw S, Arnold LE, Hechtman L, Pelham WE (2009): Discriminating between children with ADHD and classmates using peer variables. *J Atten Disord* 12.372-380.

Mrug S., Hoza B., Gerdes A. C. (2001). Children with attentiondeficit/hyperactivity disorder: Peer relationships and peer-oriented interventions. In Nangle D. W., Erdley C. A. (Eds.), The role of friendship in psychological adjustment (pp. 51-78). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Murray, C. & Greenberg, M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high incidence disabilities. *Journal of Special Education*, 39, 220-233.

Murray-Close, D., Hoza, B., Hinshaw, S.P., Arnold, L.E., Swanson, J., Jensen, P.S., Hechtman, L.& Wells, K. (2010). Developmental processes in peer problems of children with attention-deficit/hyperactivity disorder in the multimodal treatment study of children with ADHD: developmental cascades and vicious cycles. *Development and Psychopathology*, 22,785–802.

Murray, C., & Zvoch, K. (2011). Inventory of Teacher-Student Relationships: Factor structure, reliability, and validity among African American youth in low-income urban schools. *The Journal of Early Adolescence*, 31, 493-525.

Normand, S., Schneider, B. H., Lee, M. D., Maisonneuve, M.-F., ChupetlovskaAnastasova, A., Kuehn, S. M., & Robaey, P. (2013). Continuities and changes in the friendships of children with and without ADHD: A longitudinal, observational study. Journal of Abnormal Child Psychology, 41, 1161–1175. doi: 10.1007/ s10802-013-9753-9

Normand, S., Schneider, B. H., Lee, M. D., Maisonneuve, M.-F., Kuehn, S., & Robaey, P. (2011). How do children with ADHD (mis)manage their real-life dyadic friendships? A multi-method investigation. Journal of Abnormal Psychology, 39, 293– 305. doi:10.1007/s10802-010-9450-x

Ohan, J.L., Vissor, T.A., Strain, M.C., & Allen, L. (2011). Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 257–266.

Maldonado-Carreno, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within- and between-child analysis. Child Development, 82(2), 601–616. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01533.x

Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N. O., Settanni, M., Thornberg, R., & Longobardi, C. (2018). Conflictual student–teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victims. *Educational Psychology*, 38(9), 1201–1217.

Marshal, M. P., Molina, B. S., & Pelham, W. E., Jr. (2003). Childhood ADHD and adolescent substance use: an examination of deviant peer group affiliation as a risk factor. *Psychology of Addictive Behavior*, 17, 293-302.

Marton, I., Wiener, J., Rogers, M., Moore, C. (2015). Friendship characteristics of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 19, 872-881.

Mason, B. A., Hajovsky, D. B., McCune, L. A., & Turek, J. J. (2017). Conflict, closeness, and academic skills: A longitudinal examination of the teacher-student relationship. *School Psychology Review*, 46(2), 177–189.

Mautone, J. A., Lefler, E. K., & Power, T. J. (2011). Promoting family and school success for children with ADHD: Strengthening relationships while building skills. *Theory into Practice*, 50(1), 43–51

McQuade, J. D., & Hoza, B. (2008). Peer Problems in Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Current Status and Future Directions. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 14, 320–324. doi: 10.1007/BF01441483

Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145–1157.

Mikami, A. Y., & Lorenzi, J. (2011). Gender and conduct problems predict peer functioning among children with attention-deficit/hyperactivity disorder. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 40, 777–786. doi:10.1080/15374416.2011.597089

Mikami, A. Y., Lerner, M. D., & Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. Child Development Perspectives, 4, 123–130. doi:10.1111/ j.178606.2010.00130.x

Miller-Johnson, S., Coie, J.D., Maumary-Gremaud, A., & Bierman, K. (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct

Predominantly Inattentive and Combined Subtypes of Children with ADHD. *J. Atten. Disord*.;13(1):27- 35. doi: 10.1177/1087054708320403.

Stenseng, F., Belsky, J., Skalicka, V., & Wichstrøm, L. (2016). Peer rejection and ADHD symptoms: Reciprocal relations through ages 4, 6, and 8. *Child Development*, 87, 365–373. doi:10.1111/cdev.12471

Toste, J. R., Bloom, E. L., & Heath, N. L. (2014). The differential role of classroom working alliance in predicting school-related outcomes for students with and without high-incidence disabilities. *The Journal of Special Education*,48(2), 135- 148.

Tseng, W. L., Kawabata, Y., Gau, S. S. F., & Crick, N. R. (2014). Symptoms of attention-deÞ cit/hyperactivity disorder and peer functioning: A transactional model of development. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 1353-1365.

Tseng, W. L., Kawabata, Y., Gau, S. S., Banny, A. M., Lingras, K. A., & Crick, N. R. (2012). Relations of Inattention and Hyperactivity/ Impulsivity to Preadolescent Peer Functioning: The Mediating Roles of Aggressive and Prosocial Behaviors. Journal of Cinical Child and Adolescent Psychology, 41, 275–287. doi:10.1080/ 15374416.2012.656556.

Tzang, R., Chang, Y.& Liu, S. (2009). The association between children's ADHD subtype and parenting stress and parental symptoms. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*,1-9.

Veenstra, R., Dijkstra, J.K.& Lindenberg, S. (2008). Beyond the Class Norm: Bullying Behavior of Popular Adolescents and its Relation to Peer Acceptance and Rejection. *J Abnorm Child Psychol* 36, 1289–1299. https://doi.org/10.1007/s10802-008-9251-7

Whalen, C. K., & Henker, B. (1985). The social worlds of hyperactive children. *Clinical Psychology Review*, 5, 1-32.

Wang, F., Leary, K. A., Taylor, L. C., & Derosier, M. E. (2016). Peer and teacher preference, student-teacher relationships, student ethnicity, and peer victimization in elementary school. *Psychology in the Schools*, 53(5), 488-501.

Zee, M., de Jong, P. F., & Koomen, H. M. (2017). From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student–teacher relationship. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 37–50.

without the diagnostic label "ADHD." *Journal of School Psychology*, 49, 81-105.

Parker, J.G. & Asher, S.R. (1993). Friendship and friendship quaiity in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.

Pianta, R. (2001). *Student–Teacher Relationship Scale–Short Form*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*, American Psychological Association, Washington, DC.

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.

Polanczyk G., de Lima M.S., Horta, B.L., Biederman, J.& Rohde, L.A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD:a systematic review and metaregression analysis.Am. *J. Psychiatry*, 164 (6),942–8.

Schwab,S. & Rossmann,P. (2020). Peer integration, teacher-student relationships and the associations with depressive symptoms in secondary school students with and without special needs, *Educational Studies*, 46:3, 302-315, DOI: 10.1080/03055698.2019.1584852

Scholtens, S., Diamantopoulou, S., Tillman, C. M., Rydell, A. (2012). Effects of symptoms of ADHD, ODD, and cognitive functioning on social acceptance and the positive illusory bias in children. Journal of Attention Disorders, 16, 685-696.

Settanni, M., Longobardi, C., Sclavo, E., Fraire, M.& Prino, L.E. (2015). Development and psychometric analysis of the student-teacher relationship scale - short form. *Front Psychol*, 6, 1-7.
[http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00898]
[PMID: 26167156]

Shteiwi, S. (2013). Peer interaction and its relationship to the level of academic ambition: A field study on a sample of third-year secondary school students in the state of Ouargla. Unpublished master thesis, Kassadi Merbah University of Ouargla, Algeria.

Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39–60.

Solanto, M.V, Pope-Boyd, S.A, dan Tryon, W.W. dan Stepak, B. (2009). Social Functioning in

دور الجامعة في تعزيز الانتماء الاجتماعي والوطني كما يدركه طلاب وطالبات جامعة الملك سعود

د. فاطمة بنت علي الدوسري[1]

(قدم للنشر 1442/3/4هـ -وقبل 13 /6/ 1442هـ)

المستخلص: هدف البحث إلى التعرف على دور الجامعة في تعزيز الانتماء الاجتماعي والوطني **كما يدركه طلاب وطالبات جامعة الملك سعود**، وترتيب قيم المواطنة لديهم، وذلك في ضوء بعض المتغيرات(النوع، والعمر، والتخصص، والمستوى الدراسي)، وشملت عينة البحث (2360) طالبًا وطالبة بجامعة الملك سعود بالرياض، وطُبق عليهم مقياس الانتماء الاجتماعي والوطني من إعداد الباحثة، وبعد استخدام المنهج الوصفي وبمعالجة البيانات إحصائيًا، أسفرت النتائج عن وجود إدراك عام بأهمية الانتماء الاجتماعي والوطني الذي يمثل أعلى قيم المواطنة لدى طلاب وطالبات الجامعة، وأن أهم قيم الانتماء الاجتماعي والوطني تمثلت في التدين، وطاعة أولي الأمر، والوعي بالحقوق والوجبات، وأنهم يدركون دور الجامعة في تعزيز الانتماء الاجتماعي والوطني لديهم. وأوضحت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في قيم الانتماء الاجتماعي والوطني تعزى إلى العمر، كما توجد فروق دالة إحصائيًا في دور الجامعة لتعزيز الانتماء الاجتماعي والوطني تعزى إلى العمر والمستوى الدراسي، وانتهي البحث ببعض التوصيات ومقترحات لبحوث مستقبلية.

الكلمات المفتاحية: الدور - الانتماء الاجتماعي- الانتماء الوطني.

The university's role in promoting social and national belonging, as perceived by King Saud University students

Dr. Fatima Ali Al–Dosari[1]

(Submitted 21-10-2020 and Accepted on 26-01-2021)

Abstract: The aim of the research is to identify the university's role in promoting social and national belonging as perceived by students of King Saud University, and to arrange the values of citizenship for them, in light of some variables (gender, age, specialization, and academic level), and the research sample included (2360) male and female university students King Saud in Riyadh, and the measure of social and national belonging prepared by the researcher was applied to them, and after using the descriptive method and treating the data statistically, the results resulted in a general awareness of the importance of social and national belonging, which represents the highest values of citizenship among university students, and that the most important values of social and national belonging were represented in Religiosity, obedience to the rulers, awareness of rights and duties, and that they are aware of the university's role in promoting social and national belonging to them. The results indicated that there are statistically significant differences in the values of social and national belonging attributable to age, and there are also statistically significant differences in the university's role to enhance social and national belonging. To the age and academic level, the research ended with some recommendations and proposals for future research.

Keywords: Role - social affiliation - national affiliation**.**

---

(1) أستاذ علم النفس المشارك، قسم علم النفس، بكلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

(1) Associate Professor of Psychology, Department of Psychology, College of Education, Princess Noura Bint Abdul Rahman University

E-mail: faaldasary@pnu.edu.sa

المقدمة

يعد التعليم قاطرة تقدم الأمم، وازدهارها، والناقل لثقافتها، والمحافظ على قيمها، وتأتي الجامعة على قمة الهرم التعليمي لتشحذ همم أبنائها وذلك بفضل كوادرها الفنية، وسواعدها البشرية لتأهيل طلابها لحمل أمانة وطنهم والدفاع عن هويته، والمحافظة على قيمه، في ظل ظروف سياسية واقتصادية وغيرها عصفت بدول كثيرة.

وتقع على الجامعة مسؤولية جمة صارت تتخطي مجرد التعليم والبحث العلمي، لاسيما في عصر تعاظمت فيه المعرفة، وتأثرت فيه الأمم بالفكر وتعدد الأيديولوجيات، فأضحت الجامعة هي المنوط بها التصدي والدفاع عن الهوية الوطنية، وحماية الطابع الاجتماعي والثقافي لأبنائها ممن يلتحقون بالجامعة، ويتولون بعض المناصب القيادية للوطن في المستقبل(الثبيتي، 2016).

وأشار (Boulton & Lucas,2011) إلى أن الحكومات في جميع أنحاء العالم تعتبر أن الجامعات أساسية لتحقيق العديد من الأولويات الوطنية، فهي المكان الوحيد الذي يتم فيه الجمع بين أنفسنا وعالمنا، مما يجعلها أقوى مزوؤءد للتفسير والمعنى العقلانيين اللذين تحتاجهما المجتمعات، فالجامعة المتفاعلة هي مصدر الفوائد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمنافع المتعددة التي يقدرها المجتمع، وفكرة الجامعة تعني مكان يأتي إليه الطلاب من كل الربوع، للتواصل وتداول الفكر، هو المكان الذي تساهم فيه مئات المدارس؛ حيث يمكن للعقل أن ينمو وينصهر بأمان. إنه مكان يتم فهم وتفسير المعرفة، والتحقق من الاكتشافات وإتقانها، وكشف الخطأ، بسبب تباري العقل مع العقل، والمعرفة بالمعرفة، والفكرة بالفكرة، فالتعليم المتبادل بمعناه الواسع هو أحد المهن العظيمة والمستمرة للمجتمع البشري.

ويعد طلبة الجامعات وخريجوها من أهم المكونات البشرية للمجتمعات، فمن خلالهم تستطيع الدولة أن تحقق مطامحها، وعلى عاتقهم يقع عبء نهضتها، ومن ثم تستثمر الدول كثيرًا من الأموال في التعليم العالي بغية تحقيق المصلحة العامة للفرد والوطن (جابر ومهدي، 2011). بل يعول البعض على الجامعة في تعزيز مهارات المواطنة العالمية للوفاء بمتطلبات سوق العمل في ظل تحديات العولمة (نياز، 2018؛ عبد اللطيف، 2019)، وتنمية مهارات القيادة لتحقيق قدرة خريجيها التنافسية في بناء الأوطان (فرج، 2019)؛ فالتعليم العالي يعزز الهوية الوطنية من خلال ترسيخ القيم المجتمعية وتأكيد القيم المشتركة والدين اللغة والثقافة والعادات (محمد، 2016)؛ ويخفف من الآثار السلبية للتعدد الثقافي والعولمة (Chunqiu, 2019).

ويرى بعض الباحثين أن على عاتق الجامعات تقع العديد من المسؤوليات التربوية والأخلاقية التي تتخطى مجرد التعليم والبحث العلمي، لاسيما في عصرنا الحالي بما يكتنفه من تعقيدات في دور المؤسسة الجامعية وتعاظم للمعرفة وتتابع دائم لتأثيرات العولمة وثورة الاتصالات والمعلوماتية، مما نتج عنه صراعات فكرية وتعدد أيديولوجي أو تطرف فكري أو ديني أو عرقي (الحازمي، 2017؛ ربيعان والزبون، 2018؛وطفة، والشريع، 2018)، فأمست الجامعة هي المؤسسة المنوط بها المحافظة على الهوية الوطنية للمجتمع والدفاع عنها ضد تيارات التغريب وأمواج التغيير الذي يستهدف ضرب الهوية الوطنية للمجتمع، وأصبحت الجامعة تتولى حماية الطابع الاجتماعي والثقافي للمواطنين ممن يلتحقون بالمؤسسة الجامعية (Boulton & Lucas, 2011; Larasquet & Pilniere, 2012).

وعلى المستوى المثالي تمثل الجامعة أسمى مراحل التعليم التي يرنو إليها المواطن في حياته التعليمية، ويتوصل إليها بعد جهد وعناء، إذ تشكل

الجامعات بيئة تعليمية وتربوية متفردة بما توفره من خبرات ومهام وأنشطة تعليمية نوعية، ومجالات للتفاعلات الاجتماعية الواسعة، وإمكانيات تساعد في إتمام البناء للشخصية الوطنية المتكاملة عقلانيًا ووجدانيًا وأدائيًا وتحقيق العدالة الاجتماعية بواسطة استثارة الحراك الاجتماعي (Coker & Darley, 2013; Harkavy, 2006)، وتنمية الوعي السياسي من خلال رسم السياسات التربوية التي تستهدف تنمية المواطنة الصالحة وتعزز الانتماء الوطني في شخصيات الدارسين (الغنيمين، 2017؛ علي، 2018) لتكون بذلك قادرة على زرع ورعاية جميع معاني الانتماء الوطني، وقادرة على المحافظة على ذلك الشعور بالانتماء للوطن في خضم عالم يموج بالتغيرات، وإشكاليات العولمة التي تستدعي التضامن والتكاتف من أجل مصلحة الوطن في تحقيق أمنه الفكري والسياسي (الغنيمين وآخرون، 2018)

وترى نياز (2018) أن الجامعة من أهم الأدوات التي تعمل على تعزيز الانتماء الوطني والولاء للمجتمع عند الناشئة، وأكد الحازمي (2017) أن الجامعة تبني الأخلاق التي تجعل الطلاب أكثر انتماء وإيمانًا بوطنهم، وأشد حرصًا على مستقبل بلدهم، وأفضل استعدادًا للتضحية من أجل مجتمعهم، وأكثر انفتاحًا في عقولهم وتفكيرهم وحوارهم ونقاشهم، ويكون البناء الثقافي العلمي والسلوكي لتلك الشخصية متماسكًا، وذلك من خلال تقبل التنوع، والتعامل مع الآخر لاسيما في الدول المتعددة لغويًا وثقافيًا كبلدان الخليج ومنها المملكة نتيجة الاحتكاك بالوفود العاملة أو الزائرين لأسباب دينية أو سياحية، كما أن الجامعة تستطيع أن تغرس في طلابها الثقة بالنفس والقدرة على محاورة الآخر بعقلانية وثقة، وإكساب الفرد رصيدًا عامًا ومشتركًا من المهارات والمعارف والقيم التي تؤدي إلى تنمية وتعزيز الشخصيات السعودية الوطنية وزيادة فعاليتهم الاجتماعية والمهنية ولاء للوطن (الكندري وآخرون، 2011؛ العتيبي، 2018)، لتكون الشخصية الجامعية قادرة على المساهمة في تنشيط الحراك الاجتماعي وإزالة الفوارق الاجتماعية من خلال تنمية مهارات الحياة في المجتمع (عمر، 2017؛ الدوسري، 2019)، وتستطيع الجامعة أن تعمل على توحيد النسيج الوطني (قرواني، 2018)، كما أن الجامعة توفر قدرًا كبيرًا من القيم التربوية التي تعمل على بناء الشخصية الوطنية والإعلاء من قيم الولاء والانتماء لدى طلابها (حمدان والأستاذ، 2004؛ البلهيد، 2019).

بالإضافة إلى ذلك، فإن الجامعة يلتحق بها فئة من الناشئة والشباب هم نواة القيادة في المجتمع (Cottrell, 2013)؛ وفي هذا الخصوص، يحدد جابر ومهدي (2011) أن الهدف الاستراتيجي من المؤسسة الجامعية في جميع البلدان هو تكوين مواطنين صالحين لديهم مشاركة فاعلة، ورؤية صحيحة، واتجاهات إيجابية نحو المجتمع المحلي والعالم الخارجي، ويرى الباحثون أن ذلك يمكن أن يتم من خلال رعاية القيم الاجتماعية وإعداد الشباب للمستقبل، ورعاية التنوع، والتربية المدنية، والمحاسبية (Worthington, 2013; Camicia & Zhu, 2011; Banks, 2004) إلى جانب تعزيز مفاهيم المعرفة والبحث العلمي، وتنمية رأس المال البشري، والتحول نحو مجتمع المعلومات بما يخدم مجتمعاتهم وينمي فيهم الولاء والانتماء للوطن (الإتربي، 2019؛ بني هاني، 2018؛ نمر، 2018).

وفي هذا السياق، يرى Harkavy أن دور المؤسسة الجامعية ومكانتها من الأهمية بمكان بحيث إنها هي التي تحدد شخصية النظام التعليمي برمته، وتؤثر وتتأثر بما قبله وما بعده من تعليم وتدريب (Harkavy, 2006). كما أن الجامعات منوط بها غرس قيم المواطنة في شخصيات الطلاب (محفوظ، 2003)، وتأكيد انتمائهم الوطني وتحقيق التوافق

الاجتماعي الذي من شأنه الإعلاء من الانتماء والولاء للوطن (Azarova, 2003; Paulsen, 2007; Coker & Darley, 2013)، وبناء القيم وسلوكيات الطلبة للحفاظ على السلم والأمن الفكري والمجتمعي (الجاسم، 2018؛ منصور، 2017)، وتنمية المسؤولية الاجتماعية من خلال ممارسة الأنشطة الطلابية (شاذلي وآخرون، 2019)، وتنمية قيم النزاهة (بدر خان وآخرون، 2017)، ودعم الموهبة والإبداع في ضوء إدارة المعرفة والنهوض باقتصاديات المعرفة (الإتربي، 2017؛ محمد، 2019).

والمواطنة هي حالة مدنية تمثل أعلى مكانة اجتماعية يمكن للمرء أن يحققها في أي مجتمع ديمقراطي، وهي مزيج من حقوق والتزامات المواطن في بلده، وتمنح المواطنة الأفراد حقوقًا تجعلهم وممتلكاتهم محمية(Arieh, & Boyer, 2005) وتنقسم قيم المواطنة إلى فئتين: القيم القائمة على الحق والقيم القائمة على الواجب، وكل منها ينطوي على مزيج من قيم المواطنة، وقيم المواطنة القائمة على الحق هي الأمن، والحرية، والرفاه، والمساواة والمشاركة؛ وبالنسبة لقيم المواطنة القائمة على الواجب هي بالتحديد طاعة القانون، والاحترام، والالتزام تجاه المجتمع، ومن الجدير بالذكر أنه يمكن تقسيم أي من قيم المواطنة القائمة على الحق والواجب على حد سواء إلى مكونات أكثر تحديدًا ودقة (Chanzanagh, et al, 2011).

ويشير (Griffith,2012) إلى أن المواطنة لا تشير فقط إلى معرفة المواطن بحقوقه ولكن أيضًا رغبته في ممارستها من خلال شخصيته المستقلة؛ بحيث تعكس قراراته وسلوكه دائمًا الاعتبارات الأخلاقية للعدالة الاجتماعية وكرامته الإنسانية، ويعد تعليم المواطنة أحد أهم أشكال التربية الاجتماعية التي تقوم بها المؤسسات التعليمية لأنه يساعد الطلاب على فهم المجتمع الذي يعيشون فيه، كما يجعلهم على دراية بأدوارهم وحقوقهم وواجباتهم داخل حدود وطنهم.

وأشار(Al-Qatawneh, et al, 2019) إلى أن هوبنكز Hopkins (2002) حدد خمسة جوانب رئيسة للمواطنة الصالحة والانتماء تمثل المواطن الصالح:

- الصدق: يجب أن يكون المواطن صادقًا أمينًا مع الآخرين، ومع نفسه، حتى يصبح مواطنًا صالحًا في مجتمعه.
- التعاطف: يشير التراحم إلى العاطفة المتمثلة في رعاية الناس والكائنات الأخرى، فالرحمة تنتج رابطًا عاطفيًا بين المواطنين.
- الاحترام: يشير إلى احترام المواطن لذاته واحترام أفكار الآخرين واحترام القوانين واللوائح.
- المسؤولية: وهي تتضمن كلًا من المسؤولية الشخصية عن النفس والمسؤولية العامة عن المجتمع، وتشمل مسؤولية المرء في إعلام نفسه، والتزام المرء بقيم المجتمع، ومسؤولية المرء والتزامه بالدفاع عن الوطن وحمايته.
- الشجاعة: وهي مهمة للمواطنة الصالحة لأنها تلهم المواطن للمشاركة في إحداث التغييرات المطلوبة في المجتمع حتى عندما تكون غير مألوفة.

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن هناك عدة نقاط ينبغي الإشارة إليها، منها:

- المواطنة مفهوم عميق يحمل في طياته جوانب مادية منها تراب الوطن وجغرافيته، وحضاراته وآثاره، ومقدراته ومكتسباته، وجوانب معنوية منها تاريخه، وثقافته ورموزه وقياداته ونحوها.
- كما أن المواطنة كلمة مجردة تحمل في مكنونها أبعادًا متعددة ثقافية، وسياسية، واقتصادية، واجتماعية.... الخ.

- تقتضي المواطنة الوعي بالحقوق، والسعي لأداء الواجبات، وفهم مشكلات الوطن، والمسئولية في الدفاع عنه ماديا وفكريا.
- أن الانتماء الاجتماعي للوطن يقتضي أن يتكافل الأفراد فيما بينهم، ويتعاونون على البر والتقوى من أجل خدمة مجتمعهم، ورفعة وطنهم.
- أن التعليم وخاصة الجامعة تستطيع أن تؤدي دورًا كبيرًا في تنمية قيم المواطنة من خلال القائمين على إداراتها، وأعضاء هيئة التدريس بها، وما تبذله من جهد تنفيذًا للسياسات التي يرسمها قادة الوطن.

وظهرت العديد من النظريات المفسرة للانتماء الاجتماعي والوطني ومن هذه النظريات نظرية التعلق؛ حيث اوضح (Pollini, 2005) يأن هذه النظرية تدل على ان الانتماء يرتبط بمدي تعلق الفرد بالمكان الذي يولد ويتربي فيه والخدمات التي تقدم له ومدي احترام حقوقه واستثمار طاقاته. كما عرض(Owen, 2010) نظرية التعددية والمساواة السياسية والتي رأي فيها ان المساواة في الحقوق والواجبات وخاصة الحقوق السياسية تعزز من فرص الانتماء لدى أفراد المجتمع.

ويمكن عرض بعض الدراسات ذات الصلة بمتغرات البحث، فقد حاولت دراسة عمر(2017) التعرف على دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة والتعرف على درجة تمثل هذه القيم لدى طلابها ووعيهم بأثر تحديات العولمة في مفهوم وأبعاد المواطنة، على عينة قوامها(1065) طالبا وطالبة، وتوصلت إلى أن الجامعة تسهم بدرجة كبيرة في تنمية قيم المواطنة، وأن درجة تمثل طلبة جامعة أسيوط وسوهاج لقيم المواطنة كانت مرتفعة، كما أنه لا توجد فروق دالة في درجة تمثل الطلبة لقيم المواطنة تعزى لمتغير العمر ونوع الكليات.

وقام العتيبي(2018) بدراسة للتعرف على قيم المواطنة(الانتماء، والولاء، والحريات العامة) لدى طلبة جامعة الملك سعود في ضوء الفروق في متغيرات النوع، والتخصص، والمستوى التعليمي للوالدين، والخلفية الاجتماعية، وذلك على عينة قوامها(384) طالبًا وطالبة بجامعة الملك سعود، وأظهرت النتائج ارتفاع درجة تمثل قيم المواطنة في جميع أبعادها، ولم توجد فروق تعزى إلى متغيرات الدراسة، غير أنه توجد فروق بين متوسطات درجات الطلاب على بعد الانتماء يعزى إلى المستوى التعليمي للأب.

وأجرى نياز(2018) دراسته للتعرف على مستوى دور عضو هيئة التدريس في تعزيز قيمة الانتماء الوطني من وجهة نظر الطالبات الجامعيات بكلية التربية بجامعة أم القرى، والتعرف إلى مستوى الدور تبعا لمتغيرات: المستوى الدراسي، والقسم الأكاديمي، والمعدل التراكمي. ولتحقيق هدف الدراسة أعدت مقياس اشتمل على (20) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (417) طالبة، وأظهرت النتائج أن مستوى دور الأستاذ الجامعي في تعزيز قيم الانتماء الوطني كان متوسطا بصورة عامة، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغيرات: المستوى الدراسي لصالح المستوى السابع والمستوى الثامن، ولمتغير القسم الأكاديمي في اتجاه قسم التربية الفنية والتربية الخاصة، ولمتغير المعدل التراكمي في اتجاه معدل ممتاز.

وحاولت دراسة عماشة(2019) التعرف على قيم المواطنة التي ينبغي تحقيقها وأثرها في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات جامعة الطائف، وذلك على عينة بلغ قوامها(300) طالبة، وأوضحت النتائج أن تعزيز قيمة المواطنة يحفز الطالبات ويدفعهن للتميز والتفوق الدراسي.

مشكلة البحث

في خضم ما يتعرض له المجتمع من مخاطر كثيرة نتيجة المؤثرات الداخلية والخارجية وفي ظل التغيرات الاجتماعية التي يمر بها الوطن العربي بوجه

عام، والمملكة بصفة خاصة وفقًا لتداعيات التوسع في استخدام التكنولوجيا الحديثة وثورة الاتصالات، وخطط التطوير الوطني مثل رؤية 2030 (بني هاني، 2018)، ومع تغلغل وسائل التواصل الاجتماعي على النظام الاجتماعي وما أفرزته تلك الوسائط من سلبيات تهدد قيم الولاء والمواطنة لدى الشباب الجامعي، تبرز أهمية الدور الذي يمكن أن تؤديه المؤسسة الجامعية بما يتوافر فيها من موارد وإمكانات تمكنها من تربية وتوجيه الطلاب نحو القيم المرغوبة اجتماعيًا، والمتسقة مع القيم العليا للدين الإسلامي، والسمت العام للمملكة العربية الإسلامية، لاسيما قيم المواطنة بما تتضمنه من ولاء للوطن والتزام بمعايير المجتمع، وشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه ما يواجهه المجتمع المعاصر من قضايا (الكراسنة وآخرون، 2009؛ بني هاني، 2018؛ ربيعان والزبون، 2018؛ البلهيد، 2019؛ الدوسري، 2019).

ويذكر (Arthur & Bohlin,2005) أن هناك قلقًا كبيرًا في المجتمع من أن الطلاب يفتقرون إلى الوعي والانتماء الاجتماعي، وأنهم قد يكونون مدفوعين إلى حد كبير بالقيم المادية، ويمكن أن تقدم المواطنة مسارًا بديلًا للطلاب يساعدهم على اكتشاف هويتهم، فالمسؤولية الأساسية للجامعة هي تثقيف طلابها، وتوسيع معارفهم، وتعليمهم لمتابعة الحقيقة وتطوير حياتهم الفكرية والمهنية، ويمكن لها أيضًا مساعدة الطلاب على اتخاذ قرارات بشأن حياتهم الشخصية، وحول الحرية والمسؤولية والرموز الأخلاقية التي قد تواجههم. وبذلك تعمل الجامعة بنشاط على تطوير المهارات الحاسمة للطلاب بهدف التفكير في المشكلات التي تنشأ في حياتهم.

ومن هذا المنطلق فإن البحث الحالي يتصدي لمشكلة كبيرة وهي المحافظة على الانتماء الاجتماعي والوطني والذي وقعت فيه كثيرًا من الدول المجاورة؛ فأصابها الضعف والوهن ومن هنا فإن التعليم وخاصة الجامعة عليها دور كبير في توعية ابناء الوطن عامة وتعزيز الانتماء الاجتماعي والوطني لطلابها بصفة خاصة؛ فقد اشارات بعض الدراسات السابقة أن هناك العديد من المشكلات التي تترتب على ضعف الانتماء الاجتماعي والوطني منها الانضمام إلى الجماعات المتطرفة، وتخريب الممتلكات العامة والخاصة، وانخفاض التحصيل، وضعف الدافعية، وغيرها. كما يذكر (Antonsich, 2010) أن احتمال ضعف الانتماء هو احتمال شاق ومحفوف بالمخاطر. وأنه على المستوى العاطفي يمكن أن يؤدي ضعف الانتماء إلى الشعور بالوحدة والعزلة والغربة والنزوح من الوطن.

واستنادًا أيضًا إلى دعوات كثير من الباحثين بضرورة أن تتبوأ المؤسسة الجامعية دورها في توعية الشباب بأهمية الإسهام في تنمية شخصية الطالب من أجل بناء المجتمع السوي (عمر، 2017؛ الغنيمين وآخرون 2018؛ مبارز، 2019)، ونتيجة لما تقدم تحاول الباحثة من خلال البحث الحالي التحقق من الدور المجتمعي للجامعة لا سيما جامعة الملك سعود التي تسعى سعيًا حثيثًا إلى أداء دور اجتماعي وتثقيفي فضلًا عن دورها التعليمي ليس على مستوى منطقة الرياض فحسب بل على مستوى المملكة العربية السعودية، التزامًا منها في خطتها الاستراتيجية بتبني رؤية ورسالة التطوير المبنية على رؤية 2030 والتي تهدف إلى التميز والتواصل بإيجابية مع أبناء الوطن، من خلال غرس قيم المواطنة والانتماء للجامعة والوطن (بني هاني، 2018؛ الدوسري، 2019؛ البلهيد؛ 2019)، كما أن البحوث في مجال الانتماء يحمي الشباب من الانحراف(العبد القادر، 2018)، ويأتي هذا البحث تفعيلا للمؤتمر الذي عقد بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية في الفترة من 28-29 يناير 2018م، والذي جاءت بحوثه لتؤكد واجب الجامعات السعودية في حماية الشباب من الجماعات

والأحزاب والانحرفات. وعليه، كان لزامًا إجراء هذه البحث للوقوف على دور إدارة الجامعة في تعزيز الانتماء الاجتماعي والوطني لدى طلابها. وبناء عليه، يمكن للبحث الحالي الإجابة عن التساؤلات الآتية:

التساؤل الأول: ما أبرز قيم الانتماء الاجتماعي والوطني كما يدركها طلاب وطالبات جامعة الملك سعود؟

التساؤل الثاني: ما دور الجامعة في تعزيز الانتماء الاجتماعي والوطني كما يدركه طلاب وطالبات جامعة الملك سعود؟

التساؤل الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات درجات طلاب وطالبات جامعة الملك سعود في قيم الانتماء الاجتماعي والوطني يمكن أن تعزى لمتغيرات (النوع، والعمر، والتخصص، والمستوى الدراسي)؟

التساؤل الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات درجات طلاب وطالبات جامعة الملك سعود على مقياس دور الجامعة في تعزيز الانتماء الاجتماعي والوطني يمكن أن تعزى لمتغيرات (النوع، والعمر، والتخصص، والمستوى الدراسي)؟

أهداف البحث

- التعرف على أبرز قيم الانتماء الاجتماعي والوطني لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود.
- التحقق من دور الجامعة في تعزيز الانتماء الاجتماعي والوطني كما يدركه طلاب وطالبات جامعة الملك سعود.
- الكشف على الفروق في قيم الانتماء الاجتماعي والوطني لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود التي يمكن أن تعزى للمتغيرات الديموغرافية (النوع، والعمر، والتخصص، والمستوى الدراسي).
- الكشف على الفروق في دور الجامعة في تعزيز الانتماء الاجتماعي والوطني كما يدركها طلاب وطالبات جامعة الملك سعود والتي يمكن أن تعزى للمتغيرات الديموغرافية (النوع، والعمر، والتخصص، والمستوى الدراسي).

أهمية البحث: تتحدد أهمية البحث في جانبين أحدهما نظري من خلال التعرف على ترتيب قيم الانتماء الاجتماعي والوطني لدى طلاب جامعة الملك سعود، ودور الجامعة في تعزيز هذا الانتماء وفق الفروق في بعض المتغيرات المتمثلة في (النوع، والعمر، والتخصص، والمستوى الدراسي)، وهناك جانب آخر تطبيقي من خلال تزويد صناع القرار في تشريع الأساليب الفعالة لتفعيل دور الجامعة في تعزيز الانتماء الاجتماعي والوطني لدى الطلبة لتحقيق أقصى فائدة للعملية التعليمية على المستوى الجامعي.

مصطلحات البحث

الدور Role : يعرفه عطا(1997: 26) بأنه" مجموعة الأنماط السلوكية التي يتخذها الفرد أو المؤسسة التربوية في المجتمع بغرض تحقيق أهداف تربوية محددة". ويرى (Lerner, 2005) أن الدور يمثل جملة من السلوكيات التي تتسم بالاستقرار النسبي والتنوع والتعقيد يوصف أنماط العلاقات والسلوكيات الفردية والاجتماعية، ويذكر (Gleave, et al, 2009) أن مفهوم الدور الاجتماعي يقترن بوصف المكونات الثقافية المقبولة اجتماعيًا عند إنجاز عمل من شأنه تحقيق أهداف المجتمع أو التفاعل الموضوعي مع عناصر الثقافة المجتمعية.

وإجرائيًا في هذه البحث، يمثل مفهوم الدور الإجراءات الواقعية التي تقوم بها الجامعات في المملكة العربية السعودية عن قصد وتخطيط بما من شأنه زيادة وعي وإدراك طلاب الجامعة بقيم الانتماء الاجتماعي والوطني، وبالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على أداة البحث.

- الانتماء الاجتماعي والوطني تعرفه الباحثة بأنه" انتساب الفرد إلى وطنه وجدانيًا وسلوكيًا ومعرفيًا، وإدراكه للتشابه بينه وبين الآخرين، وأنه له أهمية في مجتمعه، ويشارك أفراده في مناسباتهم، ويشعر بأنه جزء من بنية أكبر يمكن الاعتماد عليها، ويتفاعل بإيجابية مع الأحداث التي يمر بها وطنه، ويحافظ على تقاليده وثقافته في أي مكان داخل وطنه أو خارجه، ومستعد للتضحية والدفاع عن وطنه بشتى السبل المادية والمعنوية، ويسعى جاهدًا لتحقيق رفعة وطنه في أي مجال يتواجد فيه".

- تعزيز الانتماء الاجتماعي والوطني: تعرفه الباحثة بأنه عبارة عن "تلك الأنشطة والممارسات والإرشادات والتعليمات واللوائح التي تتبناها الجامعة والتي من شأنها تنمي قيم الانتماء الاجتماعي والوطني لدى طلابها، وتثقل شخصيتهم، وتعمل على زيادة وعيهم بقيمة وطنهم، ورموزه الحالية والتاريخية، والمحافظة على مكتسباته المادية والأدبية".

حدود البحث: يتحدد البحث في إطار المشاركين من طلاب جامعة الملك سعود بالرياض في المملكة العربية السعودية، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2018 - 2019م، وبالمقياس، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات

اجراءات البحث

منهج البحث: قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي لاستقصاء آراء المفحوصين، وذلك لملاءمته لدراسة الظاهرة موضوع البحث.

مجتمع عينة البحث: يتكون مجتمع عينة البحث من جميع طلاب جامعة الملك سعود، والمقيدين في العام الجامعي 2018-2019م وعددهم 66174 بحسب إحصائيات عمادة القبول والتسجيل بالجامعة؛ حيث شارك في الدراسة 2360 طالبًا وطالبةً من مختلف الكليات والأقسام العلمية والأدبية، ومن كافة الشعب والأقسام العلمية والكليات الدراسية، يمثلون 3.67% من إجمالي المجتمع الأصلي لعينة البحث، وقد استخدم في هذه البحث العينة الطبقية العشوائية كأسلوب لجمع البيانات، فاعتبرت كل كلية طبقة منفصلة سُحبت منها عينة عشوائية. ويبين الجدول الآتي توزيع العينة بحسب النوع والعمر والتخصص والمستوى الدراسي:

جدول (1): توزيع عينة البحث وفقًا لمتغيرات النوع والعمر والتخصص والمستوى الدراسي ن=2360

المتغير	نوعه	التكرارات	النسبة المئوية
النوع	ذكور	1,412	%59.8
	إناث	948	%40.2
العمر	16-18 سنة	1888	%80
	18-فما فوق	472	%20
التخصص	علمي	704	%29.8
	نظري	1,656	%70.2
المستوى الدراسي	مستجد	1991	%84.36
	خريج قريبا	369	%15.64

أداة البحث: قامت الباحثة بإعداد مقياس للتحقق من تساؤلات البحث، وقد تم إعداد المقياس من خلال الخطوات الآتي:

(أ)- اعتُمِدَ في بناء المقياس على مراجعة الإطار النظري للبحوث والدراسات السابقة لمفهوم الانتماء الاجتماعي والوطني وبعض المقاييس ذات الصلة منها:(الاتربي، 2007؛ صالح وزكريا، 2015؛ الغنيمين، 2018؛ الدوسري 2019؛ عبد اللطيف،2019) (Morais, & Ogden, 2011; Choi, et al,2017; Kim, & Choi, 2018)

(ب)- وصف المقياس: يتكون المقياس من بيانات أولية لوصف خصائص العينة من حيث النوع(ذكور/ إناث)، والعمر(16-18، اكبر من 18 سنة) والمستوى الدراسي(مستجد- ومقيد من أعوام سابقة)، والتخصص(علمي- أدبي)، وقد جاءت عبارات المقياس في محورين: أحدهما يتكون من (8) عبارات للتعرف على مدي توافر سلوك الانتماء الاجتماعي والوطني وإدراك قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة، ويستجيب عليها عينة البحث من خلال ميزان خماسي(موافق جدًا، موافق، لا أعرف، رافض، رافض جدا)، والمحور

الثاني يتكون من (7) عبارات تهدف إلى قياس مدى تعزيز الجامعة للانتماء الاجتماعي والوطني كما يدركه أفراد العينة، حيث يستجيب عليها الطلاب من خلال ميزان خماسي (مرتفعة جدًا، مرتفعة، متوسطة، ضعيفة، غير موجودة).

الخصائص السيكومترية للمقياس: قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية بالطرائق الآتية:

1- **آراء الخبراء:** تم عرض المقياس في صورته الأولية والتي تتكون من(15) عبارة على تسعة من مجموعة المتخصصين في مجال علم الاجتماع، وأصول التربية، وعلم الاجتماع التربوي، وعلم النفس الاجتماعي، وذلك لإبداء الرأي حول كفاءة المقياس في التعرف على الانتماء الاجتماعي والوطني لدى طلاب الجامعة، ومدى مناسبة العبارات للمفهوم، ودقة الصياغة اللغوية ومناسبتها لمستوى أفراد العينة، وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس ما بين (80% -100%) فيما عدا ثلاث عبارات كانت نسب الاتفاق عليها أقل من 80% لذا تم حذفهم من المقياس، وقد أوصي بعض الخبراء بتعديل صياغة بعض العبارات لتناسب عينة البحث وقد راعت الباحثة ذلك، وأصبح المقياس يتكون من (12) عبارة بعد أخذ اراء الخبراء.

2- **الاتساق الداخلي للمقياس:**

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور، وذلك بعد تطبيقه على(90) طالبًا وطالبة من المشاركين في دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس البحث، والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:

جدول(2): معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للمحور ن=(90)

المحور الأول		المحور الثاني	
رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط
1	**0.672	7	**0.674
2	**0.754	8	**0.564
3	**0.654	9	**0.642
4	**0.567	10	**0.654
5	**0.736	11	**0.765
6	**0.765	12	**0.752

**** دال عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (0.564 -0.765) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى(0.01 0) مما يدل على الوثوق في النتائج التي يتوصل إليها عند تطبيق المقياس على العينة النهائية.

3- **الثبات:** قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغ ثبات المحور الأول(0.725)، ومعامل ثبات المحور الثاني(0.776)، والدرجة الكلية للمقياس(0.751)، وهي معاملات ثبات مقبولة إحصائيًا؛ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

نتائج تساؤلات البحث ومناقشتها:

التساؤل الأول وينص على ما يلي: ما أبرز قيم الانتماء الاجتماعي والوطني كما يدركها طلاب وطالبات جامعة الملك سعود؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على المحور الأول من المقياس وفق النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول (3): أبرز سمات ومفاهيم الانتماء الاجتماعي والوطني وقيم المواطنة كما يدركه الطلاب ن=(2360)

مضمون العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
(1) الارتباط بالدين الإسلامي وإرضاء الله ورسوله	4.89	0.87	1
(2) الصدق وطاعة ولي الأمر ومعرفة الحقوق والواجبات والاعتزاز بالثقافة والعروبة والدين	4.56	0.83	2
(3) الوعي بمجريات الأمور والتفكير في الصالح العام للوطن.	4.13	0.81	3
(4) الانتساب الغريزي للوطن بالقلب والعقل والوجدان.	4.07	0.79	4
(5) الاهتمام بمشكلات الوطن والعمل على حلها والدفاع عن الوطن بالقول والعمل.	3.86	0.73	5
(6) متابعة القضايا والأحداث الجارية ومناقشتها وتحليلها بعقلانية.	3.77	0.69	6
المتوسط العام للاستجابات و انحر افها المعياري.	***4.21***	**0.78**	

يبين جدول (3) أن أهم سمة الانتماء الاجتماعي والوطني تتعلق بالارتباط بالدين الإسلامي وإرضاء الله ورسوله بمتوسط حسابي قيمته(4.89) وانحراف معياري(0.87)، ثم جاء في المرتبة الثانية الصدق وطاعة ولي الأمر ومعرفة الفرد لحقوقه وواجباته والاعتزاز بثقافته وعروبته ودينه بمتوسط حسابي قدره(4.56) وانحراف معياري (0.83) بينما جاء في الترتيب الثالث الوعي بمجريات الأمور والتفكير والعمل من أجل الصالح العام للوطن بمتوسط حسابي(4.13)، وانحراف معياري(0.81)، ثم جاء في المرتبة الرابعة الانتساب الغريزي للوطن قلبا ووجدانًا وبالعقل بمتوسط حسابي(4.07)، وانحراف معياري(0.79)، ثم جاء في المرتبة الخامسة الاهتمام بمشكلات الوطن والدفاع عنه قولا وعملا بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري(0.73)، وفي المرتبة السادسة جاءت متابعة الأحداث والقضايا الجارية والحرص على مناقشتها وتحليلها بعقلانية بمتوسط حسابي(3.77)، وانحراف معياري(0.69).

وقد اتفقت نتيجة ذلك التساؤل مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي وجدت أن قيم المواطنة ومنها الانتماء الاجتماعي والوطني هي موجودة لدى طلبة الجامعة مثل دراسة(الاتربي، 2007؛ والعتيبي، 2018؛ وعماشة، 2019)، ويتبين من نتائج التساؤل الأول أن هناك قيما متجذرة في الشخصية السعودية وهي نتاج للتنشئة الاجتماعية التي تقوم على ثوابت ومسلمات لم تتزحزح عبر التاريخ لأنها منبثقة من عقيدة راسخة. ولذا، جاءت قيمة الارتباط بالدين الإسلامي وإرضاء الله ورسوله في مقدمة قيم الانتماء الاجتماعي والوطني، فالمملكة مما لا شك فيه هي محتضنة للكثير من شعائر الإسلام وهذا أعطى لها ميزة انعكست على تنشئة الشخصية السعودية، وتأتي قيمة الصدق وطاعة ولي الأمر ومعرفة الحقوق والواجبات والاعتزاز بالدين، والثقافة والعروبة، وهي قيمة مترتبة على سابقتها وامتداد ومكملة لها، فلا يتحقق الإيمان الكامل إلا بالصدق وطاعة ولي الأمر، وأداء الواجبات والبحث عن الحقوق، وقد كان ولاة الأمر في المملكة ولا يزالون في خدمة دينهم ووطنهم وعروبتهم، ولذا تشعر الشخصية السعودية بقيمة الانتماء الاجتماعي والوطني لأمتهم ويمتد هذا الانتماء إلى كل من هو عربي وإسلامي على مستوى الفرد والبعد الجغرافي، ثم تأتي قيمة وعي الطلاب بالتفكير في مشكلات وطنهم والخوف عليه من أي خطر يقترب منه، وهذا يجعلهم أكثر اعتزازا بوطنهم؛ فهو اعتزاز عن وعي وفهم بتاريخه المادي والأدبي. ولهذا، يسعون دائمًا للتعرف على مشكلاته وتقديم الدعم الاجتماعي والوجداني لوطنهم قيادة وأفرادًا.

التساؤل الثاني والذي ينص على ما يلي" ما دور الجامعة في تعزيز الانتماء الاجتماعي والوطني كما يدركه طلاب وطالبات جامعة الملك سعود؟ وللإجابة عن هذا التساؤل؛ فقد تم ترتيب استجابات الطلاب على المحور الثاني للمقياس تبعًا للمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري واستنتاج درجة التوافر وفقًا للمقياس المستخدم كما يوضحه جدول(4):

جدول (4): يوضح النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب والطالبات وترتيبها بحسب درجة التوافر وفق مدركاتهم ن=(2360)

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التو افر	الترتيب
توفر الكلية/الجامعة منشورات ومطبوعات هدفها تنمية قيم المواطنة الصالحة والمشاركة الإيجابية في خدمة المجتمع.	4.44	0.67	مرتفعة جدا	1
توفر الكلية/الجامعة برامج توعوية تحث الطلاب على حب الوطن والانتماء له.	4.72	0.57	مرتفعة جدا	2
تقوم الكلية/الجامعة بعقد الندوات والدورات التثقيفية للتعريف بالتحديات والمشكلات التي تواجه الوطن.	3.83	0.66	مرتفعة	3
تكرم الكلية/الجامعة الطلاب المتميزين في الخدمة العامة على مستوى الجامعة والمجتمع المحلي والوطن.	3.77	0.63	مرتفعة	4
تنظم الكلية/الجامعة رحلات داخلية أو مناطقية تعزز من معرفة الطلاب بالوطن.	3.39	0.61	متوسطة	5
تقدم الكلية/الجامعة هدايا تذكارية عند الاحتفال باليوم الوطني وغيره من المناسبات الوطنية.	2.78	0.60	متوسطة	6

يتضح من جدول (4) أن استجابات الطلاب على المحور الثاني تتراوح درجات توافرها ما بين مرتفعة إلى متوسطة؛ حيث كان تنظيم الرحلات التعريفية بمناطق المملكة وتقديم الهداية التذكارية هما الأقل من حيث دورهما في التوعية بقيم المواطنة وتعزيز الانتماء الوطني، ربما لأن الطلاب يدركون أن الرحلات أو الهدايا التذكارية لا تضيف كثيرًا إلى زيادة وعيهم الوطني أو تعضيد قيم المواطنة والانتماء كما تفعل العناصر الأخرى.

وقد اتفقت نتيجة ذلك التساؤل مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي وجدت أن الجامعة لها دور في تعزيز قيم الانتماء الاجتماعي والوطني مثل دراسة(الثبيتي، 2016؛ و عمر، 2017؛ ومنصور، 2017؛ ونيازي، 2018).

وللتعرف على العلاقة بين مدركات المفحوصين ومفاهيمهم عن الانتماء الوطني وقيم المواطنة الصالحة وبين دور الجامعة في تعزيز الشخصية الوطنية في المملكة، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين دور الجامعة متمثلًا في المحور الثاني من الدراسة وبين مفاهيم وسمات الانتماء الوطني متمثلًا في المحور الأول؛ حيث كانت قيمة معامل ارتباط بيرسون تساوي(0.717) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة(0.01)، مما يدل على أهمية دور الجامعة في بناء وتعزيز الشخصية الوطنية

في جامعات المملكة، كما تؤكد أهمية الدور الذي تقوم به المملكة في صورة الأنشطة الطلابية والدورات والبرامج والمطبوعات وغيرها من الفعاليات التي تساعد في تعزيز قيم المواطنة الصالحة وتنمية الانتماء الاجتماعي والوطني على نحو إيجابي.

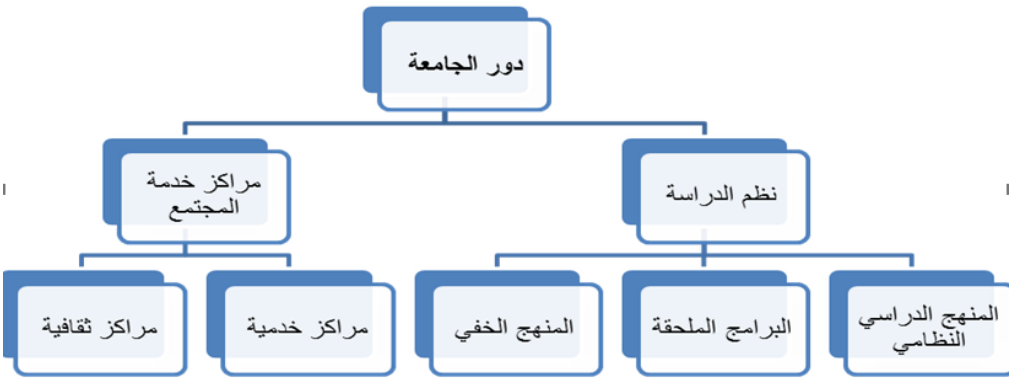
ويرى (Harkavy, 2006) أنه يجب أن يكون هدف الجامعات المساهمة بشكل كبير في تطوير واستدامة المجتمعات الديمقراطية، ومن خلال العمل على تحقيق هذا الهدف يمكن للأكاديميين ذوي العقلية الديمقراطية أن يساعدوا بقوة التعليم العالي، وتعليم الطلاب بشكل فعال ليكونوا ديمقراطيين، ومبدعين.

وترى الباحثة أن الجامعات عندما تعطي أولوية عالية لحل المشكلات الواقعية والاستراتيجية في مجتمعها المحلي بشكل نشط؛ فهناك احتمال كبير أنها ستعزز المواطنة والعدالة الاجتماعية والصالح العام بشكل كبير، وبشكل أكثر تحديدًا من خلال التركيز على حل المشكلات التي تتجلى في مجتمعاتهم المحلية، وستكون مؤسسات التعليم العالي أكثر قدرة على تحقيق رفاهية الإنسان، وتعزيز قيم الانتماء الاجتماعي والوطني لديه.

ويمكن تلخيص دور الجامعة في تعزيز قيم المواطنة الصالحة والانتماء إلى الوطن في الأنشطة الآتية التي تبلور دور الجامعة في تعزيز الشخصية الوطنية:

- توفير المنشورات والمطبوعات الهادفة إلى تنمية قيم المواطنة والمشاركة الإيجابية في خدمة الوطن.
- توفير البرامج التوعوية التي تحث على الانتماء وحب الوطن.
- عقد الندوات والدورات التثقيفية للتعريف بالتحديات والمشكلات التي قد تهدد قيم المواطنة والانتماء للوطن.
- تكريم الطلاب المتميزين في خدمة الجامعة والمجتمع المحلي، ومن ثم، خدمة الوطن بصفة عامة.
- تنظيم الرحلات الداخلية وفي مناطق المملكة لتعزيز معرفة الطلاب بوطنهم.
- منح الهدايا التذكارية عند الاحتفال باليوم الوطني وفي المناسبات الوطنية المختلفة.

وتأسيسًا على نتائج الدراسة الحالية، يمكن استنباط تصور عام للارتقاء بدور الجامعة على نحو أكبر وأكثر تنوعًا وتأثيرًا في تعزيز الشخصية الوطنية في المملكة العربية السعودية. ويمكن تناول هذا التصور من خلال بعدين رئيسين، هما: نظم الدراسة وما يرتبط بها من تنظيمات معرفية، ومراكز خدمة المجتمع.



شكل (1): تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة في تعزيز الشخصية الوطنية

ويمكن توضيح هذا التصور فيما يأتي من نقاط:

أولًا- نظم الدراسة:

من الضروري تعزيز المناهج الدراسية الجامعية بمقررات تستهدف زيادة الوعي بأهمية الانتماء للوطن وتعزيز قيم المواطنة لتخريج المواطن الصالح الذي يخدمه مجتمعه المحلي ووطنه الأكبر، وأن تكون هذه المقررات مبنية على زيادة الوعي الوطني وبناء مشاعر الولاء للدين والوطن، وأن تكون هذه المقررات موحدة ضمن المكون الثقافي لكافة البرامج في كافة الجامعات. كما ينبغي أن تكون البرامج الإضافية مثل برامج كليات المجتمع وبرامج الدراسات العليا متضمنة مثل هذا المكون الثقافي الذي يستهدف زيادة الوعي بقيم المواطنة وتعزيز الانتماء الاجتماعي والوطني. ويجب أن يعاد النظر في محتوي هذه المقررات والبرامج في ضوء مرئيات رؤية 2030 ورسالة المملكة للولوج في القرن الحادي والعشرين وبناء مستقبل الوطن في ضوء التحديات التي تواجه المملكة حاليًا على المستوى السياسي والاجتماعي والاقتصادي.

كما ينبغي العمل على تنويع الأنشطة والفعاليات والإجراءات التي من شأنها تعزيز الشخصية الوطنية من خلال الانشطة غير الصفية الهادفة إلى إكساب المعارف والحقائق وبناء الاتجاهات وتكوين الشخصية من مصادر غير المنهج المقصود والمخطط له من قبل الإدارة الجامعية، وهو منهج أكثر أهمية وتأثيرًا في بناء وتشكيل الشخصية من خلال غرس وتعديل وتوجيه السلوكيات والقيم والمعاني التي يستقيها الطلاب من أقرانهم ومعلميهم بطريقة التشرب ودون إشراف عمدي ومن خلال الأنشطة غير الصفية وضرب الأمثلة والقدوة التي تساهم في زيادة الاهتمام بالمكونات الإنسانية والاجتماعية لدى طلاب الجامعة والتي تسهم بشكل ما في تعزيز الجوانب القيمية والاتجاهات الإيجابية نحو الانتماء الاجتماعي والوطني وهو ما يمكن من خلال البرامج والأنشطة الاجتماعية والترفيهية والتربوية. وهذا يسترعي أيضًا تدريب أساتذة الجامعة على أهمية المنهج الخفي في تعزيز مقومات الشخصية الوطنية.

ثانيًا- مراكز خدمة المجتمع:

تقوم الجامعة بثلاث وظائف حيوية في التعليم العالي، وهي إعداد الشباب لسوق العمل من خلال برامج الدراسة في المستوى الجامعي الأول، والدراسات العليا والبحث العلمي، ثم خدمة المجتمع. وهذه الوظيفة الثالثة للجامعة والمتمثلة في خدمة المجتمع تتمثل في وجود مراكز ومعاهد خدمية تعمل على توجيه المنتسبين للجامعة من طلاب وهيئات تدريسية وخدمات معاونة، وهذه المراكز تقوم تدريجيًا وبشكل خفي بتقديم الدعم والتعزيز والمساندة للشخصية الوطنية من خلال ما يمكن تطويره من استراتيجيات وخطط عمل تتبناها الجامعات بحسب احتياجات كل مجتمع محلي تستهدف على المدى البعيد الارتقاء بالانتماء الاجتماعي والوطني وزيادة الوعي بقيم المواطنة وحب الوطن وتنمية أخلاقيات المعاملة والمسؤولية الوطنية إزاء المجتمع المحلي والوطن بصفة عامة. وهنا يمكن أن تقوم المراكز الثقافية الملحقة على الجامعات بتنظيم الندوات وورش العمل والبرامج التدريبية والتوعوية والتثقيفية التي تستهدف بناء الشعور الوطني ورعاية وتعزيز الشخصية الوطنية.

التساؤل الثالث والذي ينص على ما يلي: "هل توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات درجات طلاب وطالبات جامعة الملك سعود في قيم الانتماء الاجتماعي والوطني يمكن أن تعزى لمتغيرات (النوع، والعمر، والتخصص، والمستوى الدراسي)؟

وللإجابة عن هذا التساؤل، تم استخدام اختبار مان ويتني وهو الاختبار اللابارامتري البديل لاختبار"ت" لمجموعتين مستقلتين نظرا لعدم توافر شرط تقارب أعداد المجموعتين، كما كانت نتائج اختبار

Kolmogorov-Smirnov (0.207) وهي قيمة دالة إحصائيًا؛ مما يشير على عدم اعتدالية التوزيع. وبالتالي لا يمكن استخدام اختبار"ت"، والجدول التالي يوضح قيم (U) لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة على المحور الأول من المقياس والخاص بالانتماء الاجتماعي والوطني لدى طلبة جامعة الملك سعود في ضوء المتغيرات المدروسة.

جدول (5): نتائج اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق في استجابات عينة البحث على المحور الأول للاستبيان في ضوء المتغيرات الديموغرافية (النوع، والعمر، والتخصص، والمستوى الدراسي) ن=(2360)

المحور2	المتغير		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
قيم الانتماء الاجتماعي والوطني	العمر	16-18 سنة	1888	11.524	21716.00	388.000	0.01
		18-فما فوق	472	13.014	6143.00		
	النوع	ذكر	1114	11.41	12715	6502.500	0.722 غير دالة
		أنثى	1241	12.47	15144		
	التخصص	نظري	1442	11.43	16487	6083.000	0.422 غير دالة
		عملي	918	12.38	11372		
	المستوى الدراسي	مستجد	1991	11.58	23064	3234.500	0.435 غير دالة
		خريج قريبا	369	12.99	4795		

يتضح من جدول(5) أن قيمة (u) لمعرفة الفروق في المحور الأول والمتعلق بسمات ومفاهيم الانتماء وقيم المواطنة في ضوء متغير العمر بلغت (388) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المحور ترجع لمتغير العمر، وتعزى هذه الفروق لصالح الأعلى متوسط رتب وهي مجموع (18 عامًا فما فوق)، وبالنسبة للمتغيرات (النوع – التخصص – المستوى الدراسي) عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب استجابات المفحوصين على هذه المتغيرات؛ حيث كانت قيم (u) المحسوبة غير دالة إحصائيًا عند مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الأول ترجع لهذه المتغيرات.

وتشير نتائج البحث إلى أن مدركات الطلاب لقيم الانتماء الاجتماعي والوطني يتفق عليها الدارسون بصرف النظر عن نوعهم، ومستوياتهم الدراسية، وهو ما يعني أن نضج مفاهيم طلاب الجامعة، وزيادة وعيهم بقيم الانتماء الاجتماعي والوطني لا يختلف باختلاف النوع والمستوى الدراسي والتخصص، في حين تتأثر استجابات الطلاب على هذا البعد بمتغير العمر، فكلما كبر الطالب زاد وعيه بقيم المواطنة، وساعد في ذلك أن المملكة وظفت الجامعة لتقديم المعرفة لكل أفرادها دون تفريق بين أبنائها، وهذا جعل الطلاب يدركون أهمية وطنهم، وأن قيادتهم توفر لهم العلم والمعرفة وتلبي احتياجاتهم على الرغم من اتساع الرقعة الجغرافية للمملكة، كما أن القائمين على إدارة الجامعة وأعضائها وإن كان بعضهم من خارج الجامعة فلهم نفس الثقافة

الإسلامية والعربية، والخوف على هذا الوطن الغالي على كل مسلم خارج المملكة فما ظنك بمن ولد وعاش فيها ووجد فيها العلم والمعرفة والعبادة والقيادة الرشيدة؟! فيقينًا سيكون أكثر اعتزازًا بوطنه وخوفًا عليه.

التساؤل الرابع والذي ينص على ما يلي: "هل توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسطات درجات طلاب وطالبات جامعة الملك سعود على مقياس دور الجامعة في تعزيز الانتماء الاجتماعي والوطني يمكن أن تعزى لمتغيرات (النوع، والعمر، والتخصص، والمستوى الدراسي)؟

وللإجابة عن هذا التساؤل، تم استخدام اختبار مان ويتني وهو الاختبار اللابارامتري البديل لاختبار"ت" لمجموعتين (0.237) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى عدم اعتدالية التوزيع. لذا، تم استخدام اختبار مان ويتني.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة وجد أن نتائج البحث الحالي اتفقت مع العديد من الدراسات السابقة منها (الثبيتي، 2016؛ نيازي، 2108؛ العتيبي، 2018)

الفروق بين استجابات الطلاب والطالبات على المحور الثاني من المقياس والخاص بالانتماء الاجتماعي والوطني لدى طلبة جامعة الملك سعود كما يوضحه جدول (6):

جدول (6): نتائج اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق في استجابات عينة البحث على المحور الثاني للمقياس في ضوء المتغيرات الديموغرافية (النوع، والعمر، والتخصص، والمستوى الدراسي) ن=(2360)

المحور3	المتغير		ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
دور الجامعة في تعزيز الانتماء الاجتماعي والوطني	العمر	16-18 سنة	1888	11.61	219197	408.500	0.01 دالة
		18-فما فوق	472	12.58	594008		
	النوع	ذكر	1114	12.55	13981	745.000	0.754 غيردالة
		أنثى	1246	11.13	13877		
	التخصص	نظري	1442	11.65	16811	630.350	0.454 غيردالة
		عملي	918	11.03	10126		
	المستوى الدراسي	مستجد	1991	11.63	23161	333.500	0.01 دالة
		خريج قريبا	369	12.73	4697		

يتضح من جدول(6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلاب على متغيرات العمر والنوع والمستوى الدراسة؛ حيث بلغت قيم (U) المحسوبة(408.5و333.5) على التوالي، وهي قيم كلها دالة عند مستوى(0.01) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المحور ترجع لمتغير العمر والمستوى الدراسي، وتعزى هذه الفروق لصالح الأعلى متوسط رتب وهي مجموع (18 عام فما

فوق) ومجموعة الخريجين قريبا، في حين لا توجد فروق بين متوسطات رتب استجابات المفحوصين على هذه المتغيرات تعزى للنوع والتخصص؛ حيث كانت قيم (u) المحسوبة غير دالة إحصائيًا عند مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المحور الأول ترجع لهذه المتغيرات مما يدلل على زيادة وعي المفحوصين بدور الجامعة في الإعلاء من قيم المواطنة الصالحة.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة يتبن ان نتائج البحث الحالي اختلفت مع بعض الدراسات التي لم تجد فروق في الانتماء يعزى إلى النوع مثل دراسة(الثبيتي، 2016؛ والعتيبي، 2018)، وأيضًا اتفقت مع بعض الدراسات السابقة التي وجدت انه لا توجد فروق تعزى للتخصص مثل دراسة الثبيتي، 2016؛ والعتيبي، 2018) كما اتفقت مع بعض الدراسات السابقة التي وجدت أنه توجد فروق لصالح المستوى الأعلى مثل دراسة (الثبيتي، 2016؛ نيازي، 2018).

وترى الباحثة أن النتائج تبين أن للجامعة دورًا كبيرًا في تعزيز الانتماء الاجتماعي والوطني لدى طلابها، وأن هذا الدور لا يختلف باختلاف النوع أي إنها لا تفرق في دورها بين الذكور والإناث لأن كلًا منهم له دور في بناء المجتمع، كما أن دور الجامعة في تعزيز الانتماء الاجتماعي والوطني لا يختلف باختلاف التخصص وهذا يدل على أنها تعزز الانتماء الاجتماعي والوطني بغض النظر عن التخصص الذي يلتحق به الطلاب، كما بينت النتائج أن هناك فروقًا في دور الجامعة تعزى للعمر في اتجاه العمر الأكبر، كما توجد فروق في المستوى الدراسي في اتجاه المستوى الأعلى وهذا يعني أن الطلاب والطالبات الأكبر سنًا والأعلى في المستوى الدراسي هم أكثر انتماء من غيرهم وهذا نتيجة لتراكم الخبرات التي يتلقونها منذ دخولهم الجامعة.

ومن ثم فإن الجامعة تسعى إلى ترسيخ وتعزيز قيم الانتماء الاجتماعي والوطني بغض النظر عن المتغيرات الديموغرافية أو الأكاديمية، كما يتضح أن الطلاب يدركون أن الجامعة تقدم لهم الأنشطة والمعارف التي تعزز قيم الانتماء الاجتماعي والوطني على جميع المستويات من خلال استراتيجية منظمة تتماشى مع استراتيجية 2030 التي تبنتها المملكة، والتي لا تميز بين أبنائها على أساس النوع أو التخصص أو غير ذلك؛ فالجامعة تنظر إلى طلابها على أساس أنهم أعضاء لهم فرص كبيرة لخدمة وطنهم كل حسب تخصصه.

الخاتمة والتوصيات:

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن أهمية دور الجامعة في تعزيز قيم الانتماء الاجتماعي والوطني كما يدركه الطلاب أنفسهم، وقد اتفقت عينة الدراسة على المفاهيم الأساسية للانتماء الاجتماعي والوطني باعتباره في المقام الأول انتماء لله وللوطن وعملًا بسنة نبينا محمد صلى الله عليه وسلم الذي ضرب مثلًا للانتماء لوطنه (فقد روي عن عبد اللَّهِ بْنِ عَدِيِّ ابْنِ الْحَمْرَاءِ أَنَّهُ سَمِعَ النَّبِيَّ صل الله عليه وسلم يَقُولُ وَهُوَ وَاقِفٌ بِالْحَزْوَرَةِ فِي سُوقِ مَكَّةَ :وَاَللَّهِ إِنَّكِ لَخَيْرُ أَرْضِ اللَّهِ، وَأَحَبُّ أَرْضِ اللَّهِ إِلَى اللَّهِ، وَلَوْلَا أَنِّي أُخْرِجْتُ مِنْكِ مَا خَرَجْتُ .رَوَاهُ أَحْمَدُ وَابْنُ مَاجَهْ وَالتِّرْمِذِيُّ وَصَحَّحَهُ)، ويرتبط بالانتماء الاجتماعي والوطني وقيم المواطنة الصالحة الصدق مع النفس وطاعة ولي الأمر، ومعرفة الحقوق والواجبات والاعتزاز بالثقافة الوطنية واللغة والعروبة والدين. ومن الانتماء أيضا بحسب مدركات أفراد العينة الوعي بمجريات الأمور والأحداث الجارية ومناقشتها بعقلانية والدفاع عن الوطن بالقول والعمل. كما أوضحت النتائج اتفاق أفراد العينة على أن الجامعة تضطلع بدورها الحيوي في تعضيد معاني الانتماء وقيم المواطنة بغض النظر عن العوامل الديموغرافية

والأكاديمية. وبناء على هذه النتائج، توصي الباحثة بما يأتي:

- زيادة اهتمام الجامعة برعاية قيم الاحترام المتبادل والمساواة في الحقوق والفرص والاهتمام بالتوعية بحقوق الإنسان وحقوق المرأة ومساواتها مع الرجل بما يتوافق مع الرؤية الإسلامية المنصفة.
- توظيف ثقافة السلام ونبذ الطبقية والعرقية والقبلية والتوعية بأهمية أداء الحقوق والواجبات كقيم عليا في الوطن.
- توفير الجامعات لبرامج توعوية هادفة إلى تدريب الطلاب على ثقافة التنوع واحترام الاختلاف وتنمية مهارات المواطنة المدنية والمواطنة العالمية وتعزيز طاقات الطلاب نحو التعبير عن آرائهم بحرية واحترام ورؤية العالم من وجهة نظر الثقافات الأخرى دون اعتداء.
- قيام الجامعة بتوفير بيئة إيجابية تسمح بالتعبير عن آرائهم بحرية من خلال توفر صحافة طلابية جامعية حرة نشطة ومنابر حوارية مفتوحة تلبى رغبة الطلبة في إظهار إبداعاتهم بشتى التخصصات.

مقترحات لبحوث مستقبلية:

- دراسة العلاقة بين معايير المجتمع وأخلاقياته وثقافة الحوار وتأثيراتها في الانتماء الاجتماعي والوطني.
- دراسة تأثيرات وسائل التفاعل الاجتماعي على الإنترنت في منظومة القيم العليا للانتماء الاجتماعي والوطني.
- دراسة تأثيرات الأنشطة اللاصفية في الانتماء الاجتماعي والوطني وقيم المواطنة.

****

المراجع

الأتربي، هويدا محمود.(2007). قيم المواطنة وسبل تعزيزها لدى طلاب الجامعة" دراسة ميدانيه تربوية". *التربية المعاصرة*، رابطه التربية الحديثة، 23 (75)، 44-1.

البلهيد، نورة. (2019). دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*، جامعة الزقازيق،185، -103 234.

بني هاني، سلفيا إسماعيل. (2018). دور جامعة حائل للتحول نحو مجتمع المعلومات في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030" دراسة ميدانية". *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الملك سعود،30، (3)،537-554.

الثبيتي، محمد عثمان؛ وعبد الفتاح، محمد فتحي.(2016). دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، كلية التربية، جامعة طيبة بالسعودية، 11(3)، 349-365.

جابر، محمد، مهدي، ناصر. (2011). دور الجامعات في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها، دراسة مقارنة بين جامعتي حلوان (ج. م. ع) وجامعة الأزهر (فلسطين). *مؤتمر المسؤولية الاجتماعية للجامعات الفلسطينية*، جامعة القدس المفتوحة.

الجاسم، عبد العزيز خضر. (2018). دور الجامعة في بناء القيم وسلوكيات الطلبة للحفاظ على السلم والأمن المجتمعي. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*، جامعة الأنبار، 1(4)،301-318.

الحازمي، محمد. (2017). دور الجامعة التربوية في تعزيز القيم الخلقية في المجتمع الطلابي.

مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، 33(2)، 196-221.

حمدان، محمد، الأستاذ، محمود (2004): تقويم دور الجامعة كنظام في بناء شخصية الشباب من منظور قيمي. بحث مقدم إلى مؤتمر: ثقافة الشباب الجامعي وقيمة في عالم متغير، *كلية التربية*، جامعة الزرقاء، الأردن.

الدوسري، راشد بن ظافر. (2019). دور الجامعة في تعزيز ثقافة التعايش لطلابها، *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، جامعة الملك سعود، 63: 123-146.

ربيعان، سعود، والزبون، محمد. (2018). دور جامعة حائل في وقاية الشباب من مظاهر التطرف الفكري. *مجلة دراسات*، العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 45(4)، 130-150.

الزبون، مأمون، الغنيمين، زياد، الرفاعي، عزام، الزبون، مالك. (2018). دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة الجامعة الأردنية الحكومية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، جامعة العلوم والتكنولوجيا، 11(35)، 85-102.

شاذلي، ناهد عدلي، أبو السعود، سعيد، إسماعيل، طلعت، موسى، مي. (2019). متطلبات تفعيل دور الجامعة في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب من خلال ممارسة الأنشطة الطلابية. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*، جامعة الزقازيق، 194: 247- 294.

العامر، عثمان بن صالح.(2005).المواطنة في الفكر الغربي المعاصر دراسة نقدية من منظور إسلامي. *مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية*،119: 223-267.

العبدالقادر، بدر علي.(2018). الانتماء إلى الوطن وأثره في حماية الشباب من الانحراف. مؤتمر واجب الجامعات السعودية وأثرها في حماية الشباب من الجماعات والأحزاب والانحرفات، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، في الفترة من 28-29 يناير، المجلد الخامس، 1555-1594.

عبد اللطيف، عماد عبد اللطيف. (2019). دور الجامعة في تعزيز مهارات المواطنة العالمية لطلابها في ضوء متطلبات سوق العمل: دراسة ميدانية بجامعة سوهاج. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج،62: 247-**361.**

العتيبي، نورة عمر.(2018). قيم المواطنة لدى طلبة جامعة الملك سعود. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، 60(2)، 101-121.

عطا، محمد إبراهيم. (1997). *طرق تدريس التربية الإسلامية*، القاهرة مكتبة النهضة المصرية.

علي، صالح سبيب. (2018). دور الجامعة في تنمية المجتمع: البحث الاجتماعي العلمي أنموذجًا. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*، جامعة الأنبار، ع2: 331-346.

عماشة، سناء حسن.(2019). دراسة استطلاعية لإسهامات جامعة الطائف في تنمية قيم المواطنة لدى الطالبات وأثر هذه القيم في مستوى طموحهن الأكاديمي. *المجلة العربية للتربية النوعية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 3(10)، 275-320.

عمر، حمدي أحمد.(2017). دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة وتمثلها لدى الطلب في ظل تحديات العولمة: دراسة ميدانية لعينة من طلبة جامعتي أسيوط وسوهاج. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. كلية التربية، جامعة الشارقة، 14(1)، 62-97.

عمر، منى. (2017). دور الجامعة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها: دراسة ميدانية بجامعة

أسوان. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنوفية، 32(4)، 196-249.

الغنيمين، زياد. (2017). واقع المشاركة السياسية لدى طلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم. *مجلة دراسات (العلوم التربوية)*،45(4)، 287-300.

غيث، محمد.(1995).قاموس علم الاجتماع. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

فرج، شدى. (2019). دور جامعة الطائف في تنمية مهارات القيادة لدى طلابها في ضوء تحسين القدرة التنافسية لخريجي الجامعة. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، 64: 1319-1362.

قرواني، خالد. (2018). دور جامعة القدس المفتوحة في تعزيز التراث الشعبي والهوية الوطنية في فلسطين. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني*، جامعة القدس المفتوحة،6(12)،32-51.

الكراسنة، سميح؛ وعلي، جبران؛ ووليد، مساعدة(2009)دور الجامعة في بناء الشخصية الجامعية القادرة على تعظيم الانتماء الوطني من خلال المدخل الأخلاقي ومدخل ثقافة الحوار. *مجلة كلية*، كلية التربية، جامعة الإسكندرية،19(2)،1-30.

الكندري، يعقوب، الضويحي، محمد، فهد، حمود. (2011). قيم الانتماء الوطني والمواطنة: دراسة لعينة من الشباب في المجتمع الكويتي. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، 37(142)، 17-74.

مبارز، صقر محمد. (2019). تصور مقترح لتفعيل دور جامعة الوادي الجديد فى تحقيق التنمية البشرية المستدامة للمجتمع المحلى. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها،117(1)،113-176.

محفوظ، محمد. (2003). المواطنة وقضايا الانتماء الوطني. *مجلة الكلمة*،10(41)، 139-150.

محمد، ماهر الحمار. (2019). تفعيل دور جامعة نجران في دعم الموهبة والإبداع في ضوء إدارة المعرفة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، 20(4)، 109-140.

محمد، محيي الدين. (2016). ثقافة الانتماء الوطني. *مجلة الموقف الأدبي*،45(54)، 71-76.

منصور، منار منصور. (2017). تقييم دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري لطلابها من وجهة نظرهم وأعضاء هيئة التدريس، *مجلة التربية* كلية التربية، جامعة الأزهر، 172(1)، 587-638.

نمر، أمين محمد. (2018). دور جامعة نجران في تحقيق مفهوم الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس. *مجلة دراسات* (العلوم التربوية)، الجامعة الأردنية،45(4)، 333-352.

نياز، حياة عبد العزيز. (2018). دور عضو هيئة التدريس في تعزيز قيمة الانتماء الوطني في ضوء التحديات المعاصرة من وجهة نظر طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*،24(2)، 9-56.

وطفة، علي، الشريع، سعد. (2018). دور جامعة الكويت في تعزيز قيم المواطنة لدى طلابها: آراء عينة من طلاب جامعة الكويت. مجلة شؤون اجتماعية، جمعية الاجتماعيين في الشارقة،35(140)، 99-155.

Abdel Latif, E. (2019). The university's role in enhancing the skills of international citizenship for its students in the light of the requirements of the labor market: a field study at Sohag University. *Educational Journal*, Sohag University, 62: 247-361.

Al-Abd Al-Qader, Badr Ali (2018). Belonging to the homeland and its impact on protecting youth from

Publishing Council, Kuwait University, 37 (142), 17-74.

Al-Otaibi, N. (2018). Citizen values for King Saud University students. *Journal of Social Work*, Egyptian Society of Social Workers, 60 (2), 101-121.

Al-Qatawneh, S., Alsalhi, N.., & Eltahir, M.(2019). The citizenship values included in intermediate stage Arabic-language textbooks and teachers' awareness of them in the UAE: A case study. *Heliyon, 5*(11), e02809.

Al-Thabiti, M.,& Abdel Fattah, M.(2016). The role of the university administration in developing the values of citizenship for Tabuk University students. Taibah *University Journal for Educational Sciences*, College of Education, Taibah University, Saudi Arabia, 11 (3), 349-365.

ALzopon, M., Al-Ghunaimin, Z., Al-Rifai, A., & ALzopon, M. (2018). The role of a faculty member in enhancing intellectual security among Jordanian University students. *Arab Journal for Quality Assurance in University Education*, University of Science and Technology, 11 (35), 85-102.

Amasha, S. (2019). An exploratory study of the contributions of Taif University to developing the values of female citizenship and the impact of these values on the level of their academic ambition. *The Arab Journal of Specific Education*, Arab Foundation for Education, Science and Arts, 3 (10), 275-320.

Antonsich, M. (2010). Searching for belonging -- an analytic framework. *Geography Compass, 6*(4), 644-659.

Arieh, A., & Boyer, Y. (2005). *Citizenship and childhood. Londo*n: Sage Publication.

Arthur, J., & Bohlin, K.(2005). *Citizenship and higher education: the role of universities in communities and society*. Routledge.

Azarova, L. (2003). Public Relations in Higher Education-Russian Experience. *Higher Education in Europe*, 28 (4), 495-498.

delinquency. Conference of Saudi universities' duty and impact in protecting youth from groups, parties and deviations, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, from January 28-29, Volume Five, 1555-1594.

Al-Amer, O.(2005). Citizenship in contemporary Western thought is a critical study from an Islamic perspective. Damascus University *Journal for Economic and Legal Sciences*, 119: 223-267.

Al-Atribi, H.(2007). The values of citizenship and ways to enhance it among university students, "an educational field study." *Contemporary Education, Association for Modern Education*, (75) 23, 1-44.

Al-Dosari, R. (2019). The university's role in enhancing the coexistence culture of its students, *Saudi Journal of Educational Sciences*, King Saud University, 63: 123-146.

Al-Ghunaimin, Z. (2017). The reality of political participation among the students of the University of Jordan from their point of view. *Journal of Studies (Educational Sciences)*, 45 (4), 287-300.

Al-Hazmi, M. (2017). The role of the educational university in promoting moral values in the student community. *Journal of the Faculty of Education*, Faculty of Education, Assiut University, 33 (2), 196-221.

Ali, S. (2018). The university's role in community development: social and scientific research as a model. *Anbar University Journal for Humanities*, Anbar University, p. 2: 331-346.

Al-Jassim, A. (2018). The university's role in building the values and behavior of students to maintain peace and social security. *Anbar University Journal for Humanities*, Anbar University, 1 (4), 301-318.

Al-Kandari, Y., Al-Dhuaihi, M.,& Fahd, H. (2011). The values of national belonging and citizenship: a study of a sample of youth in Kuwaiti society. *Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies*, Scientific

World. *Journal of Third World Studies*, 30 (1), 11-38.

Cottrell, C. (2013). *Youth Citizenship, Civic Education, and Spaces of Belonging in Tallinn, Estonia*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Carolina, ProQuest Dissertations Publishing,

Faraj, S. (2019). Taif University's role in developing leadership skills of its students in the light of improving the competitiveness of university graduates. *Educational Journal, Sohag University*, 64: 1319-1362.

Gleave, E., Welser, H., Lento, T., & Smith, M. (2009). A conceptual and operational definition of'social role 'in online community. Proceedings of the *42nd Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 1-11)..

Graham, G.(2002). *Universities: The Recovery of an Idea*. Thorverton: Imprint Academic.

Griffith, R. (2012). *National Curriculum: National Disaster?: Education and Citizenship*. Routledge.

Hamdan, M.,& Professor, M. (2004): Evaluating the university's role as a system in building the youth's personality from a value perspective. Research submitted to a conference: University youth culture and value in a changing world, College of Education, Zarqa University, Jordan

Harkavy, I. (2006). The Role of Universities in Advancing Citizenship and Social Justice in the 21st Century. *Education, Citizenship and Social Justice Journal*, 1, 5-37.

Jaber, M.,& Mahdi, N. (2011). The role of universities in promoting the concepts of social responsibility for their students, a comparative study between the universities of Helwan (JAU) and Al-Azhar University (Palestine). Social Responsibility Conference for Palestinian Universities, Al-Quds Open University.

Karasna, S., Ali, G.,& Walid, M. (2009) The University's Role in Building a University Personality Able to Maximize National Affiliation

Bani Hani, S. (2018). The University of Hail's Role in Transformation towards an Information Society in the Light of Saudi Arabia's Vision 2030 "A Field Study". *Journal of Educational Sciences*, King Saud University, 30, (3), 537-554.

Banks, J. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. In *The educational forum*, 68,4,296-305.

Belhid, N.(2019). The role of faculty members in developing the values of citizenship among students of Princess Noora Bint Abdul Rahman University. *Journal of Educational and Psychological Studies*, Zagazig University, 185, 103-234.

Bonet, S. (2011). Educating Muslim American Youth in a Post-9/11 Era: A Critical Review of Policy and Practice. *High School Journal*, 95(1), 46-55.

Boulton, G., & Lucas, C. (2011). What are universities for?. *Chinese Science Bulletin*, *56*(23), 2506-2517.

Camicia, S., & Zhu, J. (2011). Citizenship education under discourses of nationalism, globalization, and cosmopolitanism: Illustrations from China and the United States. *Frontiers of Education in China*, *6*(4), 602-619.

Chanzanagh, H., Mansoori, F., & Zarsazkar, M. (2011). Citizenship values in school subjects: A case-study on Iran's elementary and secondary education school subjects. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 3018-3023.

Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & education*, 107, 100-112.

Chunqiu, L. (2019). Cultural Identity and National Unity Education Based on the Perspective of Intercultural Interaction in College Freshmen Enrollment Psychology. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, *66*. (1), 389-407.

Coker, K. & Darley, W. (2013). The Role of African Universities in a Changing

Muhammad, M. (2019). Activating the role of the University of Najran in supporting talent and creativity in the light of knowledge management. *Journal of Scientific Research in Education*, Ain Shams University, 20 (4), 109-140.

Niaz, H. (2018). The role of a faculty member in enhancing the value of national belonging in light of contemporary challenges from the viewpoint of students of the Faculty of Education at Umm Al-Qura University Al-Manara *Journal for Research and Studies*, 24 (2), 9-56.

Nimr, A. (2018). The role of the University of Najran in achieving the concept of knowledge economics from the viewpoint of a sample of faculty members. *Journal of Studies (Educational Sciences), University of Jordan*, 45 (4), 333-352.

Omar, H. (2017). The university's role in developing the values of citizenship and its representation on demand in light of the challenges of globalization: a field study of a sample of students from Assiut and Sohag universities. University of Sharjah *Journal for Humanities and Social Sciences. College of Education, University of Sharjah*, 14 (1), 62-97.

Omar, M. (2017). The university's role in developing the life skills of its students: a field study at Aswan University. *Journal of the Faculty of Education, Menoufia University*, 32 (4), 196-249.

Owen, D. (2010). Resident aliens, non-resident citizens and voting rights: towards a pluralist theory of transnational political equality and modes of political belonging. In *Citizenship acquisition and national belonging* (pp. 52-73). Palgrave Macmillan, London.

Paulsen, K.(2007). *Living the college life: Real students, real experiences, real advice*. Houghton Mifflin Harcourt.

Pollini, G. (2005). Elements of a theory of place attachment and socio-territorial belonging. *International Review of through the Ethical and Cultural Dialogue Approach. College Magazine*, Faculty of Education, Alexandria University, 19 (2), 1-30.

Karouani, K. (2018). The role of Al-Quds Open University in promoting popular heritage and national identity in Palestine. *Palestinian Journal of Open Education and E-Learning*, Al-Quds Open University, 6 (12), 32-51.

Kim, M., & Choi, D. (2018). Development of youth digital citizenship scale and implication for educational setting. *Journal of Educational Technology & Society*, *21*(1), 155-171.

Larasquet, J. and Pilniere, V. (2012). Seeking a sustainable future–the role of university. *International journal of technology management & Sustainable development*, *11*(3), 207-215.

Lerner, J. (2005). *Role Assignments in Network Analysis: Methodological Foundations*. Ed. Brandes, U. and Erlebach, T., Berlin, Springer Verlag, 216-252.

Mahfouz, M. (2003). Citizenship and national affiliation issues. The Journal of the Word, 10 (41), 139-150.

Mansour, M.(2017). Evaluation of the university's role in achieving intellectual security for its students from their viewpoint and faculty members, *College of Education Journal of Education*, Al-Azhar University, 172 (1), 587-638.

Moparez, S. (2019). A proposed vision to activate the role of the New Valley University in achieving sustainable human development for the local community. *Journal of the Faculty of Education*, Benha University, 117 (1), 113-176.

Morais, D., & Ogden, A.(2011). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of studies in international education*, *15*(5), 445-466.

Muhammad, M. (2016). Culture of national belonging. *Journal of Literary Attitude*, 45 (54), 71-76.

Studies, Zagazig University, *1*94: 247-294.

Wattafa, A., & Al-Sharia, S. (2018). The role of Kuwait University in promoting the values of citizenship among its students: sample opinions from students of Kuwait University. *Journal of Social Affairs, Sharjah Social Association*, 35 (140), 99-155.

Worthington, A. (2013). *Student perceptions of patriotism in England and the United States of America*. Unpublished doctoral dissertation. The University of Oklahoma, ProQuest Dissertations Publishing

Sociology—Revue Internationale de Sociologie, 15(3), 497-515.

Rabian, S., & ALzopon, M. (2018). The role of the University of Hail in protecting youth from the manifestations of intellectual extremism. *Journal of Studies, Educational Sciences, University of Jordan*, 45 (4), 130-150.

Shazly, N., Abu Al-Saud, S., Ismail, T.,& Musa, M. (2019). Requirements for activating the university's role in developing social responsibility of students through the practice of student activities. *Journal of Educational and Psychological*

التقاعس الاجتماعي والعوامل المنبئة به لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. بندر بن صلاح الميلبي[1]

(قدم للنشر 1442/1/24هـ -وقبل 13 /6/ 1442هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستويات التقاعس الاجتماعي، وعدالة توزيع المكافأة، ووضوح المهمة، ومواءمة الجهد، وتماسك الجماعة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية، والعوامل المنبئة بالتقاعس الاجتماعي. استخدم الباحثُ المنهج **المسحي** التنبؤي، وطُبِّقتْ أدوات الدراسة- بعد التحقق من صلاحيتها- على عينة عشوائية طبقية مكونة من (276) عضو هيئة تدريس في الجامعة الإسلامية. وخلصت النتائج إلى مستويات متوسطة من التقاعس الاجتماعي، ووضوح المهمة، ومواءمة الجهد، وإلى مستوى ضعيف من عدالة التوزيع، ومرتفع من تماسك الجماعة. كما كشفت النتائج عن القدرة التنبؤية لمتغيرات عدالة التوزيع، ووضوح المهمة، وتماسك الجماعة- بصفتها منبئات سالبة- ومواءمة الجهد-بصفته منبئًا موجبًا- للتنبؤ بالتقاعس الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: التقاعس الاجتماعي، العمل الجماعي، عدالة التوزيع، وضوح المهمة، مواءمة الجهد، تماسك الجماعة.

Social loafing and predictive factors among the faculty members at the Islamic University of Medina

Dr. Bander Salah Almailabi[1]

(Submitted 12-09-2020 and Accepted on 26-01-2021)

Abstract: The current study sought to reveal the levels of social loafing, distributive justice of reward, task visibility, matching effort, and group cohesion among faculty members at the Islamic University of Medina, as well as predictive factors related to social loafing. The researcher used the predictive survey method approach, and the study tools were applied, after verifying their validity, to a Stratified random sample of 276 faculty members at the Islamic University of Medina. The results showed medium levels of social loafing, task visibility, and matching effort, a weak level of distributive justice, and a high level of group cohesion. The results also revealed the predictive power of distributive justice, task visibility, and group cohesion (as negative predictors) and matching effort (as a positive predictor) to predict social loafing.

Keywords: social loafing, teamwork, distributive justice, task visibility, matching effort, group cohesion**.**

---

(1) قسم علم النفس، كلية التربية- الجامعة الإسلامية

(1) *Department of Psychology , College of Education– Islamic University*

E-mail: almailabi@hotmail.com

المقدمة

كثرة الأيدي تخفف من عبء العمل، مثلٌ يشير إلى أهمية العمل الجماعي، فجمعٌ من العقول والأيدي يُنْجِزُ ما لا يُنْجِزُهُ العقل الواحد واليد الواحدة. لكن ماذا عن مقدار الجهد المبذول، أيزيدُ في المهام الجماعية أم ينقص؟

تشير أدبيات البحث في مجال التأثير الاجتماعي- وتحديدًا التسهيل الاجتماعي- إلى أن حضور الآخرين يلقي بظلاله على أداء الفرد إيجابًا وسلبًا، أي إنه قد يحسِّنهُ أو يُقلِّلُ من جودته. فإن كان لحضور الآخرين هذا الأثر، فماذا عن مشاركتهم العمل؟ أيحفِّزنا لتقديم أفضل ما لدينا أم أنه يُقلِّلُ من جهدنا؟ يبدو أن المنطق يقفُ مع كون العمل الجماعي يُحفّزُ الفرد لتقديم أداءٍ أفضل، إلا أن العلم لا يعترفُ بهذا المنطق ما لم تدعمه دراسات علمية تؤيده.

في الواقع، تدعمُ معظم الدراسات العلمية مثل: (Kidwell & Bennett, 1993; Comer, 1995; Karau & Hart, 1998; Murphy et al., 2003; Liden et al., 2004; Høigaard et al., 2006; Pabico et al., 2015; Singer, 2019) الفرضية القائلة بأن أداء الفرد يقلُّ في المهام الجماعية مقارنة بأدائه في المهام الفردية. يُعرَفُ انخفاض أداء الفرد في أثناء قيامه بمهمة جماعية بالتقاعس الاجتماعي social loafing، وهو نزعة لدى الفرد لخفض جهده عند العمل في جماعة (Latané et al., 1979). وتشيرُ الأبحاث في هذه المجال إلى أن الأفراد يبذلون، غالبًا، جهدًا أقلَّ عند التحاقهم بعمل جماعي (Karau & Williams, 1993). وعلى الرغم من ذلك، فالأمر ليس حتميًا، إذ تشيرُ الدراسات إلى عددٍ من المتغيرات الوسيطة التي من شأنها الحدُّ من ذلك التقاعس. ومن بين تلك المتغيرات عدالة التوزيع Distributive Justice، وفيها يشعرُ العاملون بأن المكافأة ومقدارها مجزيانِ مقارنة بما يبذلونه من جهد، وعندها قد يرتفعُ الأداء ويقلُّ التقاعس، تلك العلاقة السالبة كشفت عنها دراسات مثل: (Murphy et al., 2003; Thanh & Van, 2018). كما قد يؤدي وضوح المهمة Task Visibility إلى خفض التقاعس (Liden et al., 2004; Pabico et al., 2015)، فالأفراد حين يشعرون بأن المشرف على فريق العمل مدركٌ لجهدهم، واعٍ بالتقصير إنْ حدث، قلَّ تقاعسهم. كما يحدث أحيانًا أنْ يخشى الفرد استغلال جهده من قبل بقية الأعضاء، فيعمل على المواءمة بين جهده وجهد الآخرين. تلك المواءمة للجهد Matching of Effort داعيةٌ للتقاعس الاجتماعي، فإن أحسن الأعضاء أحسنَّا وإنْ أساؤوا أسأنا. وقد دعمت نتائج الدراسات العلمية تلك العلاقة الموجبة بين مواءمة الجهد والتقاعس الاجتماعي (Comer, 1995; Piezon & Ferree, 2008). وعلى الرغم من ذلك، فإن الجماعات المتماسكة التي يسعدُ الفرد بعضويتها، ويشعرُ بفخرِ الانتماء إليها يقلُّ تقاعس أفرادها عن أداء مهامهم، وتلك العلاقة السالبة كشفت عنها دراستا (Karau & Hart, 1998; Liden et al., 2004).

وفي المجال الأكاديمي تتطلبُ الكثيرُ من المهام العمل ضمن فريق عمل جماعي، كاللجان المتخصصة، والمجالس العلمية، وفرق الأبحاث العلمية، ولجان الاعتمادات الأكاديمية. تعرفُ تلك الجماعات بجماعات المهام Task Groups التي تتشكَّلُ في أوساط العمل لتحقيق هدف معين. يُشبعُ ذلك الانضمام عددًا من الحاجات النفسية، كإشباع الحاجة إلى التضمين، والضبط، والحاجات الوجدانية.

إن طبيعة العمل الجماعي ينطوي على ضرورة إنجاز كل عضو للمهمة المكلف بها، والتقصير الحاصل من أيِّ عضوٍ أيًا كانت مبرراته يؤثرُ في أداء الفريق بأكمله. ولما كان للعمل الجماعي حيز واسع في المجال الأكاديمي، كان لزامًا على الباحثين دراسة الظواهر النفسية

الاجتماعية المرتبطة به، ومن بينها سلوك التقاعس الاجتماعي الذي يُعيقُ تقدم الجماعة نحو بلوغ أهدافها وتحقيق آمالها.

وعليه، تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة التقاعس الاجتماعي في الوسط الأكاديمي- وتحديدًا لدى أعضاء هيئة التدريس- والكشف عن العوامل المنبئة به. علمًا بأن الدراسات العربية في هذا الجانب لا تزال متواضعة، وبحاجة إلى مزيدٍ من البحث والتقصي.

مشكلة الدراسة

تبينت مشكلة الدراسة الحالية من خلال العمل الأكاديمي للباحث ومشاركته في عدد من اللجان العلمية والفرق البحثية في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. وكطبيعة العمل الجماعي قد يحدثُ التقصير أحيانًا من بعض أعضاء الفريق مما يفضي إلى ضعف جودة النتائج وتحمُّل البعض مسؤولية إكمال المهمة. هذه الملاحظة لم تقتصر على الباحث فحسب، ولكن قد تكون متداولة في الأوساط الأكاديمية، ويعاني منها بعض العاملين في هذا المجال. وسعيًا من الباحث تناول هذه المشكلة وفق منهج علمي رغبة في فهم أدق للظاهرة، وتنبؤ بالعوامل المنبئة بها- مما قد يساعد في ضبط الظروف التي تسببها- فقد تحددت مشكلة الدراسة الحالية بالسؤالين التاليين:

1) ما مستوى التقاعس الاجتماعي، ووضوح المهمة، وعدالة التوزيع، ومواءمة الجهد، وتماسك الجماعة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية؟
2) هل يمكن التنبؤ بالتقاعس الاجتماعي بمعرفة المتغيرات المنبئة: عدالة التوزيع، ووضوح المهمة، ومواءمة الجهد، وتماسك الجماعة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على مستويات التقاعس الاجتماعي، وعدالة التوزيع، ووضوح المهمة، ومواءمة الجهد، وتماسك الجماعة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية. كما تهدفُ إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للتقاعس الاجتماعي بمعرفة المتغيرات المنبئة: عدالة التوزيع، ووضوح المهمة، ومواءمة الجهد، وتماسك الجماعة.

أهمية الدراسة

إذا ما أخذنا في الاعتبار أنَّ التقاعس الاجتماعي قد دُرسَ عن كثب في بيئات أجنبية وفي أوساط وظيفية متنوعة، فإن نتائج الدراسة الحالية قد تُشكّلُ إضافة أولية عن حقيقة التقاعس الاجتماعي كظاهرة نفسية اجتماعية تتواجد في وسط وثقافة مغايرة لتلك التي تناولتها الدراسات السابقة.

كما أنّ التعرف على العوامل المنبئة بالتقاعس الاجتماعي له أهمية تطبيقية تتمثل في أخذ تلك العوامل بعين الاعتبار عند بناء فرق العمل مما قد يُسهم في الاستفادة القصوى من الإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

كما تزداد أهمية الدراسة الحالية إذا ما علمنا بندرة الدراسات العلمية التي تناولت ظاهرة التقاعس الاجتماعي خاصة في أوساط العمل العربية. وعليه، فقد تحث الدراسة الحالية وما تتوصل إليه من نتائج الباحثين العرب إلى تناول هذا المفهوم وعلاقته بالمتغيرات النفسية الاجتماعية في بيئات عمل مغايرة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: موضوع التقاعس الاجتماعي، وعدالة التوزيع، ووضوح المهمة، ومواءمة الجهد، وتماسك الجماعة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية.

الحدود البشـــرية: أعضـــاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية.

الحدود الزمانية: الفصـل الصـيفي من العام الدراسـي 1441/1440هـ.

الحدود المكانية: الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مصطلحات الدراسة

التقاعس الاجتماعي: نزعة الفرد لخفض جهده عند العمل في جماعة (Latané et al., 1979). وينجم عنه تقصـير الفرد عن أداء المهام المكلف بها، وقضـاؤه وقتًا أقل في مســاعدة بقية الأعضــاء، وبذله جهدًا أقل إنْ أدى الآخرون العمل.

عدالة التوزيع: الإنصاف المدرك للمكافآت التي يتلقاها الفرد (Greenberg, 1990). وفيه يشـعر الفرد بالرضـا عن المكافأة ومقدارها مقارنة بما يحصل عليه الآخرون.

وضـــوح المهمة: اعتقاد الفرد بأن المشـــرف على العمل مـدركٌ للجهـد الـذي يبـذلـه (Kidwell & Bennett, 1993). ومـدركٌ للتقـاعس إنْ حـدث من أحـد أعضـــاء الفريق.

مواءمة الجهد: محاولة الفرد الموازنة بين ما يبذله من جهد ليكافئ ما يبذله الآخرون (Jackson & Harkins, 1985). أي إنَّ إداء الفرد يرتفع إنْ شـــعر بارتفاع أداء الآخرين، وينخفض بتقصيرهم خشية استغلال أعضاء الفريق لجهده.

تماســك الجماعة: الدرجة التي ينجذبُ فيها الأعضـــاء لبعضـــهم البعض ورغبتهم في البقاء معًا (Mudrack, 1989)، وهو القوة التي تربط الأعضـــاء بـالمجموعـة وتحثهم بالبقاء فيها (Festinger, 1950). وفيه يشـــعر الفرد بالانتماء إلى فريق العمل، معتقدًا بأنه جزء من هذا الفريق، وسعيدٌ بعضويته في الجماعة.

العمل الجماعي: العمل الذي يشترك فيه مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية، والمشـكِّلِ لتحقيق هدف معين، كاللجان العلمية، وفرق البحث، وفرق الخطـة الاســتراتيجيـة، وفرق الاعتمـادات الأكاديمية.

الإطار النظري ومراجعة الدراسات السابقة

ينزعُ الفرد إلى بذل جهدٍ أقل في المهام الجماعية مقارنة بـأدائـه في المهـام الفرديـة. تلـك النزعـة لخفض الجهـد مخلـة بـالعمـل ومحبطـة لأعضـــاء الفريق. وقـد تنـاول الباحثون هذه الظاهرة في ســياقات مختلفة كالســياق الأكاديمي والرياضـــي والتجاري. ويعرضُ الباحث متغير التقاعس الاجتماعي والعوامل الأكثر إسهامًا في حدوثه- وفقًا للدراســات العلمية التي تناولته- التي جاءت على النحو التالي:

أ. التقاعس الاجتماعي Social Loafing

قـام "رينغلمـان" في ثمـانينيـات القرن التـاســع عشـــر بتجربـة قـد تُعَـدُّ الأولى من نوعهـا في مجـال علم النفس الاجتمـاعي، حين طلـب من المتطوعين المشـــاركـة في مســـابقـة لشـــد الحبل بأقصـــى ما يمكن، وضـــمن مجموعات مختلفة الحجم، فحدثَ أنه كلما زاد حجم المجمـوعـة قـلَّ الأداء (Kravitz & Martin, 1986). وقدَّمَ (Steiner, 1972) ســببين محتملين لحدوث هذه الظاهرة تمثَّلا في: فقدان التآزر coordination loss أي عـدم تزامن جهود أفراد المجموعـة، وفقـدان الـدافعيـة motivation loss فـدافعيـة الفرد تنخفضُ بعـد فترة وجيزة من العمـل نتيجـة لاعتمـاده على الآخرين، وانخفاض الدافعية يفضي إلى انخفاض الجهد. لاحقًا، وتحديدًا في العام (1974) كرَّرَ "انجهام" وزملاؤه تجربة شـــد الحبل، لكن هذه المرة أوهموا المشـــاركين بأنهم يشـدون الحبل برفقة آخرين عن طريق عصـب أعينهم بلفافة. وكشـفتْ النتائج عن اسـتمرار انخفاض الأداء مع التوهم بزيادة حجم المجموعة. وهذا يُعزِّزُ الحجة القائلة بأن أداء الأفراد ينخفضُ نظرًا لانخفاض الجهد وليس لفقدان التآزر. تبعَ ذلك تجربة "لاتينيه" وزملاؤه عام (1979) التي طُلب فيها من المشـــاركين- منفردين

وجماعات- الصراخ والتصفيق بصوت مرتفع، وعزى الباحثون انخفاض الأداء هذه المرة إلى عاملي التآزر وفقدان الدافعية معًا.

تدعمُ الدراسات العلمية وجود هذه الظاهرة بنسب متفاوتة بين العاملين. فعلى سبيل المثال، كشفت دراسة (Liden et al., 2004) عن انتشار التقاعس الاجتماعي انتشارًا ضعيفًا (م = 1.68) بين (168) موظفًا في منظمة كبرى وفقًا لتقرير ذاتي للمستجيبين عن انتشار الظاهرة. كما كشفتْ دراسة (Piezon & Ferree, 2008) عن أن (8%) من العدد الإجمالي للطلاب المشاركين (ن = 227) قد مارسوا التقاعس الاجتماعي. هذا في حال التقييم الذاتي، إلا أن هذه النسبة ارتفعت لتصل إلى (35.7%) عند تقييمهم لبقية أعضاء الفريق. ويمكنُ عزو هذا التباين إلى ظاهرة تحيز المرغوبية الاجتماعية Social desirability bias في التقارير الذاتية، فوفقًا لـ"نيدروف" (1985)، فإنَّ (10% إلى 75%) من التباين في استجابات المشاركين يمكن عزوها إلى المرغوبية الاجتماعية ما من شأنه خفضُ تقديرِ انتشار ظاهرة معينة أو المبالغة في تقديرها. حيث يميلُ المشاركون، بشكل واعٍ أو غير واعٍ، إلى الاستجابة بطريقة متوافقة مع القيم الاجتماعية، حماية وإعلاء للذات. وخلصت دراسة (Himmetoglu et al., 2018) إلى أنَّ معلمي المرحلة الابتدائية يعتقدون أنَّ زملاءهم يتقاعسون عن العمل (ن = 652) تقاعسًا ضعيفًا (م = 2.49)، في حين كشفت دراسة (سلمان، 2019) إلى أن (25%) من المعلمات مارسنَ التقاعس الاجتماعي ممارسة عالية، و (63%) مارسْنَهُ بدرجة متوسطة، و (13%) منهن بدرجة منخفضة.

ب. وضوح المهمة Task Visibilty

يشيرُ وضوح المهمة إلى اعتقاد الفرد بأن المشرف على العمل مدركٌ للجهد الذي يبذله (Kidwell & Bennett, 1993: 446) . فعندما يشعرُ الفردُ أنَّ المشرف على الفريق مدركٌ لجهده وجهد زملائه، ومنتبهٌ للتقصير إنْ وقع، كان ذلك مدعاة لارتفاع الأداء. في حين قد يُفضي ضعفُ الإدراكِ والانتباه للجهد إلى وقوع الموظف في التقاعس الاجتماعي. إنَّ ملاحظة جهد الموظف وتقييمه يُسهمان في رفع درجة وضوح المهمة. لذا، عندما يعمل الفرد وحيدًا، وتقاسُ مخرجات عمله يصبحُ مستوى وضوح المهمة مرتفعًا (Jones, 1984: 686). تبدو الدراسات في هذا المجال متسقة، فالعلاقة بين وضوح المهمة وممارسة سلوك التقاعس الاجتماعي سالبة. فكلما كان الجهد واضحًا للمشرف على العمل قلَّ تقاعس أفراد الفريق، والعكس صحيح. وتفصيلًا، خلصت دراسة (George, 1992) إلى وجود علاقة سالبة بين وضوح المهمة والتقاعس الاجتماعي (r = -0.29, p < 0.001). كما أنَّ لوضوح المهمة قدرة تنبؤية بالتقاعس الاجتماعي (بيتا = -0.16)، وفق ما كشفت عنه نتائج دراسة (Liden et al., 2004). يُعزِّزُ ذلك، نتائج دراسة (Pabico et al., 2015) التي كشفت، أيضًا، عن علاقة سالبة بين المتغيرين (r = -.20,p < 0.05).

ج. عدالة التوزيع Distributive Justice

تشيرُ عدالة التوزيع إلى الإنصاف المدرك للمكافآت التي يتلقاها الفرد (Greenberg, 1990)، ولا يُقصد به توزيع المكافآت توزيعًا متساويًا equality بين الأعضاء بغض النظر عن مقدار المساهمة، وإنما تنطوي العدالة على توزيع المكافآت تبعًا لإسهام كل عضو في بلوغ الهدف. فالفردُ حين يشعرُ بأن مكافأته موازيةٌ لما قدَّم من جهدٍ اطمئن لعدالة التوزيع، فهو يُوزان بين مدخلاته (كالوقت والجهد المبذولين) وما يجنيه من مخرجات (كالأجر، والترقية، وعبارات الشكر والثناء). فمقدار العطاء مبنيٌّ على تقييمه للموقف وما يترتبُ عليه من فائدة مرجوة أو مخاطر محتملة. فإن قيَّمَ

الموقفَ على أســـاس أنَّ الفـائـدة المرجوة أكبرَ من التكاليف اســتمر في عطائـه، وإن فـاقـت التكـاليف الفـائـدة أعـاد قراءة الموقف وخفَّضَ من جهـده ليوازي ما يحصـــل عليه، فالإنســـان ميّالٌ بطبعه الى تحقيق الربح وتجنب الخســـارة، وهذا ما تُبيّنهُ نظرية التبادل الاجتماعي Social Exchange (Homans, 1961).

إنَّ الأفراد ضــمن فريق العمل متى ما شــعروا بعدم الانصاف وعدم تساوي مدخلاتهم (كالجهد المبذول) مع مخرجـاتهم (كـالأجر) قـد يلجـأون إلى تقليـل جهـدهم (تقاعس اجتماعي) ليكافئ ما يحصــلون عليه. وتتســقُ هذه النظرة مع نتائج الدراسات العلمية في هذا المجال، فقد خلصتْ دراسة (Murphy et al., 2003) إلى علاقة ســالبة بين عدالة التوزيع والتقاعس الاجتماعي ($r = -.20, p < 0.05$)، وعزَّزتْ تلك النتيجة دراســتي (Liden et al., 2004; Thanh & Van, 2018) التي كشــفت عن القـدرة التنبؤية لعـدالـة التوزيع للتنبؤ بـالتقـاعس الاجتماعي (بيتا = -14.).

د. مواءمة الجهد Matching of Effort

ينزعُ الأفرادُ إلى المواءمة بين جهودهم وجهود الآخرين في فريق العمل، ويحدثُ التقاعس الاجتماعي حين يتوقعُ الفردُ تراخي بقية أفراد المجموعة فيخفضــون جهدهم طلبًا للعدالة (Jackson & Harkins,1985)، وخشـية اســتغلالهم من قبل أفراد المجموعة (Comer, 1995). وتظهرُ مواءمة الجهد جليَّةً حين يُقلِّلُ الفرد من جهده إنْ قصَّــرَ الآخرون، ويُعلي من أدائه إنْ بـذلَ الآخرون. وقـد تُعَدُّ تلك حيلةٌ دفـاعيـةٌ ينتهجهـا الفرد دفـاعًـا عن ذاته، فلا يُسْــتَغَلُ جهده، ليؤدي دوره ودور غيره. وهذا مـا أســمـاه (Comer, 1995) أثر دور الأحمق The sucker role effect في النموذج الـذي قـدمـه- بعـد مراجعة لعدة دراســات في هذا المجال- ليتَضَــمَّنَ عددًا من العوامل المتوقع إســهامها في التقاعس الاجتماعي من بينها مواءمة الجهد. وقد كشــفت الدراســة التي أجراها (Mulvey & Klein, 1998) على (392) طالبًا وزعوا على (104) مجموعة صــغيرة مكونة من (3) إلى (5) أعضــاء عن علاقـة موجبـة بين مواءمـة الجهـد والتقاعس الاجتماعي ($r = .35\ p < 0.01$). واتسق ذلك مع دراسة (Piezon & Ferree, 2008) التي أجريت على مجموعـات صــغيرة مكونـة من (4) إلى (9) طلاب، وكشــفت عن وجود علاقة موجبة بين مواءمة الجهد والتقاعس الاجتماعي ($r = .79, p < .01$). كما خلصت دراســة (Singer, 2019) إلى أنَّ (3.5%) من أصــل (229) طالبًا يتقاعســون عن بذلِ الجهدِ خشــية استغلالهم من قبل بقية أفراد المجموعة.

هـ. تماسك الجماعة Group cohesiveness

تُعَدُّ الجماعة وحدة اجتماعية مكونة من شـخصـين أو أكثر تميزها سـمات عدة: كالعضـوية، أي شـعور الفرد بأنه عضو في الجماعة، وقبول الآخرين لتلك العضوية. كما يميزُ الجماعة وجود تفاعل بين أعضائها، وتأثير كلٍ منهم في الآخر. ويلزم أن تكون للجماعة أهداف مشـتركة منسجمة فيما بينها، فسعي عضو لتحقيق هدفه يسهم في تحقيق عضــو آخر لأهدافه. ســمة أخرى للجماعة تتمثل في المعايير المشــتركة، أي إن أعضــاء الجماعة الواحـدة يحملون معـايير وقواعـد مشــتركـة توجـه ســلوكهم، ويلتزم أعضــاء الجمـاعـة بتلـك المعـايير والقواعـد (DeLamater et al., 2015). إن للجماعـة بنيـة تشــكِّلها، وتمـاســك الجمـاعـة أحـد البنـاءات الأسـاسـية المشـكِّلة لها. ونعني بتماسـك الجماعة: مدى رغبة أعضائها البقاء فيها ومقاومة تركها.

وقـد كشــفـت أبحـاث ديـنـاميـات الجمـاعـة عن الـدور الرئيس الـذي يؤديه تمـاســك الجماعـة في التأثير على أداء الفريق. فـالجمـاعـة المتمـاســكـة التي ينجـذبُ أعضـاؤها لبعضـهم البعض، ويشـعرون بانتمائهم لها، وسـعادتهم بكونهم جزءًا منها يرتفعُ أداؤها. وعكس ذلك من عدم انجذابٍ، وضـعف انتماء وولاء قد يفضـي إلى

التقاعس الاجتماعي. وقد كشفت الدراسات العلمية عن أن التقاعس الاجتماعي يقلُّ عندما يعمل الأفراد في جماعات متماسكة (Karau & Williams, 1997; Karau & Hart, 1998; Liden et al., 2004). ففي الدراسة التجريبية التي أجراها (Karau & Hart, 1998) على (118) طالبًا للتحقق من فرضية أن التقاعس الاجتماعي يقِلُّ في الجماعات المتماسكة، كشفتْ نتائجها عن تقديم أفراد مجموعة التماسك المنخفض تعاونيًا (م = 32.10) أداءً أفضل من المهمة الجماعية (م= 20.72). كما قدَّم أفراد المجموعة الضابطة تعاونيًا (م= 34.15) أداءً افضل من الجماعي (م= 22.40)، في حين قدم أفراد مجموعة التماسك المرتفع جماعيًا (م= 28.55) أداءً أفضل من التعاوني (م = 26.4). دعم تلك النتيجة ما آلت أليه دراسة (Mulvey & Klein, 1998) المطبقة على (392) طالبًا، التي خلصت إلى علاقة سالبة بين تماسك الجماعة والتقاعس الاجتماعي (r = -.42, p < 0.01). ويتسقُ ذلك مع نتيجة (Liden et al., 2004)- المطبقة على (168) موظفًا شاركوا في (23) مجموعة عمل- والكاشفة عن وجود علاقة سالبة بين تماسك الجماعة والتقاعس الاجتماعي، فكلما زاد تماسك أفراد الجماعة قلَّ تقاعس أفرادها عن العمل (r = -.58,p < 0.01). ويعزِّزُ تلك النتائج، ما خلصتْ إليه دراسة (Høigaard et al., 2006) التي أجريت على (118) رياضيًا من (12) فريقًا، وكشفتْ نتائجها عن علاقة سالبة بين تماسك أفراد الفريق وتقاعسهم (r = -.25,p < 0.01).. وعليه، فقد اتسقت نتائج الدراسات العلمية من حيث العلاقة السالبة بين تماسك الجماعة والتقاعس الاجتماعي، أي كلما زاد تماسك الجماعة قلَّ تقاعس أفرادها عن أداء مهامهم.

وبناء على ما سبق، تتفقُ الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف من إجراءها. واستفاد الباحثُ من تلك الدراسات في اختيار أدوات الدراسة وتحديد العوامل المنبئة بالتقاعس الاجتماعي. كما نلحظ اتساقًا في نتائج تلك الدراسات فالعلاقة موجبةٌ ما بين التقاعس الاجتماعي ومواءمة الجهد، وسالبةٌ مع عدالة التوزيع، ووضوح المهمة، وتماسك الجماعة. ويظهرُ أن الدراسات المتقدمة في التقاعس الاجتماعي أُجريتْ ضمن بيئات مخبرية مصطنعة (George, 1992; Karau & Hart, 1998)، ثم انتقلت إلى بيئات واقعية- على الرغم من استمرار الدراسات المخبرية- ضمن أوساط مختلفة اشتملت على طلابٍ (Singer, 2019)، ومعلماتٍ (أحمد، 2019)، ورياضيين (Høigaard et al., 2006) وموظفي شركات خاصة (Liden et al., 2004). وتتميزُ الدراسة الحالية عن الدراسات آنفة الذكر بأن هذه الدراسة ستُطبَّق على عينة من أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي.

وبناء على ما عُرض من مفاهيمٍ ونتائج دراسات سابقة يُمكنُ صياغة الفرض البحثي التالي:

"تُسْهِمُ متغيرات عدالة التوزيع، ووضوح المهمة، وتماسك الجماعة (بصفتها منبئات سالبة)، ومواءمة الجهد (بصفته منبئًا موجبًا) في التنبؤ بالتقاعس الاجتماعي".

منهج الدراسة وإجراءاتها

لبلوغ أهداف الدراسة اعتمد الباحث منهجًا مسحيًا تنبؤيًا. فالتعرف على مستويات متغيرات الدراسة لدى أفراد العينة يستلزمُ سؤالهم عن درجة توافرها، والتنبؤ بالتقاعس الاجتماعي- بصفته متغيرًا متنبأ به (تابع)- بمعرفة عدالة التوزيع، ووضوح المهمة، ومواءمة الجهد، وتماسك الجماعة بصفتها متغيرات منبئة (مستقلة) يستلزمُ منهجًا تنبؤيًا.

مجتمع الدراسة وعينتها

تحدَّدَ مجتمعُ الدراسة الحالية بجميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية المكون من (936)

عضو هيئة تدريس للعام الدراسي 1441/1440هـ، موزعين على (9) كليات ومعهد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. سُحبت من هذا المجتمع عينة عشوائية طبقية تكونت من (276) عضوًا، بحيث تماثلت نسبُ أعضاء هيئة التدريس في الكليات بنسبهم في عينة الدراسة.

جاءت كلية الشريعة بأكبر نسبة حيث بلغت (24%)، وهذه النسبة المرتفعة تتناسب مع حجم المجتمع، حيث يبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة (225) عضوًا. تليها كلية الدعوة وأصول الدين (22%)، ثم اللغة العربية (13%)، فكلية القرآن الكريم والدراسات الإسلامية (11%)، تلتها كلية الحديث الشريف والدراسات الإسلامية (10%)، ثم معهد تعليم اللغة العربية (7%)، فكلية الحاسب الآلي (5%)، وأخيرًا كليتا الهندسة والعلوم بنسبة (4 %). ويوفرُ الجدول (1) وصفًا لخصائص عينة الدراسة تبعًا لمتغيري العمر والرتبة العلمية.

جدول (1): وصف لخصائص عينة الدارسة

المتغير	الفئة	النسبة المئوية
العمر	30-20	%3.1
	41-31	%34.4
	52-42	%37.5
	52 فأعلى	%25
الرتبة العلمية	محاضر	%3.3
	أستاذ مساعد	%40.6
	أستاذ مشارك	%24.8
	أستاذ	%31.3

أداة الدراسة

في سعيه للإجابة عن أسئلة الدراسة طبَّقَ الباحثُ خمسة مقاييس، مستخدمًا مقياس ليكرت الخماسي. يحصلُ المستجيبُ على خمس درجات عند الاجابة بـ (موافق بشدة)، ودرجة واحدة عند اختيار (غير موافق بشدة)، وتُعكَسُ تلك الدرجات في حال العبارات السالبة. ولتحديد مدى المتوسطات وفق إجابات فئات عينة الدراسة، حُسب المدى وفق المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس(5)} - \text{الحد الأدنى للمقياس(1)}}{\text{عدد الفئات المطلوبة (5)}}$$

ويوضح الجدول (2) معيار الحكم على نتائج الأدوات:-

جدول (2): معيار الحكم على نتائج أدوات الدراسة

المدى	الحكم
أقل من 1.80	منخفضة جدًا
1.8- أقل من 2.60	منخفضة
2.60- أقل من 3.40	متوسطة
3.40 – أقل من 4.20	مرتفعة
4.20 إلى 5	مرتفعة جدًا

وفيما يلي وصفٌ للأدوات:

أ. التقاعس الاجتماعي

اقتبس الباحثُ ست عبارات من مقياس (George, 1992)، وأجرى تعديلًا على العبارات: الأولى، والثانية، والرابعة لتتناسب وطبيعة عينة الدراسة. وعلى الرغم من قدم المقياس فإنه ما زال يُستخدم في دراسات حديثة (Pabico et al., 2015; Singh et al., 2017) جاءت جميع العبارات موجبة الاتجاه، تُشيرُ الدرجة المرتفعة إلى تقاعس اجتماعي مرتفع، والدرجة المنخفضة إلى تقاعس اجتماعي منخفض.

ب. عدالة التوزيع

اقتبس الباحث ثلاث عبارات من مقياس عدالة التوزيع لـ (Welbourne et al., 1993)، وجميعها موجبة

الاتجاه. تُشيرُ الدرجة المرتفعة إلى شعور المستجيب بدرجة مرتفعة من عدالة التوزيع، وتُشيرُ الدرجة المنخفضة إلى عدم الرضا عن عدالة التوزيع.

ج. وضوح المهمة

اقتبس الباحثُ خمس عبارات من مقياس (George, 1992) لوضوح المهمة، وأجرى تعديلًا على العبارتين، الأولى والرابعة منه لتتناسب وطبيعة عينة البحث. جاءت العبارات: الأولى، والثانية، والرابعة موجبة الاتجاه، في حين أنَّ العبارتين الثالثة والخامسة منه سالبة الاتجاه. تُشيرُ الدرجة المرتفعة إلى وضوح للمهمة مرتفع، والدرجة المنخفضة إلى درجة متدنية من الوضوح.

د. مواءمة الجهد

صَمَّمَ الباحثُ استبانة مكونة من (4) فقرات موجبة الاتجاه تقيسُ مواءمة عضو هيئة التدريس لجهده، مستعينًا بدراسات (Jackson & Harkins,1985; Comer, 1995; Piezon & Ferree, 2008; Singer, 2019). تُشيرُ الدرجة المرتفعة إلى مواءمة مرتفعة للجهد، والدرجة المنخفضة إلى مواءمة متدنية.

هـ. تماسك الجماعة

صُمِّمَ المقياس الأصلي لتماسك الجماعة ليُطبَّقَ على مجموعات كبيرة (Bollen & Hoyle, 1990)، إلا أن (Chin et al., 1999) نقحوه ليُطبَّقَ على المجموعات الصغيرة، وهذا ما تبناه الباحث في دراسته. يتكونُ المقياسُ من ست عبارات موجبة الاتجاه. تُشيرُ الدرجة المرتفعة إلى تماسك اجتماعي مرتفع، وتُشيرُ الدرجة المنخفضة إلى ضعف تماسك الجماعة.

وُزعت الأداة على عينة استطلاعية بلغت (52) مستجيبًا. ثم أُرسلت في المرحلة التالية إلى كامل مجتمع الدراسة، وحصل الباحث على استجابة (276) عضو هيئة تدريس. وجاءت الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة على النحو التالي:

أولًا: الصدق

أ: صدق المحكمين

للتأكد من دقة الترجمة والسلامة اللغوية للعبارات عُرضت أدوات الدراسة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس- في الجامعات السعودية- المختصين في علم النفس واللغة الإنجليزية، أُعيدت صياغة بعض العبارات في ضوء المقترحات المقدمة ليتحقق بذلك صدق المحكمين.

ب: صدق الاتساق الداخلي

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة حسب الباحث معاملات ارتباط "بيرسون" لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الخاص بها. يبين الجدول (3) أنَّ قيم معاملات الارتباط في مقياس التقاعس الاجتماعي تراوحت بين (0.45– 0.80)، وبين (0.78– 0.94) في مقياس عدالة التوزيع، وتراوحت في مقياس وضوح المهمة بين (0.41– 0.70)، وجاءت بين (0.56– 0.80) في مقياس مواءمة الجهد. وتراوحت في مقياس تماسك الجماعة بين (0.57-0.87). وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، تشير إلى تمتع أدوات الدراسة بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

جدول (3): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين المفردة والدرجة الكلية للمقياس التابعة له (ن = 52)

التقاعس الاجتماعي		عدالة التوزيع		وضوح المهمة		مواءمة الجهد		تماسك الجماعة	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	.576**	7	.780**	10	.409**	15	.560**	19	.796**
2	.688**	8	.879**	11	.698**	16	.757**	20	.867**
3	.450**	9	.944**	12	.682**	17	.808**	21	.859**
4	.750**			13	.582**	18	.62**	22	.568**
5	.731**			14	.641**			23	.731**
6	.802**							24	.766**

ثانيًا: الثبات

استخدم الباحث معامل "ألفا كرونباخ" للتحقق من ثبات مقاييس أدوات الدراسة، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (4): معاملات الثبات "ألفا كرونباخ" لمقاييس الدراسة (ن =52)

التقاعس الاجتماعي	عدالة التوزيع	وضوح المهمة	مواءمة الجهد	تماسك الجماعة
0.71	0.84	0.78	0.73	0.80

يتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات "ألفا كرونباخ" لثبات التقاعس الاجتماعي، وعدالة التوزيع، ووضوح المهمة، ومواءمة الجهد، وتماسك الجماعة قد بلغت (0.71، 0.84، 0.78، 0.73، 0.80). وهي قيمٌ تشير إلى تمتع أدوات الدراسة بثبات جيد.

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما مستوى التقاعس الاجتماعي، وعدالة التوزيع، ووضوح المهمة، ومواءمة الجهد، وتماسك الجماعة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال استعمل الباحث المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل عبارة، ومن ثم حساب المتوسط العام لكل مقياس على حدة. وجميع النتائج موضحة في الجدول (5).

بناء على البيانات الواردة في الجدول (5)، يُقيم أعضاء هيئة التدريس درجة تقاعسهم الاجتماعي بدرجة متوسطة (م= 3.09). وينسجم ذلك مع ما انتهت إليه دراسات (Kidwell & Bennett, 1993; Comer, 1995; Karau & Hart, 1998; Murphy et al., 2003; Liden et al., 2004; Høigaard et al., 2006; Pabico et al., 2015) التي خلصت إلى نزعة الفرد لخفض جهده حال مشاركته في مهمة جماعية. وقد يعزى هذا التقاعس إلى عوامل عدة منها ضعف شعور عضو هيئة التدريس بعدالة التوزيع، فما يحصل عليه من عائد قد لا يوازي ما يبذله من جهد، فيلجأ إلى خفض جهده تحقيقًا لمبدأ العدالة.

كما يبين الجدول (5) أنَّ أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية يشعرون بضعف عدالة التوزيع (م= 2.43). وقد يعزى ذلك إلى أنَّ الأعمال الجماعية في الجامعات السعودية متفاوتة في المكافأة ومقدارها، بين لجان يُخصص لأفرادها مكافأة مالية، وأخرى قد لا يُخصص لها. فعلى سبيل المثال- وفقًا للائحة المنظمة لشؤون منسوبي الجامعات السعوديين من أعضاء

هيئة التدريس ومن في حكمه- يُصرفُ لكل من يشترك في إحدى اللجان الدائمة التي تُشكل في الجامعات مكافأة قدرها (200) ريال عن كل جلسة، في حين لا تُصرف تلك المكافأة لأعضاء اللجان العادية (وزارة التعليم، 1418). هذا التفاوت ربما أفضى إلى عدم الرضا عن عدالة توزيع المكافأة، وولَّدَ شعورًا لدى أفراد العينة بأن المكافأة التي يحصلون عليها غير عادلة مقارنة بما يحصل عليه الآخرون.

وفيما يخص وضوح المهمة، يعتقد أعضاء هيئة التدريس أن مستوى وضوح المهمة متوسط (م = 3.64)، أي إنَّ إدراك المشرف للجهد المبذول إدراكٌ متوسط. وقد تكون هذه النتيجة منطقية، فالتقصير في إداء المهمة يؤدي إلى عدم اكتمالها فيصبح التقصير بارزًا مقارنة بما يبذل من جهدٍ لإكمال المهمة. وعليه، فإن إدراك الأعضاء أن جهدهم غير واضح للمشرف يفضي إلى دافعية أقل لإنجاز المهام الموكلة إليهم (George, 1992)

ويكشف الجدول (5) أنَّ أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية يوأمون جهدهم بما يتناسب وأداء بقية فريق العمل مواءمة متوسطة (م= 3.04)، باستثناء عبارة (يرتفع أدائي إذا شعرت أن أعضاء الفريق يعملون بجد) التي جاءت مرتفعة. وقد يشير ذلك إلى إن العمل بجد يشيع نوعًا من الإيجابية داخل فريق العمل، ليشكِّلَ ممارسه نموذجًا قد يحتذي به الآخرون.

كما يظهر أنَّ أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية يشعرون بتماسك جماعة فرق العمل تماسكًا مرتفعًا (م= 4.22). وتكشف تلك الدرجة المرتفعة من التماسك الاجتماعي social cohesion عن علاقة تسودها المحبة والألفة بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وقد يعزى ذلك إلى التشابه في التعليم والمكانة الذي يُعدُّ عاملًا رئيسًا في تعزيز التماسك الاجتماعي بين أفراد الجماعة (DeLamater et al., 2015). وتُنبي تلك الدرجة المرتفعة من تماسك الجماعة عن سعادة الفرد بعضويته، وشعوره بالانتماء لها.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات: التقاعس الاجتماعي، وعدالة التوزيع، ووضوح المهمة، ومواءمة الجهد، وتماسك الجماعة لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية (ن= 276)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	أولًا: التقاعس الاجتماعي		
1	أقضي وقتًا أقل في مساعدة بقية أعضاء المجموعة إنْ تواجد الآخرون.	3.38	1.19
2	يقل جهدي في العمل عندما يكون أعضاء الفريق الآخرين متواجدين.	3.26	1.23
3	أبذل جهدًا أقل إن أدى بقية الأعضاء العمل	3.39	1.12
4	أحيل مسؤولياتي المكلف بها إلى بقية أعضاء الفريق	2.97	1.05
5	أقوم بجهد أقل من بقية أعضاء فريق العمل	2.87	1.18
6	لا أقوم بالجزء المكلف به في العمل.	2.65	1.23
	المتوسط العام	**3.09**	**1.17**

تابع الجدول السابق			
ثانيًا: عدالة التوزيع			
7	المكافأة التي أحصل عليها عادلة.	2.76	1.1
8	مقدار المكافأة التي أحصل عليها عادل.	2.53	1.07
9	أحصل على مكافأة عادلة مقارنة بما يحصل عليها الآخرون.	2.01	0.98
	المتوسط العام	**2.43**	**1.05**
ثالثًا: وضوح المهمة			
10	ينتبه رئيس الفريق غالبًا عندما يؤدي أحد الأعضاء أداءً أقل من المتوسط.	3.21	.750
11	ينتبه رئيس الفريق عند تقاعس أحد الأعضاء.	2.78	.823
12	يدرك رئيس الفريق الجهد الذي أبذله.	2.43	1.034
13	من الصعوبة بمكان أن يعرف رئيس الفريق مقدار الجهد الذي أبذله.	2.32	.696
14	يصعب على رئيس الفريق معرفة مدى ما نبذله من جهد.	2.42	.995
	المتوسط العام	**2.63**	**0.86**
رابعًا: مواءمة الجهد			
15	يرتفع أدائي إذا شعرت أن أعضاء الفريق يعملون بجد.	3.61	0.56
16	لأني أعمل بجد، أخشى أن يستغل أعضاء الفريق ذلك.	3.11	0.71
م	**العبارة**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
18	أقوم بما أكلف به من عمل سواء قام بقية الفريق بأعمالهم أم قصروا.	2.84	0.41
19	يقل أدائي إن شعرت بتهاون أعضاء الفريق.	2.61	0.85
	المتوسط العام	**3.04**	**0.63**
خامسًا: تماسك الجماعة			
19	أشعر بانتمائي إلى فريق العمل.	4.50	0.61
20	مقتنع بكوني جزء من فريق العمل.	4.41	0.48
21	يسعدني أن أكون جزءًا من من فريق العمل.	4.20	0.50
22	أرى نفسي كجزء من من فريق العمل.	4.12	0.98
23	أشعر أني عضو في فريق العمل	3.76	0.49
24	مجموعة فريق العمل التي أعمل ضمنها هي الأفضل على الاطلاق	3.14	0.95
	المتوسط العام	**4.02**	**0.66**

ثانيًا: التحقق من الفرض البحثي

نص الفرض البحثي على ما يلي: "تُسهم متغيرات عدالة التوزيع ووضوح المهمة، وتماسك الجماعة -بصفتها منبئات سالبة- ومواءمة الجهد -بصفته منبئًا موجبًا- في التنبؤ بالتقاعس الاجتماعي".

قبل البدء في عملية التحليل عمد الباحثُ إلى التحقق من افتراضات تحليل الانحدار التي يؤثر انتهاكها على جودة البيانات. حيث بلغت قيمة مسافات كوك (0.85) مُشيرة إلى خلو البيانات من القيم المتطرفة. كما كشف اختبار ديربن- واطسن Durbin-Watson عن استقلالية قيم البواقي حيث بلغ (1.78) ووقوعه ضمن المدى (1-3) يشير إلى الاستقلالية (Field, 2017). كما لا تعاني البيانات من مشكلة الخطية المتعددة (أي: العلاقة المرتفعة بين متغيّرَينِ أو أكثر من المتغيرات المستقلة) حيث إن جميع قيم VIF -تراوحت بين 1.113-1.018- كانت دون القيمة (10). كما أن قيم إحصاء التحمل Tolerance Statistics جميعها تراوحت بين (.982-.899)، أي أعلى من 0.02 وهي قيمٌ تشير إلى عدم الازدواج الخطي بين المتغيرات المستقلة (Field, 2017). بعد التحقق من مناسبة البيانات لتحليل الانحدار، استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Regression. والنتائج موضحة في الجدولين (6، 7).

جدول (6): تحليل التباين لاختبار دلالة العلاقة الإحصائية بين المتغيرات المستقلة: عدالة التوزيع ووضوح المهمة ومواءمة الجهد وتماسك الجماعة، والمتغير التابع التقاعس الاجتماعي (ن = 276).

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
الانحدار	3865.902	4	966.476	26.680	0.001
البواقي	9816.833	271	36.224		
المجموع	13682.736	275			

يُظهرُ جدول تحليل التباين رقم (6) أن نموذج الانحدار (للعلاقة بين المتغيرات المستقلة: عدالة التوزيع، ووضوح المهمة، ومواءمة الجهد، وتماسك الجماعة، والمتغير التابع التقاعس الاجتماعي)، أفضل تنبؤا بالمتغير التابع عند مستوى دلالة مرتفعة (α <0.001) من مجرد استعمال متوسط المتغير التابع عند غياب هذه المتغيرات المستقلة.

يتمتعُ نموذج الانحدار بمطابقة جيدة للبيانات حيث بلغ معامل التحديد ($R^2 = 0.28$) أي إن المتغيرات المستقلة: عدالة التوزيع، ووضوح المهمة، ومواءمة الجهد، وتماسك الجماعة تُفسّرُ مجتمعة (28 %) من تباين المتغير التابع: التقاعس الاجتماعي.

بالنظر إلى الجدول رقم (7) يتضح إسهام كل متغير مستقل في التنبؤ بالمتغير التابع الذي يكشف عن أنَّ معاملات الانحدار المعيارية لوضوح المهمة (بيتا= 29-)، وعدالة التوزيع (بيتا = 0.24-)، وتماسك الجماعة (بيتا = 0.21)، ومواءمة الجهد (بيتا = 0.14-) جميعها دالة احصائيًا عند مستوى متقدم (دون 0.001)، باستثناء متغير مواءمة الجهد الذي كان دالًا عند مستوى (0.01). وجاءت متغيرات وضوح المهمة، وعدالة التوزيع، وتماسك الجماعة كمنبئات سالبة، في حين جاء متغير مواءمة الجهد كمنبئ موجب.

ولتفسير ذلك يمكن القول: بأنه كلما زاد وضوح المهمة بوحدة معيارية واحدة قلَّ استعمال سلوك التقاعس الاجتماعي بمقدار (0.29) وحدة معيارية. وبما أنّ الانحراف المعياري لمتغير وضوح المهمة (5.15)، والانحراف المعياري لمتغير التقاعس الاجتماعي (7.05)، فمعنى ذلك أنه كلما زاد مؤشر وضوح المهمة بانحراف معياري واحد (أي: 5.15) درجة، قلَّ سلوك التقاعس الاجتماعي بـ (0.29) انحراف معياري، أي بمقدار (.29 ×7.05= 2.04)، وذلك عند تثبيت المتغيرات المستقلة الباقية. وبالطريقة ذاتها، بوسعنا تفسير بقية النتائج،

فارتفاع عدالة التوزيع بانحراف معياري واحد (أي: 3.15) يصاحبه انخفاض في سلوك التقاعس الاجتماعي بمقدار (0.24) انحراف معياري، أي بمقدار (1.69= 7.05 × 24.). ونظير ذلك، ارتفاع تماسك الجماعة بانحراف معياري (3.93) يصاحبه انخفاضٌ في سلوك التقاعس الاجتماعي بمقدار (0.21) انحراف معياري، أي (1.48 = 7.05 × 0.21). في حين أنَّ ارتفاع سلوك مواءمة الجهد بانحراف معياري واحد (2.54) يرافقه ارتفاع في سلوك التقاعس الاجتماعي بمقدار (.14) أي (0.99 = 7.05 × 14.).

جدول (7): الانحدار المتعدد المتدرج لاختبار مدى مساهمة المتغيرات المستقلة: عدالة التوزيع، وضوح المهمة، مواءمة الجهد، تماسك الجماعة في التنبؤ بالمتغير التابع التقاعس الاجتماعي (ن = 276).

المتغيرات المستقلة	معاملات الانحدار الجزئية	معاملات بيتا	قيمة" ت"	الدلالة الإحصائية
وضوح المهمة	-.400	-.292	-5.383	0.001
عدالة التوزيع	-.535	-.240	-4.462	0.001
تماسك الجامعة	-.385	-.214	-4.128	0.001
مواءمة الجهد	.382	0.138	2.640	0.01
مؤشر مطابقة نموذج الانحدار	معامل التحديد المتعدد	**0.28**	معامل التحديد المتعدد المصحح	**0.27**

وبناء على المعلومات الواردة في جدول (7)، يُمكن كتابة معادلة نموذج الانحدار الخاص بالتقاعس الاجتماعي على النحو التالي:

التقاعس الاجتماعي = 32.65 + (-0.40) × وضوح المهمة + (-0.53) × عدالة التوزيع + (-0.39) × تماسك الجماعة + (0.38) × مواءمة الجهد

ويمكن مواصلة تفسير النتائج على النحو التالي: يبدو أنَّ العلاقة السالبة ما بين وضوح المهمة والتقاعس الاجتماعي علاقة منطقية منسجمة في نتائجها مع ما خلصت إليه الدراسات السابقة (George, 1992; Liden et al., 2004; Pabico et al., 2015) فكلما كان المشرف مدركًا لما يُبّذلُ من جهدٍ، ومنتبهًا للتقصير إنْ وقع كان ذلك مدعاة للعمل الجاد وإنجاز المهام. في المقابل، فإن عدم وضوح المهمة يُشْعرُ العاملين أن تكاسلهم عن أداء مهامهم لن يكون ملحوظًا، فلا فائدة مرجوة من بذل جهد ولا عقوبة متوقعة لنقصه (latane et al., 1979) هذا الشعور قد يقود العاملين إلى التقاعس الاجتماعي، فالمراقبة وتقييم أداء الموظفين من شأنهما خفض تقاعسهم عن العمل (Jones, 1984).

وفيما يخص العلاقة السالبة بين عدالة التوزيع والتقاعس الاجتماعي التي اتسقت مع نتائج الدراسات السابقة (Murphy et al., 2003; Liden et al., 2004; Thanh & Van, 2018) فيمكنُ تفسيرها في ضوء نموذج التوقع- القيمة expectancy- value model الذي يؤكد على أنَّ سلوك الفرد هو محصلة اعتقاداته عن النتائج المتوقعة للسلوك وتقييمه لتلك النتائج. وعليه، فإنْ توقع الفرد أنَّ قيامه بمهمة معينة يترتب عليه الحصول على مكافأة مجزية أقدمَ على الاتيان بالسلوك، وإنْ توقع خلاف ذلك أحجم. كما أنَّ موازنة الفرد بين مدخلاته (كالجهد المبذول لإنجاز مهمة ما) ومخرجاته (كالمكافأة التي سيحصل عليها) يحدد نوع السلوك الذي سيأتي به. وبناء عليه، فإنَّ شعور عضو هيئة التدريس باختلال تلك العلاقة- أي: العلاقة بين المدخلات والمخرجات- قد يفضي به إلى التقاعس الاجتماعي.

وفيما يتعلق بالعلاقة السالبة بين تماسك الجماعة والتقاعس الاجتماعي المتسقة مع نتائج الدراسات السابقة (Karau & Williams, 1997; Karau & Hart, 1998; Liden et al., 2004) المشيرة إلى أنه كلما زاد تماسك الجماعة قلَّ تقاعس أفرادها عن أداء مهامهم، فقد يُعزى ذلك إلى الضغط الذي تمارسه الجماعات المتماسكة على أعضائها لتحقيق أهدافها (Useem & Zald, 1982). ومتى ما شعر أعضاء الفريق بإسهامهم في تحقيق الهدف النهائي للجماعة كانت ذلك مدعاة للعمل الجاد.

وأخيرًا، جاءت العلاقة موجبة بين مواءمة الجهد والتقاعس الاجتماعي، أي إنه كلما ارتفعت مواءمة الفرد لجهده زاد تقاعسه عن العمل. وتنسجم هذه النتيجة مع ما آلت إليها دراستي (Mulvey & Klein, 1998; Piezon & Ferree, 2008) التي كشفت عن علاقة موجبة بين مواءمة الجهد والتقاعس الاجتماعي (r = 0.35, 0.79) على التوالي. تلك المواءمة قد تكون إيجابية حال ارتفاع أداء أعضاء الفريق، لكنها قد تكون سلبية عند انخفاض أداء المجموعة. وقد تقف خشية استغلال الآخرين لجهدنا خلف تلك المواءمة.

وللحد من هذا الأثر يُنْصَحُ بتوزيع العمل توزيعًا عادلًا متناسبًا مع مقدار المكافأة المقرر.

وبناء على ما سبق، نخلص إلى القدرة التنبؤية لمتغيرات: عدالة التوزيع، ووضوح المهمة، وتماسك الجماعة (كمنبئات سالبة) ومواءمة الجهد (كمنبئ موجب) في التنبؤ بالتقاعس الاجتماعي".

****

وختامًا، يلفت الباحث الانتباه نحو ضرورة مراعاة أنَّ النتائج الحالية هي نتاج تقارير ذاتية للمستجيبين، وقد تتأثرُ بتحيزات المرغوبية الاجتماعية وخدمة الذات اللتين من شأنهما خفض أو رفع نسبة انتشار الظاهرة محل الدراسة.

التوصيات

نخلص مما سبق عرضه إلى مجموعة من التوصيات مبينة على ما انتهت إليه نتائج الدراسة الحالية، وقد جاءت على النحو التالي:

1. ضرورة توضيح الأدوار والمسؤوليات المناطة لكل عضو في الفريق، فغموض الأدوار والمهام قد يُشعر الفرد بعدم الإنصاف فيلجأ إلى خفض جهده خشية استغلاله من قبل الآخرين.
2. العمل على الأخذ بالعوامل التي تسهم في تماسك الجماعة، لما له من أثر في أدائهم. فالجماعة المتماسكة يرتفع أداء أعضائها، ويقل تقاعسهم عما كلفوا به من يرتفع أداء أعضاءها، ويقل تقاعسهم مهام.
3. العمل على تحقيق مبدأ عدالة توزيع المكافأة بين أعضاء الفريق، فشعور الأفراد بأن المكافأة ومقدارها مكافئ لما بُذل من جهد من شأنه إعلاء دافعيتهم نحو تحقيق أهداف الجماعة.
4. تقديم تغذية دورية راجعة لأعضاء الفريق، فملاحظة جهد الفرد وتقييمه يسهمان في رفع درجة وضوح المهمة مما ينعكس إيجابًا على إدائه، ويقلل من تقاعسه.

المراجع العربية

سلمان، خديجة حسين (2015). التكاسل الاجتماعي وعلاقته بحيوية الضمير لدى طلبة الجامعة. *مجلة آداب المستنصرية*: 68، 494-522.

وزارة التعليم. (شعبان، 1418). *اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم*. https://www.iu.edu.sa/site_page/20246

المراجع الأجنبية

Chin, W., Salisbury, D., Pearson, A., & Stollak, M. (1999). Perceived cohesion in small groups: Adapting and testing the Perceived Cohesion Scale in a small-group setting. *Small Group Research*, *30*(6), 751–766. https://doi.org/10.1177/104649649903000605

Comer, D. (1995). A model of social loafing in real work groups. *Human Relations*, *48*(6), 647-667.

Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*: *North American edition*. Sage.

DeLamater, J., Myers, D., Collett, J. (2015). *Social psychology*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429493096

George, J. M. (1992). Extrinsic and intrinsic origins of perceived social loafing in organizations. *Academy of Management Journal*, *35*(1), 191-202.

Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of management*, *16*(2), 399-432.

Høigaard, R., Säfvenbom, R., & Tønnessen, F. (2006). The relationship between group cohesion, group norms, and perceived social loafing in soccer teams. *Small Group Research*, *37*(3), 217–232. https://doi.org/10.1177/1046496406287311

Jackson, J. M, & Harkins, S. (1985). Equity in effort: An explanation of the social loafing effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49,1199-1206

Jones, G. (1984). Task visibility, free riding, and shirking: Explaining the effect of structure and technology on employee behavior. *Academy of Management Review*, 9, 684-695.

Karau, S. J., & Williams, K. D. (1997). The effects of group cohesiveness on social loafing and social compensation. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, *1*(2), 156.

Karau, S. J., & Hart, J. (1998). Group cohesiveness and social loafing: Effects of a social interaction manipulation on individual motivation within groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, *2*(3), 185–191. https://doi.org/10.1037/1089-2699.2.3.185

Kidwell Jr, R. E., & Bennett, N. (1993). Employee propensity to withhold effort: A conceptual model to intersect three avenues of research. *Academy of Management Review*, *18*(3), 429-456.

Liden, R. C., Wayne, S. J., Jaworski, R. A., & Bennett, N. (2004). Social loafing: A field investigation. *Journal of management*, *30(2), 285-304*.

Ministry of education. (Shaban, 1418). The regulations governing the affairs of faculty members. https://www.iu.edu.sa/site_page/20246

Mulvey, P. W., & Klein, H. J. (1998). The impact of perceived loafing and collective efficacy on group goal processes and group performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *74*(1), 62-87.

Murphy, S. M., Wayne, S. J., Liden, R. C., & Erdogan, B. (2003). Understanding social loafing: The role of justice perceptions and exchange relationships. *Human Relations*, *56*(1), 61-84.

Mudrack, P. E. (1989). Group cohesiveness and productivity: A closer look. *Human Relations*, *42*(9), 771-785.

Nederhof, A. (1985). Methods of coping with social desirability bias: A review. *European Journal of Social Psychology*, *15*(3), 263-280.

Pabico, J., Hermocilla, J., Galang, J., & De Sagun, C. (2015). Perceived social loafing in undergraduate software engineering teams. arXiv preprint. arXiv:1507.08345.

Piezon, S. L., & Ferree, W. D. (2008). Perceptions of social loafing in online learning groups: A study of public university and US Naval War College students. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *9*(2).

Salman, Khadija Hussein (2015). Social laziness and its relationship to the vitality of conscience among university students. *Al-Mustansiriya Literature Journal*: 68, 494-522.

loafing in Ho Chi Minh City, Vietnam. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business (JAFEB)*, *5*(3), 179-183.

Useem, B., & Zald, M. (1982). From pressure group to social movement: Organizational dilemmas of the effort to promote nuclear power. *Social Problems*, *30*(2), 144-156.

Singer, C. (2019). *Student Perception of Social Loafing in University Teamwork* (Doctoral dissertation, Faculty of Commerce).

Singh, S., Wang, H., & Zhu, M. (2017). Perceptions of social loafing during the process of group development. In *Midwest Academy of Management Conference Proceedings Chicago, Working paper, Illinois, USA.*

Thanh, V., & Van Toan, N. (2018). The relationship between organizational justice and social

مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية عن التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا في المملكة العربية السعودية

د. عبد العزيز عبد الله القحطاني[1]

(قدم للنشر 1442/6/9هـ -وقبل 1442/8/7هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا بالمملكة العربية السعودية، وكذلك مستوى الرضا لديهم وفقًا لمتغير: جنس الطلبة، درجة الإعاقة، نوع الكلية، المستوى الدراسي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (58) طالبًا من الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية بواقع (28) طالبًا (30) طالبة، طُبق عليهم مقياس رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد إعداد: الباحث، وأظهرت النتائج أن مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا كان متوسط بشكل عام، وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا الطلبة نحو التعليم عن بعد وفقًا لمتغير جنس الطلبة لصالح الإناث في جميع المحاور ما عدا في محور التواصل، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا الطلبة نحو التعليم عن بعد وفقًا لمتغير المستوى الدراسي للطلبة لصالح جميع المستويات الدراسية للطلبة في جميع المحاور ما عدا في محور التقنية. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا الطلبة نحو التعليم عن بعد تبعًا لمتغيري درجة الإعاقة، ونوع الكلية.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد، الصم، ضعاف السمع، المرحلة الجامعية، جائحة كورونا.

Satisfaction of College Students Who Are Deaf and Hard of Hearing (DHH) in Distance Learning Courses During the COVID-19 Pandemic in Kingdom of Saudi Arabia.

Abdulaziz Abdullah Alqahtani[1]

(Submitted 22-01-2021 and Accepted on 20-03-2021)

Abstract: The purpose of this study was to investigate the level of satisfactions for college students who are deaf and hard of hearing (DHH) in distance learning courses during the COVID-19 pandemic in Kingdom of Saudi Arabia. The present study analyses this issue in Saudi DHH students (*N* = 58; Male=28; Female=30) through an online survey. The questionnaire was developed for the research context. The results indicated that DHH students reported a medium level of satisfaction toward their distance learning during the COVID-19. Also, the results highlight the most DHH college students' interest in maintaining their studies remotely (62.1%). Furthermore, the results of this study has showed that DHH students' gender and college level were significantly related to their level of satisfactions of distance learning courses in higher education. However, for students' degree of hearing loss (deaf or hard of hearing) and students' college (Art or Science) related to the level of satisfaction, they were not significantly related with DHH students' satisfactions toward their distance learning courses.

Keywords: Distance learning, deaf, hard of hearing, college, coronavirus pandemic- COVID-19.

---

(1) قسم التربية، الخاصة - كلية التربية - جامعة الطائف

(1)Special Education Department – College of Education – Taif University

E-mail: aaqahtani@tu.edu.sa

مقدمة

بالرغم من الجهود المبذولة لتطوير تعليم الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية، وما صاحب ذلك من ازدياد برامج التعليم العالي للصم في الجامعات السعودية لتخريج أفراد صم وضعاف سمع مؤهلين من خلال إيجاد بيئة تعلم جامعية متميزة وتوفير طرق تدريس تتلاءم مع احتياجاتهم التعليمية، فإن التحول المفاجئ إلى التعلم عن بعد وتعدد منصات التعلم الإلكتروني بسبب جائحة كورونا ربما يؤدي إلى ظهور صعوبات وعقبات غير مقصودة أمام تعلم الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية، وعلى الرغم من أهمية التكنولوجيا وفوائدها المتعددة في تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع، كتقليل أثر الإعاقة على تعلمهم (حنفي،2009)، وتوفير فرص التواصل بشكل أفضل (شرادقة والزريقات، 2012)، وتعزز دافعية التعلم عن بعد (Verdinelli & Kutner, 2016)، وتحسين فاعلية التدريس (الزيلعي،2019)، وجعل الطلبة محورًا للتعلم وزيادة ثقتهم بأنفسهم (الصليلي،2019)، فإن هناك العديد من العقبات والتحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في استخدام التكنولوجيا والتعليم عن بعد منها: عدم كفاءة المعلمين لاستخدام التكنولوجيا في التعليم (حنفي، 2010)، وكذلك عدم إلمامهم باستخدام الواقع الافتراضي في التدريس (السالم، 2017)، فضلًا عن قلة وجود التكنولوجيا واستخدامها في مؤسسات التعليم (عيسى والشهراني، 2017)، وكذلك قلة توفر الموارد المادية والإدارية والفنية (Berge & Muilenburg, 2005؛ أخضر 2006؛ التويجري، 2014). وليس من العدل نقل التعليم من التقليدي الى بيئة التعليم الافتراضي في المرحلة الجامعية مع عدم مراعاة التحديات واحتياجات الطلبة ذوي الإعاقة (Samules, 2013; Gregg, 2009).

وقد أكد مرسوم المقام السامي رقم (7/ب/9173) بتاريخ (1423/5/4هـ) على إتاحة الفرصة للطلبة الصم وضعاف السمع لإكمال تعليمهم الجامعي في الكليات والجامعات السعودية أسوة بأقرانهم السامعين وبما يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم (التركي، 2005)، حيث إنه يتوقف مدى نجاح التعليم العالي للصم وضعاف السمع على مدى مواكبة المنظومة التعليمية للتغيرات الحالية في التعليم من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد (الافتراضي) من خلال استخدام التقنيات في العملية التعليمية كمنظومة البلاك بورد الجامعية التي تساعد على سبيل المثال في الوقت الحالي على إنشاء فصول افتراضية، وهذا ما دعا إلى ضرورة تقييم واقع التعليم عن بعد للطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية، ومدى كفاءة التكنولوجيا المستخدمة في تعليمهم (Council for Exceptional Children- CEC, 2000)، وتكييفها في الفصول الافتراضية لتطوير أساليب التعليم ورفع الكفاءة المهنية للمتخصصين في المجال التعليمي والتقني (تطوير، 2014).

وتزداد في الوقت الراهن - نتيجة للتعليم عن بعد- الحاجة إلى تقييم مدى فاعلية التقنيات والبرامج الحديثة المستخدمة في التعليم عن بعد حيث إن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والكليات مطالبون بامتلاك المهارات اللازمة في توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية لتكييف المقررات التعليمية وإيجاد بيئة تعليمية تسهم في تحسين مهارات الطلبة الصم وضعاف السمع (CEC, 2000)، للحد من الصعوبات التي تواجههم خلال التعليم عن بعد والتي قد تؤثر سلبًا في أدائهم الدراسي (الجبر والخضير 2019؛ السالم، 2017؛ المقدامي،2018)، واستمراريتهم في البرامج

الأكاديمية (Newman et al., 2020). لذا، تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا تبعًا لمتغير الجنس (ذكور – إناث)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا تبعًا لمتغير درجة الإعاقة (صم – ضعاف سمع)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا تبعًا لمتغير نوع الكلية (نظرية - علمية)؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول مستوى الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا تبعا لمتغير المستوى الدراسي (السنة الأولى – السنة الثانية – السنة الثالثة – السنة الرابعة)؟

أهداف الدراسة

- التعرف على مستوى رضا الطلاب الصم وضعاف السمع عن التعليم عن بعد في المرحلة الجامعية خلال جائحة كورونا.
- التعرف على مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث).
- التعرف على مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا تبعًا لمتغير درجة الإعاقة (صم – ضعاف سمع).
- التعرف على مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا تبعًا لمتغير نوع الكلية (نظرية - علمية).
- التعرف على مستوى الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (السنة الأولى – السنة الثانية – السنة الثالثة – السنة الرابعة).

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

- إثراء الأدبيات المتعلقة بمجال التعليم العالي للصم وضعاف السمع من خلال إلقاء الضوء على واقع التعليم عن بعد للطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية.

الأهمية التطبيقية:

- إفادة المختصين والمسؤولين في مجال التعليم العالي للصم وضعاف السمع حول التحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في التعليم عن بعد؛ بهدف إيجاد بيئة تعلم جامعية متميزة تشبع احتياجاتهم وتسهم في مساعدتهم لمواصلة تعليمهم الجامعي.
- تزود نتائج هذه الدراسة المسؤولين في التعليم العالي بحلول تمكنهم من تفعيل استخدام التقنيات والبرامج الحديثة مما يؤدي إلى زيادة قدرات الطلبة

الصم وضعاف السمع في التوصل والتفاعل والمشاركة الفعالة.

حدود الدراسة

تتحدد هذه الدراسة ونتائجها بعينتها وأدواتها ووقت تطبيقها (الفصل الأول 1442 هـ) والأساليب الإحصائية المستخدمة.

- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1442هـ.
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على عينة من الطلبة الصم وضعاف السمع في أربع جامعات (الطائف – الملك سعود – الملك عبد العزيز – الجامعة العربية المفتوحة) بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على عينة من الطلبة الصم وضعاف السمع الذين يدرسون حاليًا بالمرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة

التعليم عن بعد: إجراء تعليمي يتم فيه فصل الطلبة والمعلمين جغرافيًا مما يتطلب التواصل عبر وسائط تعليمية متعددة مثل: الهاتف أو الراديو أو الفيديو أو البريد أو التلفزيون أو الكمبيوتر عبر الإنترنت (Moore & Thompson, 1997).

إجرائيًا: استخدام التقنيات الحديثة لتقديم التعليم الجامعي للطلبة الصم وضعاف السمع إلزاميًا من خلال المحاضرات الافتراضية عبر وسائط تعليمية متعددة، مثل: (البلاك بورد، وزوم) بدلًا من المحاضرات التقليدية الحضورية المقدمة داخل حرم الجامعة نتيجة للظروف الحالية (جائحة كورونا).

رضا الطلبة عن التعليم عن بعد: هو شعور داخلي يعبر عن مدى ارتياح الطلبة الصم وضعاف السمع عن الخدمات التعليمية المقدمة لهم خلال التعليم عن بعد، والذي يقاس من خلال مقياس الدراسة.

الصم: هم الأفراد الذين يعانون من فقدان سمعي يبدأ من (70) ديسبل فأكثر، مما يسبب صعوبة في فهم الكلام سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها (Moorse, 2001).

إجرائيًا: الطلبة الذين لديهم فقدان سمعي تام ولا يستطيعون التواصل إلا من خلال لغة الإشارة والملتحقين بالمرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية.

ضعاف السمع: هم الأفراد الذي يعانون من فقدان سمعي يتراوح بين (35- 69) ديسبل، مما يسبب لهم صعوبة في فهم الكلام من خلال الأذن الواحدة سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها (Moorse, 2001).

إجرائيًا: الطلبة الذين يعانون صعوبة في سماع الأصوات وفهم الكلام والملتحقين بالمرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية.

التعليم الجامعي للصم وضعاف السمع: تتوفر فرصة التعليم الجامعي للطلبة الصم وضعاف السمع في كليات وجامعات متعددة بالمملكة العربية السعودية منها الجامعة العربية المفتوحة، جامعة الملك سعود، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الاميرة نورة، كلية الاتصالات، بعض الكليات التقنية. وقد تأسس أول برنامج للتعليم العالي للطلبة للصم وضعاف السمع بكلية الاتصالات في عام 1425هـ، وتتنوع حاليًا برامج التعليم الجامعي للطلبة الصم وضعاف السمع بالكليات والجامعات السعودية في تخصصات متعددة تناسب استعداداتهم ويمنح مثلًا الخريجون الصم وضعاف السمع درجة الدبلوم لمدة عامين دراسيين في تخصص الحاسب الالي والتسويق والسكرتارية التنفيذية وإدارة المكاتب، أو

درجة البكالوريوس في تخصص التربية خاصة، والتربية فنية، والاقتصاد المنزلي.

إجرائيًا: مرحلة دراسية من مراحل التعليم العالي يدرس فيها الطلبة الصم وضعاف السمع بنفس محتوى المقررات الجامعية المطبقة مع أقرانهم السامعين.

أدبيات الدراسة

يتناول الباحث الأطر النظرية والدراسات السابقة المرتبطة باستخدام التقنية الحديثة في مجال تعليم الصم وضعاف السمع على النحو التالي:

أهمية التقنية الحديثة في تعليم الصم وضعاف السمع.

تلعب التكنولوجيا دورًا إيجابيًا في تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع. وفي هذا الصدد أجرى حنفي (2009) دراسة هدفت إلى التعرف علي دور التكنولوجيا المساعدة في تفعيل أهداف تعليم الطلاب الصم في معاهد وبرامج الدمج، وأظهرت النتائج أن التكنولوجيا المساندة تستطيع تفعيل أهداف تعليم الطلاب الصم مع تقليل أثر الإعاقة على تعلمهم واثراء المناهج الدراسية لهم. أما دراسة الصليلي (2019) فقد توصلت إلى أن استخدام التكنولوجيا في التدريس له عدة فوائد على الطلبة الصم وضعاف السمع والعملية التعليمية مثل إزالة المعيقات التي تحد من تعلم الطلبة، وجعل الطلبة محورًا للتعلم وزيادة ثقتهم بأنفسهم، ونقل أثر التعلم وربطه بحياة الطلبة، كما أشارت نتائج دراسة الزيلعي (2019) إلى أن استخدام التكنولوجيا لتدريس الطلبة الصم اللغة الإنجليزية يحسن فاعلية التدريس. لذا، تشجع نتائج الدراسات على استخدام تقنيات التعليم لما لها من دور إيجابي في تحسين عملية التعلم والتعليم للطلبة الصم وضعاف السمع.

أما الدراسة التي اجراها Verdinelli and Kutner (2016) للتعرف على عوامل الإصرار (الاستمرارية) للطلبة المعاقين الجامعيين في برامج الدراسات العليا المقدمة أونلاين، والأسباب التي دفعتهم للالتحاق بها، أظهرت بعض نتائجها إلى وجود علاقة بين اختيار الطلبة لبرنامج الدراسة عن بعد وإعاقتهم، وأن هذه البرامج توفر لهم فرصة التواصل بشكل أفضل مع أقرانهم وأساتذتهم وتنمية مهاراتهم في اللغة التعبيرية (شرادقة والزريقات، 2012). بالإضافة لذلك، يوفر التعليم عن بعد للطلبة الصم وضعاف السمع فرصة التعبير عن أفكارهم داخل القاعة الدراسية (Long et. al.,2011) وتوفير خيارات للتعاون مع زملائهم لتعزيز خبراتهم التعليمية (Lang, 2002). لذا، يسهم التعلم عن بعد في تجنب مشاكل الوصول والتواصل التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع خلال المحاضرات الحضورية في الجامعات (Richardson, 2009).

كذلك تلعب التكنولوجيا دورًا رئيسيًا في تفاعل الطلبة الصم وضعاف السمع خلال التعليم عن بعد مما يسهم في زيادة مستوى التحصيل لديهم، ففي دراسة أجراها Long et al. (2011) حول أهمية التفاعل في النجاح الأكاديمي للطلبة الصم وضعاف السمع من خلال التعليم الإلكتروني (مقررات أونلاين). أظهرت النتائج أن الطلاب الصم وضعاف السمع المسجلين في المواد أونلاين حصلوا على مستوى مرتفع من التفاعل والتحصيل في المقررات الافتراضية مقارنة بالمواد الحضورية. أيضًا أظهرت نتائج الدراسة أن مواد أونلاين وفرت للطلبة الصم وضعاف السمع زيادة في مستوى التحصيل الأكاديمي من خلال المناقشات الإلكترونية، كما توصلت دراسة Richardson (2005)- التي تناولت التحصيل الأكاديمي للطلبة الصم وضعاف السمع في التعليم عن- أن الطلبة الصم وضعاف السمع الذين ليس لديهم إعاقات مصاحبة كانوا أكثر احتمالية لإكمال مقررات التعليم عن بعد من أقرانهم السامعين، وكان من المرجح أن يجتازوا جميع المقررات التي أكملوها والحصول على درجات جيدة فيها؛ لذا يتضح أن التفاعل في المناقشات عبر الإنترنت يعتبر من أهم العوامل التي

تسهم في نجاح الطلاب الصم وضعاف السمع وزيادة تحصيلهم في التعليم الإلكتروني مما يعزز من ارتفاع قدراتهم على مواصلة تعليمهم، كما يسهم التعليم عن بعد في تعزيز تفاعل ومشاركة الطلاب الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في المحاضرات الافتراضية والذي تعتبر من أهم العوامل التي تؤثر في نجاح الطلاب ذوي الإعاقة داخل البيئة التعليمية (Schwier, 2011; Arnold & Paulus, 2010) حيث وجود أي عقبات مثل الشعور بالانعزال أو الوحدة للطلبة ربما تؤثر على تحصيلهم واستمراريتهم في الجامعة (Richardson, 2015).

تحديات تطبيق التقنية الحديثة في تعليم الصم وضعاف السمع.

على الرغم من أهمية استخدام التقنية في تعليم الطلبة الصم وضعاف السمع، فإن هناك صعوبات لاتزال تقف في سبيل تطبيقها، فقد أكد الموسى (2002) على أن استخدام هذه التقنيات في التعليم مازال يسير ببطء، وعدم توفير برامج تدريبة للمعلمين على استخدام الحاسب الآلي وتقنيات التعليم وتوظيفهما في العملية التعليمية. وقد أكدت دراسة عيسى والشهراني (2017) على وقلة وجود التكنولوجيا البسيطة واستخدامها في مؤسسات التعليم، وحاجة هذه المؤسسات إلى توفير واستخدام التكنولوجيا السمعية المتقدمة وأجهزة التواصل والاتصال، وبرامج الترجمة الفورية، ووجود فروق بين معلمي الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات المساندة لصالح معلمي العلوم والخبرة الأكثر. كما أشار Butler (2019) أن الطلبة الصم وضعاف السمع يطالبون بتوفير الوسائط المكتوبة (Captions) للوصول المباشر إلى مقاطع الفيديو والشاشات في الوقت الفعلي (مباشر) وهذا يؤثر على فهم الطلبة وتعلمهم، وضرورة إظهار التسميات التوضيحية عن الأماكن العامة والتعليمية والاجتماعية والثقافية الأخرى للطلبة الصم وضعاف السمع والذي يساعدهم في الوصول للمحتوى التعليمي بشكل مفيد، وتدعم النتائج السابقة دراسة الجبر والخضير (2019) حيث أكدت نتائجها إلى أن الجوانب المادية، والإدارية والفنية من أبرز التحديات التي تواجه معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات الحديثة، مع عدم وجود فروق دالة احصائيًا متعلقة بالمعيقات تعزى الى متغير عدد سنوات الخبرة والمؤهل التعليمي والدورات التدريبة. لذا يجب توفير الدعم اللازم للطلبة ذوي الإعاقة بما يتناسب مع إعاقتهم حيث إنه متى ما توفر الدعم المناسب للطلبة ذوي الإعاقة استطاعوا الاستمرار في البرامج الجامعية سواء مدتها سنتين أو أربع سنوات والتخرج بمعدلات أعلى عندما يوجد دعم متخصص مثل مركز الدعم في الرياضيات والكتابة والذي لا يتطلب اظهار الإعاقة (Newman et. al., 2020).

كذلك مدى كفاءة المتخصصين في تطبيق التقنيات الحديثة في التعليم عن بعد من التحديات في تعليم الصم وضعاف السمع. حيث توصل حنفي (2010) إلى أن استخدام المعلمين لتلك التكنولوجيا في تعليم الصم ليس بالدرجة المطلوبة. كما أشار السالم (2017) إلى أن معظم معلمي الصم وضعاف السمع ليس لديهم إلمام باستخدام الواقع الافتراضي في التدريس، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي، والمرحلة الدراسية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة المقدامي (2018) والتي هدفت إلى الكشف عن محددات واقع معلمي الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات التعليمية والمعوقات التي تحد من استخدامها، والتي كانت أبرز النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي للمعلمين، وسنوات الخبرة حيث كانت النتائج لصالح

ذوي الخبرة (الأقل من خمس سنوات). لذا يجب أن يكون المتخصصون والاداريون الذين يعملون في مجال تعليم الصم وضعاف السمع على دراية وإدراك الصعوبات التعليمية التي تواجه طلابهم، وعلى وعي بأنواع التكيفيات الموجودة لمساعدة طلابهم ذوي الإعاقة (Beminger, 2011).

كما تناولت العديد من الدراسات المعيقات الخاصة بالتعلم عن بعد لدى الطلبة الصم وضعاف السمع، فقد توصلت دراسة Muilenburg وBerge (2005) إلى أن من أهم العوامل التي تحد من التعلم الإلكتروني للطلبة القضايا الإدارية، المهارات التقنية، الوقت والدعم، التكلفة والوصول للإنترنت، المشاكل التقنية. وتتفق في ذلك دراسة أخضر (2005) حيث أشارت إلى أن من أهم معوقات استخدام الحاسب الآلي في تعليم الصم هو قلة المخصصات المالية والأجهزة مع ضعف في مستوى تدريب المعلمين. وقد أكدت دراسة التويجري (2014) وجود مشكلات إدارية وفنية ومالية، مثل قلة الميزانية المخصصة، وندرة البرامج والمواقع الإلكترونية المفيدة للصم وضعاف السمع، وعدم وجود شبكة انترنت، وأن التقنيات الحالية لا توفر للطلبة الحد الأدنى من الاحتياج، وعدم إيجابية البيئة الخارجية لاستخدام التقنيات، كما لا يوجد خطط حالية لدمج التقنية بتعليم الصم وضعاف السمع، ولم يراع كثافة المادة العلمية وعدم كفاية حصص الحاسب الآلي، كما لم تظهر الدراسة فروق ذات دلالة بين عينة الدراسة في تحديد المشكلات وفق متغير الحالة السمعية للطلبة، والتخصص، والمؤهل العلمي.

وللتغلب على العقبات والتحديات التي تواجه الطلبة الصم في التعليم والاستفادة من التكنولوجيا وما توفره من فرص التعلم عن بعد، يجب الأخذ بعين الاعتبار آراء ومشاركة الطلبة الصم وضعاف السمع والمتخصصين في التعليم عند تصميم بيئة التعليم عن بعد (No Child Left Behind Act- NCLB, 2001). وفي الحقيقة مشاركة الطلبة والتربويين في تطوير التكنولوجيا التفاعلية للتطبيقات التربوية تعتبر من التحديات التي تواجه ميدان التربية الخاصة حيث إن عدم فهمهم لها والاعتماد على خبراء لا يفهمون حاجات المعلمين وذوي الإعاقة في تصميم وتطوير الأجهزة والبرامج التعليمية (الخطيب، 2005)، وعلى الرغم من أن أعضاء هيئة التدريس والمعلمين مطالبين بتكييف محتوى المقررات الجامعية للطلبة الصم وضعاف السمع إلا أنه ربما من الصعب عليهم عمل تسهيلات للمقرر وتكييفها بطريقه فعالة نتيجة لعدم الاخذ في الاعتبار عند التصميم للاحتياجات المتعددة للطلبة ذوي الإعاقة (Schmetzke, 2001). وأكدت دراسة محسن (2002) أن التكنولوجيا المساعدة ذات أهمية كبيرة، ويمكن استخدامها في التغلب على ما يعانيه الصم من مشكلات إذا تم تقديم المعلومة المطلوبة بأسلوب تواصلي لا يعتمد اعتمادًا كليًا على اللفظ المنطوق أو المسموع، وإنما مخاطبة أكثر من حاسة. بالإضافة لذلك فقد توصلت دراسة Cavender (2010) إلى أن الطلبة الصم وضعاف السمع يتعلمون محتوى المحاضرات من خلال تسجيل محتوى المحاضرات كمقاطع فيديوهات مدعومة بالترجمة بلغة الإشارة. كما يتطلب دعم المحاضرات عن بعد بالنصوص المكتوبة (Captions) التي توفرها المنصات والفيديوهات التعليمية (Stinson & Stevenson, 2013) وتسمح للمعلمين والطلبة في إعادة المحتوى أو الرسالة او الشرح مما يحسن من تعلم المواد التعليمية لمجموعة متنوعة/مختلفة من الطلبة (Gernsbacher, 2015). بالإضافة لذلك، توصلت دراسة Stinson وآخرون (2017) إلى استخدام طباعة التسميات التوضيحية-C Printذات فائدة أعلى من كتابة

الملاحظات خلال المحاضرات كما يساعد في تذكر المحتوى، ويزيد من دافعية الطلبة الصم وضعاف السمع على التعلم عند حفظ النصوص الإلكترونية (Stinson et al., 2017). لذا يجب تلبية الاحتياجات الأساسية للطلبة الصم وضعاف السمع عند تصميم برامج ومقررات التعليم عن بعد أو تصميم محدد يراعي احتياج كل فئة (Horney & Keeler, 2007) كاستخدام النصوص المكتوبة عند عرض الفيديوهات أو شاشات العرض عند تدريس الطلبة الصم وضعاف السمع لما لها من فوائد في إيصال المحتوى (Cavender, 2010) وزيادة الدافعية (Stinson et al., 2017) وتطوير مهارة القراءة والكتابة للطلاب (Lewis, 2001; Cavender, 2010). لذلك، يجب مراعاة الطلبة الصم وضعاف السمع خلال التعليم عن بعد من خلال دعم توظيف مميزات التقنية الحديثة في المحاضرات، حيث إن الكثير منهم لا يستطيعون إثبات قدراتهم الأكاديمية ومعرفتهم بدون هذه التسهيلات (Samuels, 2013; Gregg, 2009).

وفي ضوء ما سبق يتضح اتفاق أغلب الدراسات على أهمية التكنولوجيا وتوظيفها وتقييم مدى تطويعها في بيئة التعلم عن بعد للطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية، فضلًا عن وجود تحديات تعيق استخدام التقنيات الحديثة بشكل فعال في مجال تعليم الصم.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: المنهج الوصفي المقارن.

مجتمع الدراسة: الطلبة الصم وضعاف السمع بالجامعات السعودية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (58) طالبًا من الطلبة الصم وضعاف السمع خريجي معاهد الأمل ومدارس الدمج في الثانوية ويدرسون حاليًا بالمرحلة الجامعية حيث تم اختيارهم من خلال التواصل مع جامعاتهم ممثلة في برامج التعليم العالي للطلبة الصم وضعاف السمع ومراكز ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعات، وتزويد كل جامعة بنسخ من مقياس الدراسة مرفق بها الرابط الإلكتروني للمقياس بعد تصميمة إلكترونيا ليقوم المشارك بتعبئتها أو يقوم بإرسالها مباشرة عبر الموقع الإلكتروني أو إلى البريد الإلكتروني للباحث المرفق في الاستبانة، وفيما يلي وصفًا لأفراد عينة الدراسة.

جدول (1): خصائص أفراد عينة الدراسة

الخصائص لأفراد عينة الدراسة من الطلبة الصم وضعاف السمع	العدد	النسبة	المجموع	
			عدد	نسبة
الجنس				
ذكر	28	%48.3	58	%100
أنثى	30	%51.7		
الحالة السمعية				
أصم	26	%44.8	58	%100
ضعيف سمع	32	%55.2		
الكلية				
نظرية	44	%75.9	58	%100
علمية	14	%24.1		
المستوى الدراسي				
السنة الأولى	18	%31		

السنة الثانية	18	%31	58	%100
السنة الثالثة	6	%10.3		
السنة الرابعة	6	%10.3		
السنة الخامسة	10	%17.2		
عدد المقررات المسجلة افتراضيا (عن بعد) وتم اجتيازها:				
جميع المقررات	30	%51.7	58	%100
بعض المقررات	12	%20.7		
لا يوجد	16	%27.6		
عدد المقررات المسجلة افتراضيا (عن بعد) ولم تسطع اكمالها:				
جميع المقررات	4	%6.9	58	%100
بعض المقررات	22	%37.9		
لا يوجد	32	%55.2		
ارغب في التعليم الافتراضي				
نعم	36	%62.1	58	%100
لا	22	%37.9		

أداة الدراسة

قام الباحث بإعداد مقياس مدى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد كما يلي:

- مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة (Butler,2019; Long et al., 2011; Richardson, 2015; Verdinelli & Kutner, 2016) والمقاييس ذات العلاقة (Berge et al., 2005; Omar, 2014) في مجال التعليم العالي للصم وضعاف السمع.
- تكون المقياس في صورته الأولية من (4) أبعاد (التواصل، التفاعل، التعليم، التقنية)، وزعت على (37) فقرة، حيث إضافة مقطع بلغة الإشارة لكل فقرة من فقرات الاستبانة بهدف تزويد الطلبة الصم بمعنى واضح لكل فقرة من فقرات المقياس والتغلب على بعض الصعوبات القرائية التي قد تحد من فهم الطلبة الصم للمطلوب نتيجة لعدم قدراتهم على معرفة معني بعض المصطلحات الجديدة في فقرات المقاييس.
- وتم تحديد طريقة الاستجابة على الفقرات، وفقًا لطريقة ليكرت خماسي التدريج وهي: (موافق بشدة= 5 درجات)، (موافق= 4 درجات)، (محايد=3 درجات)، (غير موافق=2 درجة)، (غير موافق بشدة=1 درجة).

تقنين المقياس: تم تقنين مقياس الدراسة على عينة قوامها (25) من الطلاب الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية ذلك على النحو التالي:

اولاً: الصدق

الصدق الظاهري: عرض المقياس في صورته الأولية على (5) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة، وتم إجراء التعديلات المطلوبة، وعليه أصبح المقياس مكونا من (35) فقرة موزعة على أربعة أبعاد كالتالي: (7) فقرات لبعد التواصل، و (9) فقرات لبعد التفاعل، و (12) فقرات لبعد التعليم، و (7) فقرات لبعد التقنية. كذلك تم عرض المقياس على عدد (3) من المتخصصين في لغة الإشارة بهدف تقييم ترجمة المقياس إلى اللغة الإشارية.

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب قيم معاملات الارتباط بين فقرات كل بعد والدرجة الكلية له، وقد جاءت جميعا دالة إحصائيًا.

جدول (2): قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للبعد، (ن=58)

التواصل		التفاعل		التعلم		التقنية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.689	8	**0.813	17	**0.779	29	**0.937
2	**0.370	9	**0.945	18	**0.721	30	**0.736
3	**0.754	10	**0.475	19	**0.545	31	**0.739
4	**0.690	11	**0.836	20	**0.970	32	**0.807
5	**0.675	12	**0.960	21	**0.786	33	**0.903
6	**0.509	13	**0.674	22	**0.663	34	**0.641
7	**0.782	14	**0.886	23	**0.654	34	**0.645
---	---	15	**0.593	24	**0.705	---	---
---	---	16	**0.671	25	**0.734	---	---
---	---	---	---	26	**0.573	---	---
---	---	---	---	27	**0.750	---	---
---	---	---	---	28	**0.806	---	---

ملاحظة: **دالة عند مستوى (0.01)

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط البينية للأبعاد، ومعاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، وقد جاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

جدول (3): قيم معاملات الارتباط البينية للأبعاد، ومعاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية

الأبعاد	الأبعاد			
	التواصل	التفاعل	التعليم	التقنية
التفاعل	**0.696			
التعليم	**0.621	**0.621		
التقنية	**0.582	**0.400	**0.816	
الدرجة الكلية	**0.814	**0.788	**0.933	**0.839

ملاحظة: **دالة عند مستوى (0.01)

ثانياً: الثبات

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية بطريقة جتمان (Guttmann)، واستخراج قيم معامل ألفا كرو نباخ، وجاءت قيم معاملات الثبات مرتفعة كما في الجدول التالي.

جدول (4): قيم معاملات ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لأبعاد المقياس

الأبعاد	الفقرات	قيم معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
التواصل	7	0.634	**0.563
التفاعل	9	0.810	**0.688
التعليم	12	0.860	**0.917
التقنية	7	0.895	**0.900
معامل الثبات الكلي للمقياس	35	0.929	--------

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة

تم توزيع نسختين من مقياس الدراسة (ورقية – إلكترونية) من خلال التواصل مع الجامعات وتزويد كل جامعة بنسخ من مقياس الدراسة مرفق بها الرابط الإلكتروني للمقياس (https://forms.gle/VnHeWS6kAMjaiE9B6).

وقد تم جمع عدد (62) استجابة، منها (4) استجابات تم استبعادها لعدم اكتمال الاستجابات على الفقرات، وبذلك يصبح عدد الاستجابات النهائية (58) استجابة.

تحليل البيانات:

تم تحليل البيانات التي تم تجميعها باستخدام برنامج "R for Statistical Package" (Crawley,2012)، وشملت الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والاختبارات المعلمية، مثل: اختبار (ت) للعينة المستقلة، والاختبارات اللامعلمية مثل: واختبار مربع كاي، واختبار مان-ويتني، وكروسكال – واليس للكشف عن دلالة الفروق إحصائيًا.

نتائج الدراسة ومناقشاتها:

للإجابة عن السؤال الأول (ما مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا؟)

تم حساب قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمتوسط الفقرة، والتي تمثل المدى = 5 – 1 = 4، وعلى اعتبار أنه يوجد ثلاثة مستويات للاستجابات يكون طول كل فئة 4 /3 =1.33 وبالتالي تكون مستويات الاستجابة على الفقرات كالتي: منخفض (1-2.33)، متوسط (2.34- 3.67)، مرتفع (3.68- 5). ويوضح الجدول التالي النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول (5): قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة (ن=58)

الأبعاد	قيم المتوسط الحسابي	قيم الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
التواصل	4.034	0.470	مرتفع
التفاعل	3.91	0.456	مرتفع
التعليم	3.31	0.811	متوسط
التقنية	2.40	1.134	متوسط
الدرجة الكلية	3.41	0.606	متوسط

من الجدول (5) يتضح أن مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد للإبعاد الأربعة تتراوح ما بين متوسط حسابي (2.40 إلى 4.03)، وجميع قيم المتوسطات تقع ما بين المستوى المتوسط والمرتفع، وكذلك متوسط الدرجة الكلية لقائمة أبعاد مقياس رضا الطلبة الصم وضعاف السمع يساوي (3.41)، وهذا يعطينا مؤشرًا أن رضا الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا كان بشكل عام بدرجة متوسط، حيث إن ما نسبته (62.1%) من الطلبة الصم وضعاف السمع – عينة الدراسة الحالية- يرغبون في استمرارية التعليم عن بعد مقارنة بما نسبته (37.9%) لا يرغبون في التعليم عن بعد، لأسباب غير معروفه لدى الباحث (انظر في الجدول رقم 1). وهذا يرجع إلى خبرة عينة البحث من الطلبة الصم وضعاف السمع في الحكم على مدى فائدة تطبيق التعليم عن بعد لطلبة الصم وضعاف السمع ومدى مراعاة الجامعات لاحتياجات وقدرات الطلبة الصم وضعاف السمع عند تصميم وتطبيق برامج وخدمات التعليم عن بعد.

جدول (6): قيم النسب والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المقياس -محور التواصل (ن=58)

م	الفقرات	نسبة الاستجابة						قيم المتوسط الحسابي	قيم الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
		لا أو افق بشدة	لا أو افق	محايد	أو افق	أو افق وبشدة	لا ينطبق			
	التواصل									
1	تجربة التعليم عن بعد عززت مهاراتي في التواصل بشكل فعال	%24.1	%0	%1702	%55.2	%0	%3.4	4.13	0.736	مرتفع
2	تجربة التعليم عن بعد عززت مهاراتي في لغة الإشارة	%34.5	%0	%6.9	%34.5	%0	%24.1	4.75	0.904	مرتفع
3	تجربة التعليم عن بعد شعرت بالرضا عن كيفية تواصلي داخل المحاضرة الافتراضية	%37.9	%0	%10.3	%44.8	%0	%6.9	4.41	0.773	مرتفع
4	تجربة التعليم عن بعد شعرت بالضيق لصعوبة التواصل مع الاخرين في المحاضرة الافتراضية	27.6	%0	%27.6	%41.7	%0	%3.4	4.06	0.834	مرتفع
5	تجربة التعليم عن بعد تضايقني لان أستاذي لا يستطيع فهم ما أريد داخل المحاضرة الافتراضية	%34.5	%0	%27.6	%34.5	%0	%3.4	4.13	0.867	مرتفع
6	تجربة التعليم عن بعد تشجعت على التحدث مع أستاذي	%51.7	%0	%6.9	%37.9	%0	%3.4	4.51	0.681	مرتفع
7	التعلم الافتراضي يشعرك بالعزلة	%24.1	%41.4	%31.0	%0	%0	%3.4	2.20	1.03	منخفض
	الدرجة الكلية لمحور التواصل							4.034	0.470	مرتفع

كذلك يتضح من جدول (6) أن مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد في محور التواصل مرتفع (قيم المتوسط الحسابي=4.034، الانحراف معياري=0.470)، حيث يتراوح قيم المتوسط الحسابي للفقرات ما بين (4.00 إلى4.75)، وجميع المتوسطات تقع في المستوى المرتفع، إذ إن تواصل الطلبة خلال التعليم عن بعد يتم بطرق متعددة منها (37.9%) باللغة المنطوقة، وما نسبته (34.5%) بلغة الإشارة، وتقريبًا ما نسبه (27.6%) باستخدام لغة الإشارة واللغة المنطوقة معًا (انظر جدول رقم 1). كذلك أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن التعليم عن بعد يوفر للطلبة الصم وضعاف السمع قنوات تواصل متعددة غير مباشره مع أقرانهم وأساتذتهم حيث ما نسبته تقريبًا (37.9%) عن طريق الرسائل الفورية، و (34.5%) بالإيميلات، وما نسبته (6.9%) عن طريق الفيديوهات. وأخيرًا، (3.4%) عن طريق المدونات –Blogs (انظر جدول رقم 1). وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات كنتيجة دراسة شرادقة والزريقات (2012) ودراسة Verdinelli & Kutner(2016)، ودراسة Long et al. (2011) . ويؤكد الباحث على أهمية التعليم عن بعد للطلبة الصم وضعاف السمع للتغلب على المشاكل والتحديات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في قاعات الدراسة الحضورية لصعوبة التواصل مع أعضاء هيئة التدريس وزملائهم السامعين وللتغلب على مشكلة عدم توفر مترجمي لغة الإشارة في جميع المقررات الجامعية مما قد يؤدي إلى شعور الطلبة الصم بالانعزال أو الوحدة التي ربما تؤثر في تحصيلهم واستمراريتهم في الجامعة.

جدول(7): قيم *النسب والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المقياس -محور التفاعل (ن=58)*

م	الفقرات	نسبة الاستجابة						قيم المتوسط الحسابي	قيم الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
		لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق وبشدة	لا ينطبق			
	التفاعل									
1	تجربة التعليم عن بعد عززت من تفاعلي في المناقشات مع أستاذ المقرر خلال التعلم عن بعد	%27.6	%0	%13.8	%55.2	%0	%3.4	4.20	0.719	مرتفع
2	تجربة التعليم عن بعد عززت مشاركتي في المناقشات العلمية مع زملائي خلال التعلم عن بعد	%37.9	%0	%13.8	%44.8	%0	%3.4	4.31	0.754	مرتفع
3	تجربة التعليم عن بعد عززت من قدرتي على استخدم التقنيات الاجتماعية (مثل: الفيسبوك، يوتيوب، تويتر، بلاك بورد) في التواصل مع زملائي	%24.1	%0	%10.3	%62.1	%0	%3.4	4.20	0.669	مرتفع
4	تجربة التعليم عن بعد جعلت استاذ المقرر يشجع الطلاب على المشاركة والتفاعل في المحاضرات الافتراضية	%24.1	%0	%17.2	%55.2	%0	%3.4	4.13	0.736	مرتفع
5	تجربة التعليم عن بعد عززت من قدرتي على التفاعل مع الجميع في المحاضرات الافتراضية	%34.5	%0	%6.9	%55.2	%0	%3.4	4.34	0.663	مرتفع
6	تجربة التعليم عن بعد عززت من رغبتي ودافعيتي للمشاركة والتفاعل أثناء المحاضرة	%27.6	%0	%24.1	%48.3	%0	%0	4.03	0.724	مرتفع
7	التعليم الافتراضي يشعرني بالثقة والراحة	%27.6	%0	%20.7	%48.3	%0	%3.4	4.13	0.782	مرتفع
8	اشعر بالارتباك عندما يتم دمج التكنولوجيا للمشاركة في المحاضرة الافتراضية	%17.2	%0	%17.2	%62.1	%0	%3.4	4.06	0.697	مرتفع
9	التعليم الافتراضي يقلل من التعاون بين الطلاب	%41.4	%37.9	%20.7	%0	%0	%0	1.79	0.677	منخفض
	الدرجة الكلية لمحور التفاعل							3.91	0.456	مرتفع

كذلك يتضح من جدول (7) أن مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد بشكل عام مرتفع في محور التفاعل (قيم المتوسط حسابي = 3.91، وقيم الانحراف المعياري=0.456)، حيث تتراوح متوسط الاستجابات على فقرات مقياس التفاعل ما بين المستوى المتوسط والمرتفع. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Long et al. (2011). ويؤكد ذلك أن كمية التفاعل في المناقشات عبر الإنترنت تعتبر من أهم العوامل لنجاح الطلبة الصم وضعاف السمع وزيادة تحصيلهم في التعلم الإلكتروني. كذلك تظهر الفقرة رقم (9) متوسط حسابي (1.79) عند مستوى رضا منخفض أن التعليم الافتراضي يقلل من التعاون بين الطلبة الصم وضعاف السمع، وهذه النتيجة مع دراسة Lang et al. (2002) ودراسة (Schwier, 2011). ويرى الباحث أن التعلم عن بعد يسهم في تعزيز التفاعل ومشاركة الطلبة الصم وضعاف السمع مع أقرانهم السامعين في المحاضرات الافتراضية.

جدول (8): قيم النسب والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المقياس -محور التعلم (ن=58)

م	الفقرات	نسبة الاستجابة						قيم المتوسط الحسابي	قيم الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
		لا اوافق بشدة	لا اوافق	محايد	اوافق	اوافق وبشدة	لا ينطبق			
	التعلم									
1	تجربة التعليم عن بعد جعلت مستوى تحصيلي أفضل خلال التعليم عن بعد	%44.8	%0	%6.9	%41.4	%0	%6.9	4.51	0.731	مرتفع
2	تجربة التعليم عن بعد تعلمت بشكل أفضل خلال التعليم عن بعد	%41.4	%0	%0	%55.2	%0	%3.4	4.48	0.569	مرتفع
3	تجربة التعليم عن بعد حسنت مهاراتي في الكتابة	%27.6	%0	%6.9	%58.6	%0	%6.9	4.34	0.714	مرتفع
4	تقديم المحتوى التعليمي للمقررات الدراسية لا يتم في الوقت المحدد	%24.1	%55.2	%6.9	%0	%0	%13.8	2.37	1.55	متوسط
5	بيئة التعلم بها ليست محفزة للتعلم	%41.4	%37.9	%3.4	%0	%0	%17.2	2.31	1.77	منخفض
6	تاخر التغذية الراجعة للمحاضر ولا تقدمها في الوقت المناسب	%24.1	%41.4	%13.8	%0	%0	%20.7	2.27	1.79	منخفض
7	جودة المحتوى والتعليمات منخفضة عبر الإنترنت	%24.1	%37.9	%24.1	%0	%0	%13.8	2.55	1.55	متوسط
8	تجربة التعليم عن بعد عززت من قدرتي على التعلم الذاتي المسئولية عن التعلم	%27.6	%0	%3.4	%58.6	%0	%17.2	4.51	0.821	مرتفع
9	تجربة التعليم عن بعد تتطلب وقت أكثر مني	%27.6	%41.4	%20.7	%0	%0	%10.3	2.34	1.43	متوسط
10	التعليم الافتراضي ممتع	%44.8	%0	%10.3	%37.9	%0	%6.9	4.48	0.777	مرتفع
11	عدد الطلاب في المحاضرة الافتراضي غير مناسبا للتعلم	%13.8	%58.6	%17.2	%0	%0	%10.3	2.44	1.33	متوسط
12	ضعف الدافعية للتعلم الافتراضي	%20.7	%334.5	%31.0	%0	%0	%13.8	2.65	1.52	متوسط
	الدرجة الكلية لمحور التعليم							3.31	0.811	متوسط

كذلك يتضح من جدول (8) أن مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد في محور التعليم بشكل عام متوسط (قيم المتوسط الحسابي = 3.31، قيم الانحراف المعياري=0.811)، حيث تتراوح متوسط الاستجابات على فقرات مقياس التعلم ما بين المستوى المتوسط والمرتفع، إذ إن الفقرات الإيجابية (فقرة1، 2، 3، 8، 10) عند مستوى استجابة مرتفع، والفقرات السلبية (فقرة 4، 5، 6، 7، 9، 11، 12) عند مستوى رضا ما بين متوسط ومنخفض، حيث ما نسبته (51.7%) من الطلبة الصم وضعاف السمع جميع مقرراتهم مسجلة افتراضيًا وتم اجتيازها، وما نسبته (37.9%) لديهم بعض المقررات المقدمة افتراضيًا وتم اجتيازها بنجاح، بالمقارنة مع ما نسبته (6.9%) من الطلبة لم يستطيعوا إكمال مقرراتهم المقدمة افتراضيا (انظر الجدول رقم 1) وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة Long et al. (2011)، ودراسة Schmetzke (2001). ويرى الباحث أهمية زيادة وعي الأساتذة باحتياجات الطلبة الصم وضعاف السمع عند تصميم المحتوى التعليمي للتعليم عن بعد لما يوفره من تسهيلات تعزز من تفاعل الطلبة الصم وضعاف السمع في المناقشات مع بعضهم البعض عبر الإنترنت وتبادل الخبرات والأفكار مما يسهم في تعلمهم وزيادة تحصيلهم.

جدول (9): قيم النسب والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المقياس -محور التقنية (ن=58)

م	الفقرات	نسبة الاستجابة						قيم المتوسط الحسابي	قيم الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
		لا اوافق بشدة	لا اوافق	محايد	اوافق	اوافق وبشدة	لا ينطبق			
1	الأدوات المستخدمة في المحاضرات الافتراضية غير مناسبة	%27.6	%58.6	%6.9	%0	%0	%6.9	2.06	1.21	منخفض
2	التدريب على استخدام منظومة التعلم الإلكتروني غير كافي	%10.3	%41.4	%27.6	%0	%0	%20.7	3.00	1.65	متوسط
3	الانقطاع المتزايد لخدمة الانترنت أثناء الدراسة في المنزل	%31.0	%48.3	%13.8	%0	%0	%6.9	2.10	1.44	منخفض
4	التكنولوجيا المطلوبة في التعلم الافتراضي غير متوفرة/غير كافية	%31.0	%44.8	%13.8	%0	%0	%10.3	2.24	1.44	منخفض
5	دم وجود منصات وبرامج ذات كفاءة في التعلم الافتراضي	%20.7	%51.7	%17.2	%0	%0	%10.3	2.37	1.38	متوسط
6	عدم تزويد الفيديوهات بعبارات وجمل مكتوبة متزامنة مع الشرح	%34.5	%27.6	%24.1	%0	%0	%13.8	2.44	1.62	متوسط
7	نقص المساعدة الفنية	%17.2	%48.3	%20.7	%0	%0	%13.8	2.51	1.51	متوسط
	الدرجة الكلية لمحور التقنية							2.40	1.134	متوسط

كذلك يتضح من جدول (9) أن مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد في محور التقنية متوسط بشكل عام (قيم المتوسط الحسابي = 2.40.، قيم الانحراف المعياري=1.134)، إذ إن الفقرات رقم (2، 5، 6، 7) كانت عند مستوى استجابة متوسط، والفقرات رقم (1، 3، 4) كانت عند مستوى استجابة منخفض، حيث إن أغلب تلك الوسائل التقنية المستخدمة في التعليم عن بعد كان البلاك بورد –Blackboard الجامعي (62.1%) يليه برنامج رزم-Zoom (13.3%) وأخيرًا الجوال (10و3%) (انظر جدول رقم 1). ويؤكد مستوى الاستجابات المتوسطة لبعض فقرات مقياس التقنية ما توصلت إليه نتائج دراسة Butler(2019) أن الطلبة الصم وضعاف السمع يطالبون بتوفير الوسائط المكتوبة (Captions) للوصول المباشر إلى مقاطع الفيديو والشاشات في الوقت الفعلي (مباشر) وهذا يؤثر على فهم الطلبة وتعلمهم. كذلك أظهرت استجابة الطلبة رضا بشكل متوسط حول نقص المساعدة الفنية وعدم وجود منصات وبرامج ذات كفاءة خلال التعلم الافتراضي، وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة التويجري (2014)، ودراسة Muilenburg وBerge (2005). ويعزو الباحث السبب في هذه النتيجة إلى الدعم من مؤسسات التعليم العالي بتوفير كافة المستلزمات والتجهيزات التعليمية لدعم كافة الطلبة الصم وضعاف السمع في جميع المؤسسات التعليمية ومن ضمنها مؤسسات التعليم العالي خلال جائحة كورونا. لذا يجب تلبية الاحتياجات الأساسية للطلبة الصم وضعاف السمع خلال التعليم عن بعد كاستخدام النصوص المكتوبة عند عرض الفيديوهات أو شاشات العرض عند تدريس الطلبة الصم وضعاف السمع.

وجاءت إجابة السؤال الثاني - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد خلال جائحة

كورونا تبعًا لمتغير الجنس (ذكور – إناث)؟ كما بالجدول التالي

جدول (10): نتائج اختبار(ت) للفروق بين مستويات رضا الطلبة نحو التعليم عن بعد حسب اختلاف الجنس

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التواصل	ذكور	28	3.39	0.24		
	إناث	30	4.41	0.602	1.552-	0.129
التفاعل	ذكور	28	3.76	0.364		
	إناث	30	4.05	0.496	2.47-	0.016
التعليم	ذكور	28	3.05	0.296		
	إناث	30	3.55	1.045	2.46-	0.019
التقنية	ذكور	28	2.153	0.531		
	إناث	30	2.638	1.465	1.69-	0.09

من الجدول (10)، يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين الذكور والإناث في مستوى الرضا نحو التعليم عن بعد في جميع محاور الدراسة، ماعدا محور التواصل حيث لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والاناث، إذ كانت غير دالة حيث بلغت قيمة (ت) 1.552- وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$). وبالنظر إلى قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (11) فإن الفروق في مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع يختلف حسب جنس الطلبة (الذكور والإناث) في محور التفاعل والتعليم والتقنية لصالح الإناث (متوسط التفاعل=4.405؛ متوسط التعليم=3.55؛ متوسط التقنية=2.638) أعلى مقارنة بالذكور (متوسط التفاعل=3.76؛ متوسط التعليم=3.05؛ متوسط التقنية=2.153)، حيث إن هذا ربما يفسر بزيادة إقبال الطالبات على التعليم عن بعد (عدد=30) مقارنة بالطلاب (عدد =28). وهذا ما يتفق مع دراسة Muilenburg (2005) وBerge.

من ناحية أخرى، تختلف نتيجة الدراسة الحالية بخصوص محور التواصل مع دراسة Muilenburg Berge(2005). ويعزو الباحث السبب في أن قيم متوسط الرضا عند الطالبات أعلى من الطلاب يمكن أن يرجع إلى أن معظم الطالبات والمتخصصين وأعضاء هيئة التدريس شطر الطالبات لديهم إلمام باستخدام الواقع الافتراضي في التواصل والتدريس مقارنة بشطر الطلاب. لذا، يرى أن الاهتمام من الجهات ذات العلاقة بتوفير كافة المستلزمات والتجهيزات لجميع الطلبة الصم وضعاف السمع مطلب أساسي لدعم ونجاح تجربة التعلم عن بعد.

أما السؤال الثالث - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا تبعًا لمتغير درجة الإعاقة (صم – ضعاف سمع)؟ - جاءت نتائجه كما بالجدول التالي:

جدول (11): نتائج اختبار(ت) للفروق بين مستويات رضا الطلبة نحو التعليم عن بعد حسب اختلاف درجة الإعاقة (صم -ضعاف سمع)

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التواصل	صم	26	4.04	0.619	0.269	0.768
	ضعاف السمع	32	4.17	0.311		
التفاعل	صم	26	4.01	0.426	1.546	0.129
	ضعاف السمع	32	3.83	0.429		
التعليم	صم	26	3.55	1.130	1.944	0.06
	ضعاف السمع	32	3.11	0.299		
التقنية	صم	26	2.79	1.487	2.264	0.031
	ضعاف السمع	32	4.232	0.632		

يتضح من جدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد لجميع محاور الدراسة حسب درجة الإعاقة للطلبة (صم -ضعاف سمع) ماعدا محور التقنية، إذ كانت قيمة (ت) تتراوح ما بين 0.0.269 – 1.944 هي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ≥ 0.05) (α. وبالعودة إلى قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول (12)، فإن الفروق في متوسط مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع نحو التعليم عن بعد لا يختلف باختلاف درجة الإعاقة للطالب (أصم أو ضعيف سمع). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Long et al. (2011)، ودراسة Verdinelli وKutner (2016). لذا، يرى الباحث أن نتيجة هذا السؤال تعزز من فرضية أن التعليم عن بعد يساعد في تجنب مشاكل الوصول والتواصل التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع خلال المحاضرات الحضورية في الجامعات مما يسهم في إعطاء فرصة للطلبة الصم وضعاف السمع للتواصل والتعاون بسهولة وبشكل مرتفع مع زملائهم من خلال التعبير عن أفكارهم داخل المحاضرات الافتراضية.

وبخصوص السؤال الرابع - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا تبعًا لمتغير نوع الكلية (نظرية - علمية)؟ - جاءت النتائج على النحو التالي

جدول (12): نتائج اختبار مان- ويتني للفروق في مستوى رضا الطلبة نحو التعليم عن بعد حسب نوع الكلية (نظرية -علمية)

المحور	الكلية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
التواصل	نظرية	44	28.59	1258.0	268.0	1258.0	0.737-	
	علمية	14	32.36	453.00				0.461
التفاعل	نظرية	44	27.77	1222.00	232.00	1222.0	1.394-	0.163
	علمية	14	34.93	489.00				
التعليم	نظرية	44	31.77	1398.0	2.08.00	313.00	1.826-	0.068
	علمية	14	22.36	313.00				
التقنية	نظرية	44	29.27	1288.00	298.00	1288.00	0.183-	0.855
	علمية	14	30.21	423.00				

يتضح من الجدول السابق (12)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب الدرجات لكل محور من محاور الدراسة مع متغير الكلية (نظرية -علمية) في مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد، ماعدا محور التقنية إذ كانت قيمة (Z) 2.451 وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). وبالعودة إلى متوسط الرتب لمحور التقنية الوارد في الجدول، فإن الفروق في متوسط رتب رضا الطلبة الصم وضعاف السمع نحو التعليم عن بعد في محور التقنية يختلف باختلاف الكلية (نظرية -علمية)، حيث كان متوسط رتب الكليات النظرية (متوسط رتب=32.55) أعلى من متوسط رتب الكليات العلمية (متوسط رتب=19.93)، ويعزو الباحث السبب في تلك النتيجة إلى أن التكنولوجيا المطلوبة للطلبة الصم وضعاف السمع في التخصصات العلمية غير كافية أو عدم وجود برامج ومنصات ذات كفاءة في التعلم الافتراضي ذات الطابع التطبيقي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عيسى والشهراني (2017). لذا، يرى الباحث أنه يجب الأخذ في الاعتبار مدى الحاجة إلى مراعاة طبيعة الكلية ومتطلباتها التعليمية عند تقديم التعلم عن بعد للطلبة الصم وضعاف السمع.

أما السؤال الخامس (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول مستوى الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا تبعًا لمتغير المستوى الدراسي؟)

جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (13): نتائج تحليل التباين لكروسكال – واليس للفروق بين مستوى رضا الطلبة نحو التعليم عن بعد حسب المستوى الدراسي

المحور	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة كا^2	الدلالة
التواصل	السنة الأولى	18	37.83	11.160	0.025
	السنة الثانية	18	25.06		
	السنة الثالثة	6	34.83		
	السنة الرابعة	6	31.50		
	السنة الخامسة	10	18.10		
التفاعل	السنة الأولى	18	27.61	15.841	0.003
	السنة الثانية	18	34.50		
	السنة الثالثة	6	12.17		
	السنة الرابعة	6	46.83		
	السنة الخامسة	10	23.90		
التعليم	السنة الأولى	18	32.72	15.017	0.005
	السنة الثانية	18	19.50		
	السنة الثالثة	6	48.83		
	السنة الرابعة	6	30.83		
	السنة الخامسة	10	29.30		
التقنية	السنة الأولى	18	28.61	6.631	0.157
	السنة الثانية	18	29.28		
	السنة الثالثة	6	43.50		
	السنة الرابعة	6	18.83		
	السنة الخامسة	10	29.50		

يتضح من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ فأقل لكل محور من محاور مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية نحو التعليم عن بعد حسب المستوى الدراسي ماعدا محور التقنية، إذ كانت قيمة (كا^2) تتراوح ما بين 11.160– 15.841 لمحور التواصل والتفاعل والتعليم وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$. كذلك قيمة (كا^2) أعلى في جميع المحاور ما عدا محور التقنية، وهذا يمكن أن يفسر أن أغلب الدعم مركز على المستوى التقني والتعليمي أكثر من التواصلي حيث نلاحظ أعداد الطلبة في السنة الأولى والثانية أكثر من السنوات الأخرى. وهذا ما أكدته نتائج دراسة السالم (2017). وبالعودة إلى متوسطات الرتب الواردة في الجدول، فإن الفروق في متوسط رتب مستوى رضا الطلبة الصم وضعاف السمع نحو التعليم عن بعد يختلف باختلاف المستوى الدراسي، إذ كانت مستويات الرتب في الغالب أعلى عند الطلبة في السنة الأولى مقارنة بالطلبة في السنوات الأخرى، وهذا ربما يفسر أن الدعم كان أكثر للطلبة المستجدين مقارنة بالطلبة ذوي المستويات الدراسية العليا، وتؤكد هذه النتيجة ما أكدته نتائج دراسة الجبر والخضير (2019). ويرى الباحث أنه يجب توفير الدعم اللازم لجميع للطلبة الصم وضعاف السمع في جميع مراحل الدراسة الجامعية بما يتناسب مع احتياجاتهم سواء التواصلية، أو التفاعلية، أو التعليمية، أو التقنية حيث إنه متى ما توفر الدعم المناسب للطلبة الصم وضعاف السمع استطاعوا الاستمرار في البرامج الجامعية والتخرج بمعدلات أعلى عندما يوجد دعم مناسب.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بالتالي:

- مراعاة خصائص واحتياجات الطلبة الصم وضعاف السمع عند تصميم برامج ومنصات التعليم الإلكتروني.
- تدريب المتخصصين والمسؤولين في برامج التعليم العالي للصم وضعاف السمع على كيفية توظيف التقنية في التدريس.
- دمج التقنيات الحديثة في جميع المقررات للطلبة الصم وضعاف السمع.

****

المراجع

أخضر، أروى. (2006). *واقع استخدام الحاسب الآلي ومعوقاته في مناهج معاهد وبرامج الأمل للمرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

التركي، يوسف. (2005). *تربية وتعليم الصم وضعاف السمع*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

التويجري، عبد الرحمن. (2014). *المشكلات التي تواجه معلمي معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات التعليمية في مدينة بريدة من وجهة نظر المعلمين* (رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة أم القرى). تم الاسترجاع من موقع http://gulfkids.com/pdf/Alsoby_A1.pd

الجبر، عبد العزيز.، والخضير، أسماء. (2019). التحديات التي تواجه معلمات الطالبات الصم وضعاف السمع في استخدام التقنيات الحديثة بالمرحلة الثانوية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 3(9)* 431-461.

الخطيب، جمال. (2005). *استخدامات التكنولوجيا في التربية الخاصة*. عمان: دار وائل للنشر.

الزيلعي، عبد الله. (2019). استخدام التكنولوجيا مع الطلاب الصم، لتعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية .*مجلة العلوم التربوية والنفسية, 3(21) ,137- 156.*

السالم، ماجد. (2017). واقع تطبيق المعلمين لتقنية الواقع الافتراضي بمعاهد الأمل وبرامج دمج الصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، *18* (3)، 477 – 506.

الصليلي، احمد. (2019). مفهوم وسائل تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر. معلمي الإعاقة السمعية. *العلوم التربوية، 46(2)، 221- 232.*

المقدامي، نعيمة. (2018). محددات واقع استخدام التقنيات التعليمية لدى معلمي الصم وضعاف السمع في معاهد وبرامج الأمل. مجلة كلية التربية، *34*(5)، 524 – 566.

الموسى، عبد الله. (2002). *استخدام تقنية المعلومات الحاسوبية في التعليم الأساسي: المرحلة الابتدائية في دول الخليج.* الرياض: مكتب التربية لدول الخليج.

تطوير. (2014). مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم. وزارة التربية والتعليم. تم استرجاعه بتاريخ 15 /2018/10 على الرابط:

/https://sc.tatweer.edu.sa/ar/about-project

حنفي، علي. (2009). التكنولوجيا المساندة ودورها في تفعيل أهداف تعليم الطلاب الصم في معاهد وبرامج الدمج: دارسة تحليله .القاهرة، مجلة العلوم التربوية، المؤتمر الدولي الدولي السابع: "التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة-الإتاحة-التعليم مدى الحياة 15-16 :يوليو 2009م، المجلد الأول.

حنفي، علي. (2010). استخدام المعلمين للتكنولوجيا المساعدة في تعليم الطلاب الصم وضعاف السمع: دراسة تحليلية تقويمية في ضوء بعض المتغيرات. المجلة المصرية للدراسات النفسية. *66*(20)، 267-310.

شرادقة، ماهر.، والزريقات، إبراهيم. (2012). فاعلية برنامج تعليمي محوسب لتنمية اللغة التعبيرية لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية البسيطة. دراسات العلوم التربوية، *39*(2).

عيسى، أحمد؛ والشهراني، محمد. (2017). تقييم استخدام التقنيات المساندة لتمكين دمج الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المختصين والمعلمين في المملكة العربية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 6(21)* 1-53.

محسن، حنان. (2002). مشكلات تعليم الصم ودور التقنيات التكنولوجية في تقديمها التعليمي. الندوة العلمية السابعة للاتحاد العربي للهيئات العاملة في رعاية الصم. الدوحة خلال الفترة من28-4/30.

Al-Jabr, A., & Al-Khudair, A. (2019). Challenges facing teachers of deaf and hard of hearing students in using modern technologies at the secondary level. *Arab Journal of the Sciences of Disability and Giftedness, 3* (9), 431-461.

Al-Khatib, J. (2005). *Technology uses in special education*. Amman: Wael Publishing House.

Al-Muqdami, N. (2018). Determinants of the reality of using educational technologies for teachers of the deaf and hard of hearing in hope institutes and programs. *College of Education Journal*, 34 (5), 524-566.

Al-Musa, A. (2002). The use of computer Information technology in basic education: the primary stage in the Gulf countries. Riyadh: The Education Office for the Gulf States.

Al-Salem, M. (2017). The reality of teachers' application of virtual reality technology in Al Amal institutes and programs for integrating the deaf and hard of hearing in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 18 (3), 506-477.

Al-Sulaili, A. (2019). The concept of educational technology means from the point of view. Hearing impairment teachers. *Educational Sciences, 46* (2), 221-23.

Al-Turki, Y. (2005). *Educating the deaf and hard of hearing*. Riyadh: King Fahd National Library.

Al-Tuwaijri, A. (2014). *Problems facing teachers of deaf and hard of hearing institutes and programs in using educational technologies in the city of Buraidah from the teachers' point of view*. (Master Thesis, Umm Al-Qura University). Umm Al-Qura University,Thesis. http://gulfkids.com/pdf/Alsoby_A1.pdf

Al-Zailai, A. (2019). Using technology with deaf students, to learn English as a foreign language. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 3*(21)، 137-156.

Development. (2014). King Abdullah bin Abdulaziz Project for Education

institutes and programs for the primary stage. [Unpublished MA Thesis]. King Saud University.

Gregg, N. (2009). *Adolescents and adults with learning disabilities and ADHD: Assessment and Accommodations*. New York, NY: Guildford Press.

Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers and Education, 52*(1), 78–82.

Isa, A., & Al-Shahrani, M. (2017). An evaluation of the use of assistive technologies to enable the integration of the deaf and hard of hearing from the point of view of specialists and teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 6* (21), 1-53.

Jelinek Lewis, M., & Jackson, D. (2001). Television literacy: Comprehension of program content using closed captions for the deaf. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, *6* (1), 43-53.

Keeler, C., & Horney, M. (2007). Online course designs: Are special needs being met? *The American Journal of Distance Education, 21*(2), 61-75.

Lang, H. (2002). Higher education for deaf students: Research priorities in the new millennium. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7*(4),267-280.

Long, G., Marchetti, C., & Fasse, R. (2011). The importance of interaction for academic success in online courses with hearing, deaf, and hard-of-hearing students. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 12*(6), 1–19.

Moores, D. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practices.* Oxford University Press.

Moore, M., & Thompson, M.(1997). The effects of distance learning (Rev.ed. ACSDE Research Monograph NO. 15). University Park, PA: *American Center for the Study of Distance Education, Pennsylvania State University*.

Muilenburg, L., & Berge, Z. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance education*, *26*(1), 29-48.

Newman, L., Madaus, J., Lalor, A., & Javitz, H. (2020). Effect of accessing supports on higher education persistence of students with disabilities. *Journal of* Diversity *in Higher Education*. 1-11.

Development. The Ministry of Education. Retrieved on 10/15/2018 at the link: https://sc.tatweer.edu.sa/ar/about-project

Hanafi, A. (2009). Assistive technology and its role activating the goals of teaching deaf students in inclusion institutes and programs: a study analysis. Cairo, Journal of Educational Sciences, The Seventh International Conference: "Education at the Beginning of the Third Millennium: Quality Access- Lifelong Education: 16-15 July 2009 AD, Volume One.Hanafi, A. (2010). Teachers' use of assistive technology in teaching deaf and hard of hearing students: an analytical, evaluation study in light of some variables. *The Egyptian Journal of Psychological Studies. 66* (20), 267-310.

Mohsen, H. (2002). Deaf education problems and the role of technological technologies intheir educational provision. The seventh scientific symposium of the Arab Federation of Organizations Working in Deaf Care. Doha during the period from 4-30/ 28.

Sharaddah, M., & Al-Zureikat, I. (2012). The effectiveness of a computerized educational program for developing expressive language among a sample of students with mild hearing impairment. *Educational Sciences Studies, 39* (2)1-12.

Arnold, N., & Paulus, T. (2010). Using a social networking site for experiment learning: Appropriating, lurking, modeling and community building. *The Internet and Higher Education, 13*(4), 188–196.

Beminger, V. (2011). *Past, present, and future contributions of cognitive writing researcher to cognitive psychology*. New York, NY: Psychology Press.

Butler, J. (2019). Perspectives of deaf and hard of hearing viewers of captions. *American Annals of the Deaf, 163*(5), 534–553.

Garris, C., & Fleck, B. (2020). Student evaluations of transitioned-online courses during the COVID-19 pandemic. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/stl0000229,

Gernsbacher, M. (2015). Video captions benefit everyone. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 2*(1), 195–202.

Green, A. (2006). The reality of computers use and its obstacles in the curricula of Hope

East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.

Schmetzke, A. (2001). Online distance education ‘‘anytime, anywhere,’’ but not for everyone. Information Technology and Disabilities. Retrieved September 3, 2005, from http://people.rit.edu/easi/itd/itdv07n2/axel.htm

Schwier, R. (2011). *Connections: Virtual learning communities*. Saskatoon, SK: Copestone.

Stinson, M., Elliot, L., & Kelly, R. (2017). Deaf and hard of-hearing high school and college students’ perceptions of speech-to-text and interpreting/note taking services and motivation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *29*(1), 131-152.

Stinson, M., & Stevenson, S. (2013). Effects of expanded and standard captions on deaf college students’ comprehension of educational videos. *American Annals of the Deaf, 158*(4), 453–46 7.

Verdinelli, S., & Kutner, D. (2016). Persistence factors among online graduate students with disabilities. *Journal of Diversity in Higher Education*, *9*(4), 353

No Child Left Behind Act, 20 U.S.C. §§ 6301 *et seq*. (2001).

Omar, H. (2014). *A grounded theory study to evaluate the use of community-based technologies to enhance the educational experience for deaf and hard of hearing students in higher education*. [Unpublished Doctoral dissertation, University of Hawaii]. Honolulu: University of Hawaii at Manoa.

Richardson, J. (2009). The attainment and experiences of disabled students in distance education. *Distance Education*, *30*(1), 87-102.

Richardson, T. (2015). Academic attainment in deaf and hard of-hearing students in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, *30*(2), 164-177.

Samuels, C. (2013). *A Qualitative Case Study Exploring Best Practices for Accommodating Students with Written Expressive Disorders*. ProQuest LLC. 789

الأفكار التلقائية السلبية والقلق لدى عينة من منطقة جازان: دراسة تنبؤية ومقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

د. هادي بن ظافر كريري[1]

(قدم للنشر 1441/12/21هـ-وقبل 1442/8/12هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين القلق والأفكار التلقائية السلبية، والفروق في الأفكار التلقائية السلبية وفقًا للنوع الاجتماعي، الحالة الاجتماعية، مستوى التعليم، ومستوى الدخل. وتكونت عينة الدراسة من 853 فردًا (422 ذكرًا، 431 أنثى) من منطقة جازان في السعودية، تراوحت أعمارهم من 20 إلى 60 سنة (M= 42.7, SD= 1.7). استخدمت مقياس الأفكار التلقائية السلبية، ومقياس بيك للقلق. كشفت الدراسة عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الأفكار التلقائية السلبية والقلق، وأنَّ الأفكار التلقائية السلبية منبئة بالقلق. وأظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية في الأفكار السلبية التلقائية وفقًا للحالة الاجتماعية ومستوى التعليم والدخل.

الكلمات المفتاحية: الأفكار التلقائية السلبية، القلق، دراسة تنبؤية.

Automatic negative thoughts and anxiety: A Comparative and Predictive Study of a sample from Jizan Region population in light of some demographic variables

Hadi dafer kariry[1]

(Submitted 11-08-2020 and Accepted on 25-03-2021)

Abstract: The aim of this study was to examine the relationship between anxiety and Automatic negative thoughts It aims also to discover. The Role of Automatic negative thoughts in Predicting Anxiety It aims also to discover statistically significant differences in negative thoughts among A sample from Jizan According to Some Demographic Variable. Method A sample (N=853) completed Beck Anxiety Scale and Automatic negative thoughts Scale. Results. The study concluded that there was a statistically significant positive correlation between negative automatic thoughts and anxiety, as the study revealed the ability of negative automatic thoughts to predict anxiety, and the study revealed statistically significant differences in negative spontaneous thoughts according to social status, education level and income, and the study also concluded that there are no Statistically significant differences in the spontaneous negative thoughts due to the housing type variable.

Keywords: Anxiety, Automatic negative thoughts.

---

(1) *Department of Psychology , College of Education– Jazan University*

(1) قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة جازان

E-mail: Hadi_korere@hotmail.com

المقدمة

في السنوات الأخيرة بدأ الباحثون بتحليل خبرة القلق بهدف معرفة أسبابه وفهم مكوناته الأساسية، حيث ركَّز الاتجاه المعرفي على دراسة العوامل المعرفية التي يُمكن أن ترتبط بحدوث القلق، فتمت محاولات بحثية لاستكشاف البنية المعرفية الكامنة وراء الاضطرابات النفسية ومنها القلق (Calvete&Connor-smith,2005). فظهر مفهوم الأفكار التلقائية السلبية والتي تتمثل في المعتقدات الأساسية غير العقلانية عن الذات والآخرين والمستقبل، باعتبار أنَّ هذه الأفكار السلبية هي ضمن العوامل المحتملة المُساعدة على ظهور أعراض القلق (Beck AT &Haigh, 2014). كما قيمت دراسات السمات المعرفية للأفراد المصابين باضطراب القلق فظهر مفهوم الأفكار التلقائية السلبية التي يعانون منها، مثل مشاعر العجز والتوتر وخبرات الفشل، باعتبارها ضمن التشوهات المعرفية التي يُمكن أن تسبب القلق (Irfan, Zulkefly, Aun, & Ismail, 2019). وقد أدى ذلك إلى اعتبار إمكانية أن اضطراب القلق الذي يعاني منه الفرد إنما هي ناتجة عن الأفكار التلقائية السلبية، لذلك هدفت الدراسة الراهنة لمعرفة العلاقة بين القلق والأفكار التلقائية السلبية لدى عينة من المجتمع السعودي.

مشكلة الدراسة

على الرغم من أهمية ما توصلت إليه الأبحاث لكيفية ارتباط العوامل المعرفية والقلق فإنه لا يزال موضوعًا متشابكًا تتعارض الأدلة البحثية حوله. حيث برهنت دراسات كل من (Nileset al.,2020; Carlbring et al., 2020) لوجود دور مباشر للأفكار التلقائية سلبية في حدوث القلق، في حين بحوث أخرى (Buschmann et al., 2018; Lunkenheimer et al, 2020) أشارت إلى أن الضغوط النفسية هي الأساس في تنشيط الأفكار التلقائية السلبية، وهنا يحدث القلق. ومن جهة أخرى، ورغم هذه الأهمية وهذا الجدل بشأن علاقة القلق بالأفكار التلقائية السلبية لم يجد الباحث الحالي - في حدود علمه - دراسة تناولت تلك العلاقة في المجتمع السعودي، علمًا بأنَّ اضطرابات القلق من أكثر الاضطرابات النفسية شيوعاً بين أفراد المجتمع السعودي (23.2٪) Altwaijri, -Subaie لدى كل من Al-Habeeb Al-Desouki, Aradati, & Kessler, (2020)، وبناء على ما سبق تتمحور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس: (ما العلاقة بين القلق والأفكار التلقائية السلبية لدى عينة الدراسة)؟ وصياغتها في الأسئلة الفرعية التالية: (ما العلاقة بين القلق والأفكار التلقائية السلبية لدى عينة الدراسة؟ هل تسهم الأفكار التلقائية السلبية كمنبئات بالقلق لدى أفراد عينة الدراسة؟ وما الفروق في الأفكار التلقائية السلبية وفقًا للنوع الاجتماعي الحالة الاجتماعية نوع السكن - مستوى التعليم - مستوى الدخل)؟

الإطار النظري والدراسات السابقة

1- القلق

القلق هو التوجس بتوقع الخطر والخوف وعدم الارتياح والشعور بالتهديد مع معرفة الفرد للأسباب وراء ذلك، أو حتى دون أن يعرف السبب الواضح (Mohammadi et al,2020; Huang & Zhao, 2020; Hofmann et al., 2010;Brandt&Dieterich,2020; ؛ الكايد والليثي، 2020؛ ومحمد ،2020؛ الشعراوي ,2019). يُصاحب هذا الشعور مجموعة من الأعراض، منها الجسدية أيضًا، وهناك بعض الأعراض النفسية، الانفعال الزائد، مع الميل إلى العدوان، الشعور بالتهديد وسيطرة الأفكار السلبية، الميل للعزلة والوحدة واضطراب العلاقات الاجتماعية (أبو خزام ودندى، 2020؛ الليثي، 2020 ؛ الدليمي والجبوري،2019).

يرى أصحاب النظرية المعرفية أن معتقدات الفرد وأفكاره الخاطئة لها الدور الكبير في توليد القلق لديه، وأن أخطاء التفكير تكون سببًا ملحوظًا لأعراض القلق. كما أعد (أرون بيك) نموذجًا معرفيًا للقلق، ويرى أن الاضطرابات الانفعالية ناتجة أساسا عن أخطاء في

تفكير الفرد وأشار إلي أن توقع المخاطر والكوارث هي المكونات الأساسية التي تميز مرض القلق (طه، 2007)، ومن جهة ثانية، يرى البرت أليس أن القلق إنما هو نتاج للتفكير غير العقلاني الذي يتبناه الإنسان فالمشكلات النفسية لا تنجم عن الأحداث والظروف بحد ذاتها, وإنما من تفسير الإنسان وتقييمه لتلك الأحداث والظروف. ويشير (اليس، وبيك) إلى أن القلق يعد نتيجة مباشرة للطريقة التي يفكر بها الشخص وليس بالضرورة لخصائص خارجية مهددة (الصالحي، 2011).

الأفكار التلقائية السلبية Negative automatic thoughts :

يعطى الاتجاه المعرفي لكل من امري وشو روش وبيك (Beck,1979، Rush، Emery & Shaw) أهمية مركزية لمحتوى الأفكار التلقائية والمعتقدات السلبية، حيث يشير هذا المصطلح إلى الأفكار والصور التي تحدث بصورة غير إرادية في مسار وعى الشخص (البناء، 2006). ويعرف بيك الأفكار التلقائية كتصور للفرد نتيجة لمخطط معرفي أو معتقد أساسي يتم تنشيطه في موقف ضاغط(Vakili & Maleknejad,20) فالأفكار التلقائية السلبية هي الأفكار التي تتبادر الى الذهن عند التعرض لبعض مواقف الحياة والآلية التي تفسر بها الموقف. وقد ذكر كل من ميشيل وبينسون وكنوس وكيمبريل وأناستوبولوس , (Mitchell, Benson, Knouse, , Kimbrel, & Anastopoulos, 2013) بعض الصور التي تكون عليها هذه التلقائية السلبية في التفكير كتقدير احتمالية حدوث أحداث سلبية، والتهويل بتوقع أنّ الفرد لن يكون قادرًا على التأقلم.

وترى النظرية المعرفية أن الأفكار التلقائية السلبية مترسخة لدى الفرد، ومع تعرضه للضغط تنشط هذه الاتجاهات وتتطور لدى الفرد مما يؤدي إلى الاضطرابات النفسية(Black & Possel, 2015). ويرى بيك وآخرون أن الأفكار التلقائية السلبية تشكلت من الأحداث الخارجية واستجابة الفرد الانفعالية، فهي تعتبر جزء من طريقة تفكير الفرد نحو ذاته، والتي تحدث بشكل دائم وسريع ومتكرر، وأنها تولد إدراكًا مشوهًا، وتهيئ لحالات عاطفية مرضية، (Kaplan, Morrison, Goldin, Olino, Heimberg & Gross, 2017).

كما يرى ولبي أنَّ الأفكار التلقائية السلبية ضمن المخططات المنظمة التي تتكون من خلال مرحلة الطفولة حيث يتشكل التصور السلبي عن الذات من خلال نقص أو حرمان الرعاية الوالدية. ويتصف النموذج السلبى عن الذات بالتصور السلبى عن الآخرين، وعن المستقبل فيتصور الفرد نفسه في هذه الحالة أنه مرفوض وغير موثوق فيه، وأن سلبية النموذج الذاتي تظهر في الاعتمادية والسلبية والحساسية المفرطة، تجاه نقد الآخرين بل تجنبهم في مواقف كثيرة (Otani et al., 2016).

الدراسات السابقة

سوف نعرض الدراسات السابقة في ضوء محورين على النحو التالي:

المحور الأول: دراسات تناولت العلاقة بين الأفكار التلقائية السلبية والقلق:

هدفت دراسة ونج (Wong,2008) الكشف عن العلاقة بين الأفكار التلقائية السلبية، والمعتقدات غير المنطقية، وقلق الاختبار لدى عينة من 138 طالبًا جامعيًا. في جامعة ولاية هاواي طبق عليهم مقاييس الأفكار التلقائية السلبية، وقلق الاختبار الأفكار اللاعقلانية، أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن الثالوث المعرفي ككل مؤشر هام على القلق. ووجود علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين الأفكار التلقائية السلبية وقلق الاختبار. وحاولت دراسة موريس، روس، وفان واملين ,Muris, Roos, & van Wamelen (2009) تقييم الأفكار التلقائية السلبية والتحكم في القلق كمؤشرات للتغيير الناتج عن العلاج السلوكي المعرفي للشباب الذين يعانون من اضطرابات القلق، أشارت النتائج إلى أن العلاج المعرفي السلوكي كان فعالًا في الحد من أعراض القلق.

كما سعت دراسة ماجدة خميس (2012) إلى الكشف عن الأفكار التلقائية السلبية بين مرتفعي ومنخفضي القلق والمخاوف الاجتماعية من طلاب جامعة سوهاج

من الجنسين،). لدى عينة من 351 من طلاب كلية الآداب بسوهاج بمتوسط عمري 19.6، تم تطبيق قائمة القلق والمخاوف الاجتماعية، وقائمة الأفكار السلبية، ومقياس اليأس، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي القلق، والمخاوف الاجتماعية في الأفكار السلبية التلقائية، واليأس في اتجاه العينة مرتفعة القلق، والمخاوف الاجتماعية، ووجدت علاقة دالة إحصائيًا بين القلق، والمخاوف الاجتماعية، والأفكار السلبية التلقائية، واليأس. كما وجدت فروقًا دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات في (القلق والمخاوف الاجتماعية، والأفكار السلبية التلقائية، واليأس) في اتجاه الطالبات، وكان متغيرا القلق، والخوف من السلطة أكثر المتغيرات تنبؤًا بالأفكار السلبية التلقائية. أما دراسة كل من رادو وخوشبو وبول ريتفو Radhu , Khushboo & Paul (Ritvo,2013) هدفت للكشف عن دور الأفكار التلقائية السلبية وحساسية القلق كمتغيرات وسيطيه في العلاقة بين الكمالية وأعراض القلق والاكتئاب. طبقت مقاييس الدراسة على 992 مشاركًا في المرحلة الجامعية للكمالية والأفكار التلقائية السلبية والقلق وأعراض الاكتئاب. كشفت النتائج عن دور القلق والأفكار التلقائية السلبية في التوسط في العلاقة بين الكمالية وأعراض القلق والاكتئاب، ووجود ارتباطات موجبة بين القلق والأفكار التلقائية السلبية. وأجرى أوزيفادجيان وهولوكسهيبرد (Ozsivadjian, Hibberd, & Hollocks, 2014) دراسة بهدف التعرف على العلاقات القائمة بين مستوى القلق والأفكار التلقائية السلبية، والتقبل الذاتي غير المشروط على عينة العينة من 50 شخصًا طبق عليهم مقياس قلق هاملتون، ومقياس الأفكار التلقائية، ومقياس التقبل الذاتي غير المشروط. كشفت النتائج أن القلق النفسي يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالأفكار التلقائية السلبية، في حين يرتبط قبول الذات غير المشروط ارتباطًا سلبيًا بكليهما القلق النفسي والقلق الجسدي. كما أظهرت النتائج ارتفاع القلق والأفكار التلقائية السلبية، لأصحاب التقبل الذاتي المنخفض. وهدفت دراسة باشا (2015) إلى فحص العلاقة بين الأحكام التلقائية السلبية عن الذات وأعراض القلق والاكتئاب لدى طلاب الجامعة. على عينة من (270) من طلاب الجامعة أدوات الدراسة مقياس الاستجابات الاجترارية، ومقياس الأحكام التلقائية عن الذات، ومقياس بيك للاكتئاب، ومقياس القلق. وتوصلت النتائج لوجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب الجامعة ذكورًا وإناثًا في كل من الاجترار والقلق، والفروق لصالح الإناث. في حين لا توجد فروق دالة بين متوسطي درجات طلاب الجامعة ذكورًا وإناثًا في التشويه المعرفي، كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين درجات اجترار الأفكار وكل من تعميم الفشل ولوم الذات والقلق والاكتئاب، في حين ارتبطت المبالغة في المعايير ومستويات الأداء بشكل موجب بالقلق والاكتئاب لدى الإناث فقط. أما دراسة اردیشي، وفوليتي (Erdeši, & Vuletić,2018) فقد استهدفت فحص العلاقة بين نوعية الحياة الذاتية والأفكار التلقائية السلبية والقلق وتحديد ما إذا كانت تلك المتغيرات ذات الخصائص الاجتماعية والديموغرافية تتنبأ بنوعية الحياة الذاتية واستكشاف الاختلافات بين الجنسين. تضمنت العينة 485 شخصًا أجابوا على مقياس جودة الحياة، ومقياس الأفكار التلقائية السلبية، ومقياس القلق. وكشفت الدراسة عن وجود ارتباط سالب دال إحصائيًا بين جودة الحياة الذاتية والأفكار التلقائية السلبية والقلق.

وهدفت دراسة كورد ومحمدي (Mohammadi,2019& Kord) لفحص صعوبات التنظيم العاطفي والأفكار التلقائية السلبية في التنبؤ بقلق الطلاب جامعة آزاد الإسلامية، فرع بوكان.تم اختيار عينة من 325 طالبًا، تم استخدام مقياس صعوبة تنظيم العاطفة (DERS) والأفكار التلقائية السلبية ,ومقياس القلق، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيًا بين صعوبات التنظيم العاطفي والأفكار التلقائية السلبية مع قلق الطلاب و أشارت النتائج إلى أن 23٪ من تباين القلق يرجع الى الأفكار التلقائية السلبية وصعوبات

التنظيم العاطفي.كشف الدراسة ان صعوبات التنظيم العاطفي والأفكار التلقائية السلبية تتنبئ بالقلق، وبينت دراسة باريم وايرينسوي لوس Parim, Erensoy, & (Lus,2020) إلى الكشف عن العلاقة بين أعراض القلق الأفكار التلقائية السلبية و الاتجاهات المختلة وظيفيًا لدى عينة من طلاب جامعة أنقرة منهم (100) من طلاب البكالوريوس ومجموعة أخرى من طلاب الدراسات العليا، استخدمت الدراسة مقياس بيك (BAI) القلق النسخة التركية ومقياس الأفكار التلقائية السلبية(ATQ) ومقياس الاتجاهات المختلة(DAS) واستمارة بيانات الديموغرافية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية دالة إحصائيًا بين القلق و كل من الأفكار التلقائية و الاتجاهات المختلة وظيفيا وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين، أعراض القلق. والاتجاهات المختلة وظيفيا.

المحور الثاني: دراسات أظهرت دور المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية في كل من الأفكار التلقائية السلبية والقلق:

أشارت دراسة كل من نوبري، وبينتو جوفيا (Nobre, & Pinto Gouveia,2008) على عينة من491 فردًا (163 امرأة و232 رجلًا بدون مشاكل جنسية و47 امرأة و49 رجلًا لديهم تشخيص DSM-IV للضعف الجنسي)_ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار التلقائية السلبية بين الرجال والنساء في اتجاه الإناث. أما دراسة سكوت ويلز وانجير ماير وبروميت ديجير ولامور وكرم (Scott., Wells, , Angermeyer, M., Brugha, T.., Bromet, E., Demyttenaere, & Karam,2012) والتي أجريت في 15 دولة من مبادرة مسح الصحة النفسية العالمية لمنظمة الصحة العالمية (العدد = 34493)، مع تقييم تشخيصي منظم للاضطرابات النفسية باستخدام المقابلة التشخيصية لوجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق بين المتزوجين وغير المتزوجين والفروق في صالح غير المتزوجين، عدم وجود فروق ذات دلالة في القلق في النوع. ومن جهة أخرى دراسة هجيمدال وستيلسز وولس Hjemdal, Stiles, T. & (Wells,. 2013). التى استخدام بيانات المسح من عينة أمريكية وطنية كبيرة قوامها 6955 من المتزوجين وغير المتزوجين، كشفت عن وجود فروق في القلق وبين المتزوجين وغير المتزوجين لصالح غير المتزوجين. كما أن دراسة هيتشدورماز وإنسي وكارهان(Hiçdurmaz İnci, & Karahan,2017) التي أجريت على عينة قوامها530 طالبًا مسجلين في إحدى الجامعات في تركيا. كشفت عن أن العوامل الاجتماعية الديموغرافية والعمر ذات التأثير تنبؤي بالأفكار التلقائية السلبية لدى طلاب الجامعة.

فروض الدراسة

الفرض الأول: يوجد ارتباط موجب دالة إحصائيًا بين الأفكار التلقائية السلبية والقلق لدى عينة الدراسة.

الفرض الثاني: يمكن التنبؤ بالقلق من خلال معرفة مستوى الأفكار التلقائية السلبية لدى عينة الدراسة.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار التلقائية السلبية تعزى للمتغيرات (نوع الجنس، الحالة الاجتماعية، مستوى التعليم، مستوى الدخل) لدى عينة الدراسة.

المنهج والإجراءات

أولًا- منهج الدراسة

المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن

ثانيًا- مجتمع الدراسة: منطقة جازان، المملكة العربية السعودية

ثالثًا -عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 853 فردًا (422 ذكرًا، 431 أنثى)، تراوحت من 20 إلى 60 سنة بمتوسط قدره (42.7) سنة بانحراف معياري (1.7)، جدول(1) يوضح الخصائص الديموجرافية لأفراد العينة.

جدول (1): يوضح توزيع العينة من حيث المستوى التعليمي والدخل والحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العدد	%	مستوى التعليم	العدد	%
أرملة	4	.5	ثانوي	135	15.8
عازب/ عازبة	324	38.0	جامعي	491	57.6
متزوجة/ متزوج	497	58.3	دراسات عليا	227	26.6
مطلق/مطلقة ة	28	3.3	مجموع	853	100.0
مجموع	853	100.0			
مستوى الدخل	العدد	%			
20000 فأكثر	34	4.0			
16000- 20000	64	7.5			
15000-11000	189	22.1			
5000- 10000	191	22.4			
أقل من 5000	375	44.0			
مجموع	853	100.0			

رابعًا-أدوات الدراسة:

مقياس الأفكار التلقائية السلبية من اعداد الباحث: تم وضع المقياس في صورته المبدئية والمكونة من (37) لتغطي خمسة أبعاد، هي (1-مفهوم الذات السلبى(12) عبارة 2-الارتباك (7) بنود وسوء التوافق والرغبة في التغيير(3) بنود والشعور بالعزلة(4)، والعجز والاستسلام(12) بندا.؛ وبذلك توزعت العبارات جميعًا على خمسة أبعاد، يجيب المفحوص على فقراتها من خلال بدائل الإجابة من خلال متصل من رباعي خيارات (دائما – أحيانًا نادرًا، أبدًا - بحيث تعطي الدرجة كما يلى دائما=4 درجات . أحيانا=3 ونادرا=2درجة، وابدا=1).

صدق المحكمين: عرض الاستبانة على مجموعة من أعضاء هيئات التدريس قوامها (6) بأقسام علم النفس وبناء على هذا الإجراء تم حذف (7) بنود وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين بين80% إلي97%، ومن ثم فإن في المقياس تتوفر فيهما المؤشرات الأولية للصدق.

صدق البناء: تم حساب صدق البناء للمقياس باستخدام التحليل العاملي، وذلك بعد تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة استطلاعية قوامها (200) فرد يمثلون نفس أفراد المجتمع الأصلي لعينة الدراسة وتم استخدام طريقة المكونات الأساسية. وتم استخلاص خمسة عوامل كان الجذر الكامن لكلٍّ منها أكبر من الواحد، والتشبعات الدالة على العوامل أكبر من 0.3، والجدول التالي يوضح العوامل المستخرجة

جدول (2): التالي يوضح العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس الأفكار التلقائية السلبية. عينة استطلاعية (ن=200)

رقم العبارة	العوامل					رقم العبارة	العوامل				
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
1				.599		17	.748				
2	.697					18	.798				
3	.783					19		.601			
4				.568		20		.710			
5					.486	21	.705				
6					.482	22		.603			
7	.670					23	.679				
8	.697					24	.525				

9			.621			25				.327
10				.649		26		.704		
11					.493	27	.615			
تابع الجدول السابق										
12					.477	28		.506		
13		.704				29		.765		
14		.649				30				.527
15		.750				**الجذر الكامن**	6.118	3.686	3.492	2.828	2.767
16		.501				**نسبة التباين%**	20.394	12.287	11.641	9.427	9.225
						نسبة التباين التراكمية	20,394	32,681	44,322	53,749	62,974

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أسفر التحليل ا عن خمسة عوامل كان الجذر الكامن لكل منها على الترتيب (6.118- 3.686 - 3.492 - 2.828 - 2.767) بنسب تباين (20.394% - 12.287% - 11.641 – 9.427 % - 9.225%) تشبعت عليها جميع العبارات موضحة في التالي:

العامل الأول: تشبع عليه (10) عبارات تكشف مضامينها عن اعتقاد الفرد بعدم قيمته في الحياة، وفي ضوء ذلك يمكن تسمية هذا العامل بـ" مفهوم الذات السلبي".

العامل الثاني: تشبع عليه (7) عبارات تكشف مضامينها عن اعتقاد الفرد بعدم قدرته على المبادرة وعجزه عن السيطرة على أموره الحياتية، وفي ضوء ذلك يمكن تسمية هذا العامل بـ" الارتباك".

العامل الثالث: تشبع عليه (3) عبارات تكشف مضامينها عن اعتقاد الفرد بأن حياته لا تسير بالكيفية التي يرغبها وفي ضوء ذلك يمكن تسمية هذا العامل بـ "سوء التوافق والرغبة في التغيير".

العامل الرابع: تشبع عليه (4) عبارات تكشف مضامينها عن اعتقاد الفرد بأنه يواجه العالم بمفره، مع شعوره بخيبة الأمل في نفسه وأن مستقبله مظلم وفي ضوء ذلك يمكن تسمية هذا العامل بـ " الشعور بالعزلة".

العامل الخامس: تشبع عليه (6) عبارات تكشف مضامينها عن اعتقاد بعجزه وعدم قدرته على فهم أمور كثيرة من حوله، وفي ضوء ذلك يمكن تسمية هذا العامل بـ" العجز والاستسلام".

ثبات المقياس

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل الفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (3): معاملات الثبات لأبعاد مقياس الأفكار التلقائية السلبية والدرجة الكلية

م	البُعد	معامل ألفا كرونباخ
1	مفهوم الذات السلبي	.735
2	الارتباك	.705
3	سوء التوافق والرغبة في التغيير	.655
4	الشعور بالعزلة	.695
5	العجز والاستسلام	.711
6	الدرجة الكلية	.823

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس الأفكار التلقائية السلبية والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (0.735 – 0.705 – 0.655 – 0.695 – 0.711 – 0.823) وهي معاملات ثبات مقبولة؛مما يشير إلى ثبات المقياس.

مقياس بيك للقلق: من اعداد بيك (1990) ترجمة وتقنين سهى ياسين(2015)، يتكون المقياس من 21 عبارة وصفية تقيس شدة أعراض القلق والإجابة تكون بالطلب من المفحوصين الاستجابة أربعة بدائل (أبدا،

بشكل خفيف، معتدل، شديد) لكل عبارة، ليكون الحد الأعلى للدرجات (21-63). ويتمتع المقياس في صورته الأجنبية والمترجمة إلى العربية بخصائص سيكومترية جيدة، وتم حساب صدق وثبات وقد تم حساب صدق المقياس بطريقتين، هما: الاتساق الداخلي للمقياس إذ حسبت معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للعامل الفرعي، وانحصرت قيم معاملات الارتباط (0،90 و0،80)؛ والصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية وجاءت النتائج لتؤكد صدق البناء لمقياس بيك للقلق وتم حساب ثبات المقياس بمعامل ألفا للمقياس ككل(0.90)

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بالدراسة الحالية

صدق المقياس: تم حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه على مقياس القلق وذلك بعد حذف درجة العبارة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (4): معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه لمقياس القلق

الخوف والتوتر			الأعراض الجسمية		
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
5	.600**	1	.505**	12	.281**
8	.607**	2	.354**	13	.501**
9	.697**	3	.287**	15	.320**
10	.687**	4	.440**	18	.535**
14	.651**	6	.247**	19	.568**
16	.591**	7	.421**	20	.607**
17	.416**	11	.495**	21	.614**

**دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 مما يشير إلى صدق المقياس.

الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ، وذلك لأبعاد المقياس والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (5): معاملات الثبات لأبعاد مقياس الأفكار التلقائية السلبية والدرجة الكلية

م	البُعد	معامل ألفا كرونباخ
1	الخوف والتوتر	.713
2	الأعراض الجسمية	.780
3	الدرجة الكلية	.865

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس القلق والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (0.713 – 0.780 – 0.865)، وهي معاملات ثبات مقبولة مما يشير إلى ثبات المقياس.

خامسًا-الإجراءات:

تم تطبيق أدوات الدراسة على العينة من خلال الانترنت وذلك باستخدام نماذج قوقل الإلكتروني لجمع بيانات الدراسة.

سادسًا- نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول والذي نصه: يوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الأفكار التلقائية السلبية والقلق لدى عينة الدراسة. وللتحقق من صحة هذا الفرض حسب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين درجات أفراد العينة على كلٍّ من مقياس الأفكار التلقائية السلبية والقلق، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(6): معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل من مقياسي الأفكار التلقائية السلبية والقلق

أبعاد القلق	الأفكار التلقائية السلبية					
	مفهوم الذات السلبي	الارتباك	سوء التوافق والرغبة في التغيير	الشعور بالعزلة	العجز والاستسلام	الدرجة الكلية
الخوف والوتر	.605**	.625**	.547**	.596**	.619**	.659**
الأعراض الجسمية	.486**	.485**	.407**	.474**	.522**	.525**
الدرجة الكلية	.567**	.575**	.492**	.556**	.595**	.614**

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن معاملات الارتباط بين الأفكار التلقائية السلبية (مفهوم الذات السلبي – الارتباك – سوء التوافق والرغبة في التغيير – الشعور بالعزلة – العجز والاستسلام – الدرجة الكلية) وأبعاد القلق (الخوف والتوتر – الأعراض الجسمية) دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01.

مناقشة نتائج الفرض الأول

جاءت نتيجة الفرض الأول على أن الأفكار السلبية التلقائية والقبول غير المشروط للذات. الطريقة التي يفسر بها المرء الأحداث، والتفسير المبني على الظروف المحيطة التي تحدث، وطريقة تفسير الفرد، للأحداث الماضية الأخرى التي تشكل جزءًا من التجربة الشخصية للفرد كلما ازدادت درجة الأفكار السلبية التلقائية ازدادت نسبة القلق والعكس صحيح، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة (Hougaard&Thastum,2019; Zulkefly,Yahya,2019; Ozsoy&Tasci,2020) التي انتهت إلى وجود ارتباطات موجبة ودال إحصائيًا بين الأفكار التلقائية السلبية والقلق. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية الإدراك السلبي التلقائي والتي تؤكد أهمية الهياكل التي تمثل التجارب السابقة التي تؤثر في معالجة وتنظيم المعلومات الحالية، وهي الهياكل التي سميت بالإدراك السلبي التلقائي. هذه هي المنتجات المعرفية في شكل التفكير والتنبؤ التي يقوم بها الفرد حول الذات والعالم والمستقبل. إن الإدراك التلقائي للتعرُّف على الذات هو متكرر ويفتقر إلى السيطرة الفورية مما يؤدى إلى القلق وتوتر لدى الفرد (Palos&Viscu, 2014).

نتائج الفرض الثاني والذي نصه: يمكن التنبؤ بالقلق من خلال معرفة مستوى الأفكار التلقائية السلبية لدى عينة الدراسة. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة إمكانية التنبؤ بالقلق من خلال الأفكار التلقائية السلبية، وكذلك معرفة أكثر هذه الأفكار إسهامًا في التنبؤ بالقلق لدى عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (8): نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة إمكانية التنبؤ بالقلق من خلال الأفكار التلقائية السلبية لدى عينة الدراسة

البُعد	المتغير المستقل	ر الجزئي	ر2 الجزئي	ر2 النموذج	قيمة "ف"	B	الخطأ المعياري	β	قيمة "ت"
الخوف والتوتر	الارتباك	.625	.391	.390	215.051**	.215	.040	.279	5.448**
	الشعور بالعزلة	.472	.223	.220		.295	.058	.219	5.044**
	العجز والاستسلام	.337	.114	.111		.218	.055	.212	3.983**
الأعراض الجسمية	العجز والاستسلام	.522	.276	.273	165.222**	.577	.070	.388	8.295**
	الشعور بالعزلة	.474	.126	.120		.335	.091	.172	3.676**
الدرجة الكلية للقلق	العجز والاستسلام	.595	.354	.349	173.340**	.700	.132	.295	5.298**
	الشعور بالعزلة	.325	.106	.102		.581	.141	.187	4.118**
	الارتباك	.312	.097	.094		.326	.095	.183	3.416**

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن قيمة "ف" لمعرفة إمكانية التنبؤ بالقلق وأبعاده المدروسة من خلال الأفكار التلقائية السلبية بلغت على الترتيب (215.051 – 165.222- 173.340) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالقلق وأبعاده المدروسة من خلال الأفكار التلقائية السلبية لدى أفراد العينة، وفيما يلي عرض للإسهام النسبي للأفكار التلقائية السلبية في كل من بُعدي القلق والدرجة الكلية:

بالنسبة للدرجة الكلية للقلق: يتضح من الجدول أن العجز والاستسلام هو أكثر المتغيرات المدروسة إسهامًا في التنبؤ بالدرجة الكلية للقلق؛ حيث بلغت القيمة التنبؤية له (5.298) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، كما بلغ معامل التفسير النهائي المصاحب لدخول المتغيرات إلى معادلة الانحدار ($ر^2$ النموذج) 0.349، وهذا معناه أن العجز والاستسلام يسهم بنسبة 34.9% في التنبؤ بالدرجة الكلية للقلق. ويأتي في المرتبة الثانية الشعور بالعزلة؛ حيث كانت القيمة التنبؤية له (4.118) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، كما بلغ معامل التفسير ($ر^2$ النموذج) 0.102، وهذا معناه أن الشعور بالعزلة يسهم بنسبة 10.2% في التنبؤ بالدرجة الكلية للقلق. ويأتي في المرتبة الثالثة الارتباك؛ حيث كانت القيمة التنبؤية له (3.416) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01، كما بلغ معامل التفسير ($ر^2$ النموذج) 0.094، وهذا معناه أن الارتباك يسهم بنسبة 9.4% في التنبؤ بالدرجة الكلية للقلق.

كما تم حساب القيمة التنبؤية للمتغيرات التي لم تدخل معادلة الانحدار بالنسبة لأبعاد القلق والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (9): القيمة التنبؤية للمتغيرات التي لم تدخل معادلة الانحدار

البعد	المتغير المستقل	ر الجزئي	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الخوف والتوتر	مفهوم الذات السلبي	.047	1.359	غير دال
	سوء التوافق والرغبة في التغيير	.063	1.816	غير دال
الأعراض الجسمية	مفهوم الذات السلبي	1.467	.051	غير دال
	الارتباك	1.717	.059	غير دال
	سوء التوافق والرغبة في التغيير	.494	.017	غير دال
الدرجة الكلية للقلق	مفهوم الذات السلبي	1.164	.040	غير دال
	سوء التوافق والرغبة في التغيير	.679	.024	غير دال

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن القيمة التنبؤية لكل من (مفهوم الذات السلبي، سوء التوافق والرغبة في التغيير) غير دالة بالنسبة لبُعد الخوف والتوتر، وأن القيمة التنبؤية لكل من (مفهوم الذات السلبي - الارتباك - سوء التوافق والرغبة في التغيير) غير دالة بالنسبة لبُعد الأعراض الجسمية، وكذلك القيمة التنبؤية لكل من (مفهوم الذات السلبي، سوء التوافق والرغبة في التغيير) بالنسبة للدرجة الكلية لذا لم تدخل معادلة الانحدار.

مناقشة الفرض الثاني: جاءت نتيجة الفرض الثاني متسقة مع نتائج الفرض الأول وقد أشارت نتائج هذا الفرض إلى اسهام الأفكار التلقائية السلبية في التنبؤ بالقلق ومكوناته الفرعية ويرى الباحث أن التعميم الممتد من الخبرات السابقة وتضخيم الاحداث والميل إلى الاعتقاد السلبي في الذات والعالم وتجنب مواجهة المشكلات والشعور بالعجز يترتب عليها القلق وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسات (Calvete et al., 2013; Visla et al.,2013; Buschmann et al., 2020; Blankenship et al., 2018) التي انتهت إلى أن الأفكار التلقائية السلبية تتنبأ بالقلق ويدعم هذه النتيجة تصور المعرفيون والذين يرون أن القلق ينشأ من الأفكار السلبية التلقائية التي تدور حول خطورة المواقف أو

حدث ما وظهور مجموعة من الأفكار السلبية التي تجعل الفرد يشعر بالقلق والتهديد فالأفكار التلقائية السلبية هي مصدر رئيس للقلق فإذ ارتبطت بالسلبية والخوف والتهديد تنشط المعتقدات المتلقة بالعجز عن الأداء وأن تلك الأفكار تؤثر في المزاج في الجوانب الفسيولوجية والسلوك والتصرفات (الشعراوي، 2019).

نتائج الفرض الثالث والذي نصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار التلقائية السلبية تعزى للمتغيرات (نوع الجنس، الحالة الاجتماعية، مستوى التعليم، مستوى الدخل) لدى عينة الدراسة.

الفروق في الأفكار التلقائية السلبية في ضوء متغير النوع.

لمعرفة الفروق في الأفكار التلقائية السلبية في ضوء متغير النوع تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (10): قيمة "ت" لمعرفة الفروق في الأفكار التلقائية السلبية في ضوء متغير النوع

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مفهوم الذات السلبي	ذكر	416	20.526	7.954	.682	غير دال
	أنثى	420	20.900	7.888		
الارتباك	ذكر	416	15.504	6.190	1.070	غير دال
	أنثى	420	16.404	6.377		
سوء التو افق والرغبة في التغيير	ذكر	416	7.858	2.961	1.760	غير دال
	أنثى	420	8.216	2.926		
الشعور بالعزلة	ذكر	416	9.151	3.513	1.558	غير دال
	أنثى	420	9.788	3.682		
العجز والاستسلام	ذكر	416	11.351	4.605	.989	غير دال
	أنثى	420	11.673	4.834		
الدرجة الكلية	ذكر	416	64.391	23.164	1.602	غير دال
	أنثى	420	66.983	23.610		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق في الأفكار التلقائية السلبية في ضوء متغير النوع بلغت على الترتيب (0.682 – 1.070 – 1.760 – 1.558 – 0.989 – 1.602) وهي قيم غير دالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير النوع، وهذا معناه تكافؤ الذكور والإناث في الأفكار التلقائية السلبية.

الفرق في الأفكار التلقائية السلبية في ضوء متغير الحالة الاجتماعية (متزوج – غير متزوج)

لمعرفة الفروق في الأفكار التلقائية السلبية في ضوء متغير الحالة الاجتماعية تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (11): قيمة "ت" لمعرفة الفروق في الأفكار التلقائية السلبية في ضوء متغير الحالة الاجتماعية

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مفهوم الذات السلبي	متزوج	488	20.084	7.812	2.735	0.01
	غير متزوج	348	21.597	7.992		
الارتباك	متزوج	488	15.266	6.160	3.784	0.01
	غير متزوج	348	16.925	6.368		
سوء التو افق والرغبة في التغيير	متزوج	488	7.707	2.924	3.881	0.01

	غير متزوج	348	8.502	2.921		
الشعور بالعزلة	متزوج	488	8.854	3.499	5.968	0.01
	غير متزوج	348	10.336	3.593		
العجز والاستسلام	متزوج	488	11.038	4.580	3.461	0.01
	غير متزوج	348	12.178	4.841		
الدرجة الكلية	متزوج	488	62.950	23.055	4.048	0.01
	غير متزوج	348	69.540	23.397		

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن قيمة "ت" لمعرفة الفروق في الأفكار التلقائية السلبية في ضوء متغير الحالة الاجتماعية (متزوج – غير متزوج) بلغت على الترتيب (2.735 - 3.784 - 3.881 - 5.968 - 3.461 - 4.048) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار السلبية التلقائية ترجع لمتغير الحالة الاجتماعية وترجع هذه الفروق لصالح مجموعة غير المتزوجين.

جدول (13): قيمة "ف" لمعرفة الفروق في الأفكار التلقائية السلبية في ضوء متغير مستوى التعليم

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
مفهوم الذات السلبي	بين المجموعات	2352.647	2	1176.324	19.594	0.01
	داخل المجموعات	50008.026	833	60.034		
	المجموع	52360.673	835			
الارتباك	بين المجموعات	1260.395	2	630.198	16.479	0.01
	داخل المجموعات	31856.055	833	38.243		
	المجموع	33116.450	835			
سوء التوافق والرغبة في التغيير	بين المجموعات	307.001	2	153.500	18.404	0.01
	داخل المجموعات	6947.775	833	8.341		
	المجموع	7254.775	835			
الشعور بالعزلة	بين المجموعات	408.208	2	204.104	16.220	0.01
	داخل المجموعات	10482.103	833	12.584		
	المجموع	10890.311	835			
العجز والاستسلام	بين المجموعات	630.311	2	315.155	14.597	0.01
	داخل المجموعات	17984.544	833	21.590		
	المجموع	18614.855	835			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	21275.529	2	10637.764	20.306	0.01
	داخل المجموعات	436376.079	833	523.861		
	المجموع	457651.608	835			

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن قيمة "ف" لمعرفة الفروق في الأفكار التلقائية السلبية في ضوء متغير مستوى التعليم بلغت على الترتيب (19.594 - 16.479- 18.404- 16.220- 14.597- 20.306) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار السلبية ترجع إلى متغير مستوى التعليم، ولمعرفة اتجاه الفروق بين مستويات التعليم تم استخدام اختبار شيفيه، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (14): نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في الأفكار السلبية في ضوء مستوى التعليم

الأبعاد	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ثانوي فأقل	جامعي	دراسات عليا
مفهوم الذات السلبي	ثانوي فأقل	23.768	8.477	-	2.88324*	5.26866*
	جامعي	20.885	7.635	-	-	2.38542*
	دراسات عليا	18.500	7.527	-	-	-
الارتباك	ثانوي فأقل	18.156	6.395		2.05255*	3.84591*
	جامعي	16.104	6.228	-	-	1.79336*
	دراسات عليا	14.310	5.952	-	-	-
سوء التو افق والرغبة في التغيير	ثانوي فأقل	9.007	2.949	-	.83246*	1.84981*
	جامعي	8.175	2.986	-	-	1.01734*
	دراسات عليا	7.157	2.620	-	-	-
الشعور بالعزلة	ثانوي فأقل	10.343	3.505	-	.60370	1.97842*
	جامعي	9.739	3.612	-	-	1.37472*
	دراسات عليا	8.364	3.428	-	-	-
العجز والاستسلام	ثانوي فأقل	13.052	4.639	-	1.42516*	2.71440*
	جامعي	11.627	4.758	-	-	1.28925*
	دراسات عليا	10.337	4.398	-	-	-
الدرجة الكلية	ثانوي فأقل	74.328	23.239	-	7.79711*	15.65719*
	جامعي	66.531	23.139	-	-	7.86008*
	دراسات عليا	58.671	22.113	-	-	-

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في الأفكار التلقائية السلبية دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05؛ مما يشير إلى وجود فروق بين مستويات التعليم المختلفة (ثانوي فأقل – جامعي – دراسات عليا)، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى متوسط حسابي وهي على الترتيب مجموعة التعليم الثانوي فأقل يليها، ثم التعليم الجامعي، ثم الدراسات العليا، وهذا معناه أن الأفكار التلقائية السلبية تتأثر بمستوى تعليم الفرد.

الفروق في الأفكار التلقائية السلبية ضوء متغير مستوى الدخل:

لمعرفة الفروق في الأفكار التلقائية السلبية في ضوء متغير مستوى الدخل تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (15): قيمة "ف" لمعرفة الفروق في الأفكار التلقائية السلبية في ضوء متغير مستوى الدخل

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
مفهوم الذات السلبي	بين المجموعات	1402.555	3	467.518	7.633	0.01
	داخل المجموعات	50958.118	832	61.248		
	المجموع	52360.673	835			
الارتباك	بين المجموعات	1522.449	3	507.483	13.364	0.01
	داخل المجموعات	31594.001	832	37.974		
	المجموع	33116.450	835			
سوء التو افق والرغبة في التغيير	بين المجموعات	432.210	3	144.070	17.569	0.01
	داخل المجموعات	6822.565	832	8.200		
	المجموع	7254.775	835			
الشعور بالعزلة	بين المجموعات	797.145	3	265.715	21.903	0.01
	داخل المجموعات	10093.166	832	12.131		
	المجموع	10890.311	835			
العجز والاستسلام	بين المجموعات	689.351	3	229.784	10.665	0.01
	داخل المجموعات	17925.505	832	21.545		

	المجموع	18614.855	835			
	بين المجموعات	22683.047	3	7561.016	14.463	0.01
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	434968.561	832	522.799		
	المجموع	457651.608	835			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن قيمة "ف" لمعرفة الفروق في الأفكار التلقائية السلبية في ضوء متغير مستوى الدخل بلغت على الترتيب (7.633 - 13.364 - 17.569 - 21.903 - 10.665 - 14.463) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار السلبية ترجع إلى متغير مستوى الدخل، ولمعرفة اتجاه الفروق بين مستويات الدخل تم استخدام اختبار شيفيه، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (16): نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في الأفكار السلبية في ضوء مستوى الدخل

الأبعاد	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل من 5000	(5000 – 10000)	(10000 – 15000)	(15000-20000)
مفهوم الذات السلبي	أقل من5000	22.010	8.005	-	1.53499*	2.57318*	4.59916*
	من(5000 – 10000)	20.475	7.636	-	-	1.03818*	3.06417*
	أكثر من (– 15000 10000)	19.437	7.726	-	-	-	2.02599*
	أكثر من (- 20000) 15000	17.411	7.620	-	-	-	-
الارتباك	أقل من5000	17.382	6.299	-	1.77289*	2.94476*	3.73545*
	من(5000 – 10000)	15.609	6.388	-	-	1.17187	1.96257
	أكثر من (– 15000 10000)	14.437	5.683	-	-	-	.79069
	أكثر من (- 20000) 15000	13.647	6.754	-	-	-	-
سوء التو افق والرغبة في التغيير	أقل من5000	8.792	2.890	-	1.02230*	1.43090*	2.43941*
	من(5000 – 10000)	7.770	3.001	-	-	.40861	1.41711
	أكثر من (– 15000 10000)	7.361	2.768	-	-	-	1.00850
	أكثر من (- 20000) 15000	6.352	2.435	-	-	-	-
الشعور بالعزلة	أقل من5000	10.541	3.540	-	1.56237*	2.03898*	2.77628*
	من(5000 – 10000)	8.978	3.530	-	-	.47660	1.21390*
	أكثر من (– 15000 10000)	8.502	3.387	-	-	-	.73730
	أكثر من (- 20000) 15000	7.764	3.275	-	-	-	-
العجز والاستسلام	أقل من5000	12.426	4.942	-	.94495	2.03266*	2.36741*
	من(5000 – 10000)	11.481	4.404	-	-	1.08771	1.42246
	أكثر من (– 15000 10000)	10.393	4.364	-	-	-	.33475
	أكثر من (- 20000) 15000	10.058	4.525	-	-	-	-
	أقل من5000	71.153	23.366	-	6.83750*	11.02048*	15.91771*
	من(5000 – 10000)	64.315	22.946	-	-	4.18298	9.08021

الأبعاد	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل من 5000	(5000 – 10000)	(10000 – 15000)	(15000-20000)
الدرجة الكلية	أكثر من (– 15000 10000)	60.132	22.020	-	-	-	4.89724
	أكثر من (- 20000) 15000	55.235	23.021	-	-	-	-

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في الأفكار التلقائية السلبية في ضوء متغير مستوى الدخل دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05؛ مما يشير إلى وجود فروق بين مستويات الدخل المختلفة (أقل من 5000 – من 5000 إلى 10000 – من 10000 إلى 15000 – 15000 الى 20000)، وتعزى هذه الفروق لصالح المجموعة الأعلى متوسط حسابي وهي على الترتيب مجموعة الأقل من 5000، ثم من 5000 إلى 10000، ن 10000 إلى 15000، ثم 15000 الى 20000، وهذا معناه أن الأفكار التلقائية السلبية تتأثر بمستوى دخل الفرد.

مناقشة نتائج الفرض الثالث

تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغير النوع ان الأفكار التلقائية السلبية هي نتيجة عوامل إدراكات خارجية كالظروف المحيطة بالفرد أو داخلية ذاتية إدراك الفرد لذاته.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من

(Scott et al,2012; Hjemdal et al, 2013) التي انتهت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأفكار التلقائية السلبية بين الذكور والإناث.

تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار السلبية التلقائية وفقًا للحالة الاجتماعية وترجع هذه الفروق لصالح مجموعة غير المتزوجين وهذه النتيجة منطقية في المجتمعات العربية إذ يعتبر الزواج هو السكن والاطمئنان ويزيد من إيجابية الفرد من ناحية التفكير والسلوك ويقلل الضغوط الحياتية في المقابل من ذلك يمكن تفسير وجود أفكار تلقائية سلبية لدى غير المتزوجين إلى كثرة الضغوط التي تنشط تلك الأفكار السلبية.

نفسر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار السلبية التلقائية ترجع إلى متغير مستوى التعليم، والفروق في صالح المستوى التعليمي الأقل، جاءت هذه النتيجة منطقية لتؤكد أنه كلما ارتقى مستوى تعليم الفرد تزايد تفكيره الإيجابي والمنطقي.

ويرجع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار السلبية التلقائية إلى متغير مستوى الدخل والفروق في صالح المستوى الدخل الأقل جاءت هذه النتيجة منطقية لتؤكد أنه كلما ارتفع مستوى دخل الفرد تزايد تفكيره الإيجابي والمنطقي الذي يسمح للفرد بتعدد مصادر المعرفة التي تؤثر بشكل موجب في طريقة تفكيره بشكل أكثر إيجابية. وخلاصة ذلك يمكن القول إن هناك عوامل محددة أخرى لها علاقة بتحديد مستوى الأفكار التلقائية السلبية والتي تتمثل بعض عوامل خارجية مثل المثيرات المنشطة، ويشير المعرفيون من أمثال يونج Young وكيلوي Kelloy إلى ثمة عوامل تؤدى إلى الأفكار التلقائية السلبية، وأهم هذه العوامل هي الخبرات الصادمة في حياة الفرد. إضافة إلى خبرات إحباط حاجات الفرد الإنسانية، مثل الحب والقبول والتقدير والتفهم والتدليل المفرط والمبالغة في رعاية الطفل وحمايته، (Meyer, Ginovart , Boovariwala, Sagrati, Hussey, Garcia & Houle, 2006)

ثانيًا- التوصيات:

بناء على ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بالتالي:

1-دراسة العوامل (المخططات المعرفية) المؤثرة في العلاقة بين الأفكار التلقائية السلبية والقلق لمعرفة الأسباب التي تؤدي الى الإدراك السلبي للأفراد للمواقف والاحداث والحياة بصفة عامة

2-القيام بدورات وورش عمل ارشادية ووقائية للحد من الأفكار التلقائية السلبية لدى الأفراد.

ثالثًا- المقترحات:

1- إجراء دراسة عن الأفكار التلقائية السلبية على عينات متعددة ودراسات عبر ثقافية.

2- إجراء دراسة عن علاقة الأفكار التلقائية السلبية بالعديد من المتغيرات النفسية (الاكتئاب، الوسواس، الرهاب الاجتماعي.....الخ)

4- إجراء دراسة اثر برنامج إرشادي لخفض الأفكار التلقائية السلبية.

****

المراجع

أبو خزام، نعيمة علي ودندى أحلام بكر0(2020) مستوى القلق لدى عينة من طلبة السنة الثانية ثانوية بمدينة جنرور. مجل كليات التربية،18(18).58-76

باشا، شيماء عزت (2015)إجترار الأفكار والتشويه المعرفي وعلاقتهما بأعراض القلق والاكتئاب. المجلة المصرية **لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي**، 3(4). 535-582.

البناء، حنان خليل (2006) القلق الاجتماعي وعلاقته بالتفكير السلبي التلقائي لدى طلاب من جامعة الكويت. **دراسات نفسية**. مج16.ع 2. 312-291

الدليمى، راقية عباس والجبورى، علي (2019) اضطراب القلق المعمم لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم الإنسانية كلية التربية للعلوم الإنسانية، 4،36.

الدليمي، صالح سمير(2015) ظاهرة القلق: مفهومها- أسبابها وكيفية التعامل معها: دراسة نظرية تحليلية. مجلة كلية الآداب. جامعة الزقازيق. 73. 257-300

رضوان، سامر جميل (2002) دراسة ميدانية لتقنين مقياس القلق الاجتماعي، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة العاشرة، (25)، 74-46.

سلامة، ممدوحة محمد (1990) استبيان الأحكام التلقائية عن الذات. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

سورايا، بولس وتوماس، كينج وبولو، فورلم (2018) التعامل مع القلق والاكتئاب نهج لنظام متكامل تقرير منتدى القلق والاكتئاب التابع لمؤتمر ويش 2018 الدوحة. قطر مؤتمر القمة العالمي للابتكار والرعاية الصحية.

الشعراوي، صالح فؤاد (2019) الأفكار السلبية وعلاقتها بالقلق لدى طلاب جامعة الملك خالد مع تصور برنامج مقترح لعلاجها. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. 11. 109-140

صالح، منى وياسين، حمدي محمد (2020) تقدير الذات مدخل لخفض مستوي القلق لدى السيدات المصابة بالسرطان استخدام السيكو دراما. **مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس** - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. 1(7). 370-338

الصالحي، حنان خالد إبراهيم (2011) مستوى القلق لدى طلبة جامعة الأنبار. **مجلة جامعة الأنبار للعلوم** الإنسانية225-209.

عبد العظيم طه حسين (2007)، العلاج النفسي المعرفي، مفاهيم وتطبيقات، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية.

على، ماجدة خميس (2012) الفروق بين مرتفعي ومنخفضي القلق والمخاوف الاجتماعية في اليأس والأفكار السلبية الآلية . *مركز البحوث والدراسات النفسية*، 8(10)، 1-91.

الكايد، ذين صالح (2020)، الفرق في مستوى القلق لدى أولياء أمور الأطفال المعاقين وأولياء أمور الأطفال العاديين. دراسات تربوية الجامعة الأردنية. 47(1). 388-375

الليثى، محمد أحمد (2020) المناعة النفسية وعلاقتها بالقلق وتوهم المرض المترتب على جائحة فيروس كرونا المستجد Covid-19 لعينة من طلاب الجامعة. **مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس** - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. 8(21). 183-219

محمد، إبراهيم عتريس عبد العاطي(2020) اضطراب كرب ما بعد الصدمة وعلاقته بالقلق والاكتئاب لدى عينة من المراهقين. **مجلة البحث العلمي في الآداب**. جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية.369-391

ياسين، سهى (2015) الكفاءة السيكومترية لمقياس بيك للقلق على عينات من الأسوياء والمرضى النفسيين. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة دمشق.

Abdel Azim Taha Hussein (2007), Cognitive Psychotherapy, Concepts and Applications, 1st Edition, Dar Al-Wafa Printing and Publishing, Alexandria.

Abu Khuzam, Naima Ali and Danda Ahlam Bakr 0 (2020), community level, second year high school students in Jenrour City, 18,26.

Al-Banna, Hanan Khalil (2006) Social anxiety and its relationship to negative automatic thinking among students from Kuwait University. Psychological studies. Vol 16: Issue 2. 312-291.

Al-Dulaimi, Salih Samir (2015) The phenomenon of anxiety: its concept - its causes and how to deal with it: a theoretical and analytical study. Journal of the College of Arts. Zagazig University. P. 73. 257.

Al-Dulaimi, Rakia Abbas and Al-Jabouri, Ali (2019) Generalized anxiety disorder among university students. Journal of the Humanities, College of Education for the Humanities, Volume 36, 4.

Ali, Majda Khamis (2012), the differences between high and low anxiety and social fears in despair and negative automatic thoughts. Annals of the Center for Research and Psychological Studies.

Al-Kayed, Dhin Salih (2020), the difference in the level of anxiety among parents of disabled children and parents of normal children. Educational Studies, The University of Jordan, CJ 47. P1. 388-375

Al-Leithi, Muhammad Ahmad (2020) Psychological immunity and its relationship to anxiety and delusion of disease resulting from the emerging Covid-19 virus, for a sample of university students. Journal of Scientific Research in Education. Ain Shams University - Girls' College of Arts, Sciences and Education. P 21. MG 8. 183-219.

Al-Shaarawy, Salih Fouad (2019) New ideas and their relationships with their names among King Khalid students with the concept of a welcome program for their treatment. Arab Studies in Education and Psychology. Pp. 11.109-140.

Al-Salhi, Hanan Khaled Ibrahim (2011) The level of anxiety among students of Anbar University. Anbar University Journal of Human Sciences 225-209.

Altwaijri, Y. A., Al-Subaie, A. S., Al-Habeeb, A., Bilal, L., Al-Desouki, M., Aradati, M.,... & Kessler, R. C. (2020). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the Saudi National Mental Health Survey. *International journal of methods in psychiatric research*, *29*(3), e1836.

Basha, Shaima Ezzat (2015) Ruminant thoughts and cognitive distortions and their relationship to symptoms of anxiety and depression. The Egyptian Journal of Clinical and Counseling Psychology, Vol. 3, P4. 535-582.

Beck AT, &Haigh EAP(. 2014)Advances in cognitive theory and therapy: generic cognitive model. **Annu Rev Clin Psychol;** 10: 1-2431.

Bekirogullari, Z., & Okanli, F. (2020). Cognitive Behavioural Therapy Application to the Anxiety Disorder (Case Study). *Psychiatry and Behavioral Sciences*, *10*(1), 31-33.

Brandt, T., & Dieterich, M. (2020). 'Excess anxiety'and 'less anxiety': both depend on vestibular function. *Current Opinion in Neurology*, *33*(1), 136-141.

Buschmann, T., Horn, R. A., Blankenship, V. R., Garcia, Y. E., & Bohan, K. B. (2018). The relationship between automatic thoughts and irrational beliefs predicting anxiety and depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *36*(2), 137-162.

Buschmann, T., Horn, R. A., Blankenship, V. R., Garcia, Y. E., & Bohan, K. B. (2018). The relationship between automatic thoughts and irrational beliefs predicting anxiety and depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *36*(2), 137-162.

Buschmann, T., Horn, R. A., Blankenship, V. R., Garcia, Y. E., & Bohan, K. B. (2018). The relationship between automatic thoughts and irrational beliefs predicting anxiety and depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *36*(2), 137-162

Calvete, E., & Connor-Smith, J. K. (2005). Automatic thoughts and psychological symptoms: A cross-cultural comparison of American and Spanish students. *Cognitive Therapy and Research*, *29*(2), 201-217.

Calvete, E., Orue, I., & Hankin, B. L. (2013). Early maladaptive schemas and social anxiety in adolescents: The mediating role of anxious automatic thoughts. *Journal of anxiety disorders*, *27*(3), 278-288

Calvete,Orue&Hankin,2013,Visla,Tatar&David,2013, Yapan&Boysan,2020. Buschmann,., Blankenship,., Garcia& Bohan,2018

de Resende, C. M. B. M., da Silva Rocha, L. G. D., de Paiva, R. P., da Silva Cavalcanti, C., de Almeida, E. O., Roncalli, A. G., & Barbosa, G. A. S. (2020). Relationship between anxiety, quality of life, and sociodemographic characteristics and temporomandibular disorder. *Oral Surgery, Oral Medicine, Oral Pathology and Oral Radiology*, *129*(2), 125-132.

Deacon, B., Lickel, J., & Abramowitz, J. S. (2008). Medical utilization across the anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, *22*(2), 344-350.

Erdeši, J., & Vuletić, G. (2018,). Negative automatic thoughts and anxiety as predictors of subjective quality of life. In *Abstract booklet 16th ISQOLS Annual Conference: Promotion of Quality of Life in the Changing World* (p. 143).

Flett, G. L., Newby, J., Hewitt, P. L., & Persaud, C. (2011). Perfectionistic automatic thoughts, trait perfectionism, and bulimic automatic thoughts in young women. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, *29*(3), 192.

Hiçdurmaz, D., İnci, F., & Karahan, S. (2017). Predictors of mental health symptoms, automatic thoughts, and self-esteem among university students. *Psychological reports*, *120*(4), 650-669.

Mohammadi, M. R., Badrfam, R., Khaleghi, A., Hooshyari, Z., Ahmadi, N., & Zandifar, A. (2020). Prevalence, Comorbidity and Predictor of Separation Anxiety Disorder in Children and Adolescents. *The Psychiatric Quarterly*.

Morris,A(2011) Aweb of Distortion:How Internet Use is Related to Cognitive Distortion personality Traits and Relationship Dissatisfaction.Unpublished doctoral dissertation.**http://digitakcommons.pcom.edu/psychology-dissertations**

Muhammad, Ibrahim Atris Abd al-Ati (2020) PTSD and its relationship to anxiety and depression in a sample of adolescents. Journal of Scientific Research in the Arts. Ain Shams University - Girls' College of Arts, Sciences and Education. 369-391

Muris, P., Mayer, B., Den Adel, M., Roos, T., & van Wamelen, J. (2009). Predictors of change following cognitive-behavioral treatment of children with anxiety problems: A preliminary investigation on negative automatic thoughts and anxiety control. *Child psychiatry and human development*, *40*(1), 139.

Mustafa, S. A. (2020). Patterns of the shared symptoms of anxiety among medical students in Saudi Arabia. *Medical Science*, *24*(105), 2844-2851.

Niles, A. N., Axelsson, E., Andersson, E., Hedman-Lagerlöf, E., Carlbring, P., Andersson, G.,... & Ljótsson, B. (2020). Internet-Based Cognitive Behavior Therapy for Depression, Social Anxiety Disorder, and Panic Disorder: Effectiveness and Predictors of Response in a Teaching Clinic. *Behaviour Research and Therapy*, 103767.

Nobre, P. J., & Pinto-Gouveia, J. (2008). Differences in automatic thoughts presented during sexual activity between sexually functional and dysfunctional men and women. *Cognitive Therapy and Research*, *32*(1), 37-49.

Otani, K., Suzuki, A., Matsumoto, Y., Enokido, M., & Shirata, T. (2016). Effects of perceived affectionless control parenting on working models of the self and other. *Psychiatry Research*, *242*, 315-318.

Ozsivadjian, A., Hibberd, C., & Hollocks, M. J. (2014). Brief report: The use of self-report measures in young people with autism spectrum disorder to access symptoms of anxiety, depression and negative thoughts. *Journal of autism and developmental disorders*, *44*(4), 969-974.

Ozsoy, F., & Tasci, I. (2020). Cognitive distortions in epilepsy patients: metacognitive functions, automatic thoughts and dysfunctional attitudes. *Neurological Sciences*, *33*, 261-269.

Paloș, R., & Vîșcu, L. (2014). Anxiety, automatic negative thoughts, and unconditional self-acceptance in rheumatoid arthritis: a preliminary study. *International Scholarly Research Notices*,*1-17*.

Parim, K. N., Erensoy, H., & Lus, M. G. Dysfunctional attitudes, automatic thoughts and anxiety symptoms among Turkish youth: Results from a pilot study. Ann Med Res 2020;27(4):1113-20

Radhu MSc , Khushboo Vora BSc & Paul Ritvo (2013) Perfectionism, Anxiety, and Depressive Distress:

Hjemdal, O., Stiles, T. & Wells, A. (2013). Automatic thoughts and meta-cognition as predictors of depressive or anxious symptoms: A prospective study of two trajectories. Scandinavian Journal of Psychology 54, 59–65

Hjemdal, O., Stiles, T., & Wells, A. (2013). Automatic thoughts and meta-cognition as predictors of depressive or anxious symptoms: A prospective study of two trajectories. *Scandinavian journal of psychology*, *54*(2), 59-65.

Hofmann, S. G., Anu Asnaani, M. A., & Hinton, D. E. (2010). Cultural aspects in social anxiety and social anxiety disorder. *Depression and anxiety*, *27*(12), 1117-1127.

Huang, Y., & Zhao, N. (2020). Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey. *Psychiatry research*, 112954.

Irfan, S., Zulkefly, N. S., Aun, T. K., & Ismail, S. I. F.(2019)The Role of Negative Automatic Thoughts as a Mediator in the Relationship between Maternal Attachment and Depressive Symptoms among Late Adolescents of Pakistan. Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences, 21-29,

Kapikiran, S. (2012). Achievement Goal Orientations and Self Handicapping as Mediator and Moderator of the Relationship between Intrinsic Achievement Motivation and Negative Automatic Thoughts in Adolescence Students. *Educational sciences: theory and practice*, *12*(2), 705-711.

Kord, B., & Mohammadi, M. (2019). Predicting of Students' Anxiety on the basis of Emotional Regulation Difficulties and Negative Automatic Thoughts. *Education Strategies in Medical Sciences*, *12*(1), 130-134.

Lassen, N. F., Hougaard, E., Arendt, K. B., & Thastum, M. (2019). A disorder-specific group cognitive behavior therapy for social anxiety disorder in adolescents: study protocol for a randomized controlled study. *Trials*, *20*(1), 757.

Lee A, Hankin BL(2009).. Insecure attachment, dysfunctional attitudes, and low self-esteem predicting prospective symptoms of depression and anxiety during adolescence. **J Clin Child & Adolesc Psychol**, 38 (2): 219-231

Lunkenheimer, F., Domhardt, M., Geirhos, A., Kilian, R., Mueller-Stierlin, A. S., Holl, R. W.,... & Sachser, C. (2020). Effectiveness and cost-effectiveness of guided Internet-and mobile-based CBT for adolescents and young adults with chronic somatic conditions and comorbid depression and anxiety symptoms (youthCOACH CD): study protocol for a multicentre randomized controlled trial. *Trials*, *21*(1), 1-15.

Meyer, J. H., Ginovart, N., Boovariwala, A., Sagrati, S., Hussey, D., Garcia, A.,... & Houle, S. (2006). Elevated monoamine oxidase a levels in the brain: an explanation for the monoamine imbalance of major depression. *Archives of general psychiatry*, *63*(11), 1209-1216.

Mitchell, J. T., Benson, J. W., Knouse, L. E., Kimbrel, N. A., & Anastopoulos, A. D. (2013). Are negative automatic thoughts associated with ADHD in adulthood?. *Cognitive Therapy and Research*, *37*(4), 851-859.

WISH 2018 Anxiety and Depression Forum Report Doha. Qatar World Innovation and Healthcare Summit.

Yassin, Soha (2015) Psychometric efficiency of the Beck scale of anxiety on samples of normal and mentally ill patients, MA thesis. Faculty of Education. Damascus university

. Yapan, S., Türkçapar, M. H., & Boysan, M. (2020). Rumination, automatic thoughts, dysfunctional attitudes, and thought suppression as transdiagnostic factors in depression and anxiety. *Current Psychology*, 1-17.

Vîslă, A., Cristea, I. A., Tătar, A. S., & David, D. (2013). Core beliefs, automatic thoughts and response expectancies in predicting public speaking anxiety. *Personality and individual differences*, *55*(7), 856-859

Wong, S. S. (2008). The relations of cognitive triad, dysfunctional attitudes, automatic thoughts, and irrational beliefs with test anxiety. *Current Psychology*, *27*(3), 177-191.

Zulkefly, N. S., & Yahya, A. N. (2019). Adolescent Mental Health: Parental Attachment Relationships And Negative Automatic Thoughts AS Vulnerability ACTORS. *International Journal of Advanced Research in Islamic and Humanities*, *1*(1), 1-9.

Evidence for the Mediating Role of Negative Automatic Thoughts and Anxiety Sensitivity, Journal of American College Health, 61:8, 477-483.

Radwan, Samer Jamil (2002.) A field study to codify the scale of social anxiety, Journal of the Educational Research Center, Qatar University, Year 10, Issue (25), 74-46.

Salama, Mamdouha Muhammad (1990) Automatic Self-Judgments Questionnaire. Cairo. The Anglo-Egyptian Library.

Saleh, Mona, Yassin, Hamdy Mohamed (2020) Self-esteem, an introduction to lowering the level of anxiety in women with cancer, use of psycho-drama. Journal of Scientific Research in Education. Ain Shams University - Girls' College of Arts, Sciences and Education. P 1. MG 6. 370-338

Scott, K. M., Wells, J. E., Angermeyer, M., Brugha, T. S., Bromet, E., Demyttenaere, K.,... & Karam, A. N. (2010). Gender and the relationship between marital status and first onset of mood, anxiety and substance use disorders. *Psychological medicine*, *40*(9), 1495.

Suraya, Paul and Thomas, King and Polo, Furlem (2018) Dealing with Anxiety and Depression An Approach to an Integrated System Report of the

الاكتئاب، القلق، ومؤشرات كتلة الجسم بوصفها منبئة بسلوكيات المخاطرة بالصحة لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود

د. غادة سعد الطلحة[1]

(قدم للنشر 1442/5/27هـ -وقبل 29 /08/ 1442هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقات بين سلوكيات المخاطرة بالصحة، الاكتئاب، القلق، ومؤشر كتلة الجسم، فضلًا عن استكشاف الفروق بين الذكور والإناث وفقًا لمتغيرات الدراسة وتحديد منبئات سلوكيات المخاطرة بالصحة بين طلبة جامعة الملك سعود بالرياض. المشاركون: طبقت الدراسة في أغسطس خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2019-2020، وتكونت عينة الدراسة من (1867) طالبًا وطالبة من جامعة الملك سعود، وبلغ عدد الذكور (837)، أما عدد الإناث فقد بلغ (1030). المنهج : استخدمت الدراسة في اختيار العينة الطريقة العشوائية البسيطة وطبق البحث باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي النتائج: باستثناء البعد الثاني (النظام الغذائي)، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في أربعة من خمسة أبعاد محددة في سلوكيات المخاطرة بالصحة، كذلك فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في مستويات الاكتئاب، القلق، ومؤشر كتلة الجسم، وعدم وجود فروق دالة في درجات الاكتئاب والقلق ترجع إلى مؤشر كتلة الجسم، وتنبأت سلوكيات المخاطرة بالصحة بمتغيرات الاكتئاب، القلق، ومؤشر كتلة الجسم. الاستنتاج: خلص الدراسة إلى أن سلوكيات المخاطرة بالصحة من العوامل المؤثرة سلبًا في الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة وتحديدًا فيما يتعلق بالاكتئاب والقلق. إن رفع مستوى الوعي بالسلوكيات الصحية قد يساعد في تحسين مستوى الصحة النفسية لدى مجتمع طلبة الجامعة.

الكلمات المفتاحية: سلوكيات المخاطرة بالصحة، الاكتئاب، القلق، مؤشر كتلة الجسم، طلبة الجامعة.

Depression, anxiety, and body mass index as predictors of health risk behaviors among university students

Ghada S. Altalha [1]

(Submitted 11-01-2021 and Accepted on 11-04-2021)

Abstract: The present study was designed to determine if health risk behaviors effect depression and anxiety, and body mass index. Furthermore, this study investigated the differences between males and females regarding these variables and determined the predictors of health risk behaviors among students who were studying at King Saud University in Riyadh. Participants: the survey was delivered in August during the first semester of the 2019-2020 academic year to a student sample comprised of (n=1867) participants. Male students were counted at (837), and female students were counted at (1030). Method: the study used simple random sampling and descriptive correlational research design. Results: with the exception of the second component (Diet), the results revealed that there was a significant difference between males and females in four of the five defining components of health risk behaviors overall. Also, males and females differed in levels of depression, anxiety, and body mass index, but there was no a significant difference in the degrees of depression and anxiety variables due to BMI. Also, health risk behaviors were predictive of depression, anxiety, and BMI. Conclusion: health risk behaviors were one of the factors that could be negatively influential on student's mental health, especially depression and anxiety. Subsequently, improving awareness of health behaviors could help the mental health of students' community.

Key words: Health risk behaviors, Depression, Anxiety, University students.

(1) *King Saud University* | *(1) جامعة الملك سعود*

E-mail: galtalha@KSU.EDU.SA

مقدمة الدراسة

يعتبر الاكتئاب والقلق من الاضطرابات النفسية الشائعة على مستوى العالم. وفقًا لمنظمة الصحة العالمية (2017) Health Organization world تقسم الاضطرابات النفسية الشائعة إلى فئتين، هما اضطرابات الاكتئاب واضطرابات القلق. هذه الاضطرابات منتشرة بشكل كبير، فالاكتئاب Depression هو اضطراب مزاجي ويسمى أيضًا (اضطراب اكتئابي رئيس أو سريري) وهو أكثر الاضطرابات النفسية شيوعًا، يعاني فيه الفرد من المشاعر السلبية والشعور بالحزن، ويمكن أن يؤثر في أفكار الشخص وسلوكه، وفقدان الاهتمام بالأنشطة التي يستمتع بها الفرد عادة، كما يؤدي إلى مجموعة من المشكلات العاطفية والجسدية، ويمكن أن يقلل من قدرة الفرد على أداء مهامه في العمل والمنزل (DSM-5 APA,2013)

قدرت منظمة الصحة العالمية WHO (2020) إصابة أكثر من 300 مليون شخص بالاكتئاب حول العالم، وذلك ما يعادل 4.4٪ من سكان العالم. كما ترتفع نسبة الاكتئاب لدى الإناث (5.1٪) مقارنة بالذكور (3.6٪). وأظهر المسح الوطني السعودي للصحة النفسية (2019) أن نسبة الاكتئاب في المملكة (6%)، كما ترتفع نسبة الاكتئاب لدى الإناث (8.9%) مقارنة بالذكور (2.9%).

ويتميز اضطراب القلق Anxiety بأنه شعور بالخوف المفرط، ولا يمكن السيطرة عليه، وغالبًا يكون غير عقلاني، ويكون بسبب توقعات حول الأحداث والأنشطة اليومية (Amercan Psychiatric Associaton, 2013).

أشارت WHO (2017) إلى أن عدد الأشخاص الذين يعانون من القلق حول العالم يقدر بـ 264 مليون، وذلك ما يعادل (3.6%)، كما ترتفع نسبة القلق لدى الإناث (4.6٪) مقارنة بالذكور (2.6٪)، وتقدر نسبة القلق في المملكة بـ (1.9%) كما أن نسبة القلق لدى الإناث (3.1%) أي إنها أكثر ارتفاعا من الذكور (1.9%) (المسح الوطني السعودي للصحة النفسية، 2019).

ويعتبر الاكتئاب والقلق من الاضطرابات النفسية الشائعة بين طلاب الجامعة، حيث يمر الطالب بمرحلة انتقالية عند دخوله الجامعة، وهذه المرحلة تنطوي على تغيرات في كل مجالات الحياة والتي قد تؤدي إلى العديد من المشاكل النفسية، السلوكية، والصحية (Sok et al., 2020).

فقد أظهرت دراسة هجدوك وآخرين Hajduk et al.(2019) أن (35.5٪) و(25.5٪) من الطلاب يعانون من الاكتئاب والقلق.

قد تتداخل العديد من العوامل التي تؤثر في الاضطرابات النفسية والتي قد تؤثر أيضًا في الصحة الجسدية وفي بعض السلوكيات المتعلقة بالصحة.

تتمثل هذه العوامل في الجوانب النفسية والاجتماعية والتي تلعب دورًا هامًا في حدوث اضطرابات الصحة النفسية والجسدية وظهور أعراض المرض. ويؤكد إينجل (1977) مؤسس النموذج الحيوي النفسي الاجتماعي أن العقل والجسم مسؤولان عن الوضع الصحي والمرضي، وأن الصحة والمرض يتسببان بعدد من العوامل، وينتج عنهما آثار متعددة، حيث ترتبط الصحة النفسية بالصحة الجسدية، وترجع الصحة النفسية إلى تفاعل عوامل متعددة بما في ذلك العوامل البيولوجية كالتغذية، والرياضة، وجودة النوم، ومؤشر كتلة الجسم والعوامل النفسية كالقدرة على التحكم، والتكيف، والشعور بالكآبة، والعوامل الاجتماعية مثل الحالة الاقتصادية والاجتماعية، والثقافية، والمساندة، (Fuller,2017).

كذلك تتأثر الصحة الجسمية بالبيئة السيكولوجية والاجتماعية، حيث إن بقاء الفرد بصحة جيدة يتقرر إلى حد كبير بالسلوكيات الصحية التي يتبنها الفرد خلال مراحل حياته العمرية، كذلك تتأثر الصحة بالعادات الصحية للفرد المتعلقة بعامل القدرة على التحكم الشخصي والالتزام (بريك وداود، 2007).

ويعرف السلوك الصحي بأنه أي نشاط يتم القيام به بهدف الوقاية أو الكشف عن مرض أو لتحسين الحالة الصحية، وتنقسم السلوكيات الصحية إلى سلوكيات معززة للصحة مثل" ممارسة التمارين الرياضية، التغذية المتوازنة" وسلوكيات مخاطرة بالصحة أو غير صحية مثل " التدخين، قلة ممارسة النشاط البدني، قلة النوم، البدانة، عدم لبس حزام الأمان" (Conner,2002).

وفي هذا البحث، تم اختيار السلوكيات غير الصحية والتي تحددت في هذه الدراسة بمصطلح (سلوكيات المخاطرة بالصحة) Health Risk Behaviors لدى طلبة الجامعة والتي تم تحديدها كالآتي (ممارسة النشاط البدني، النظام الغذائي، جودة النوم، سلوك التدخين، سلوك الأمن والسلامة في الطرقات). وتشير السلوكيات المخاطرة المتعلقة بالصحة إلى أنماط من السلوكيات التي ترتبط بزيادة القابلية للتعرض للمرض أو إلى مشكلات صحية، كما تعرف كنوع من الاستجابة أو آلية التعامل مع الظروف الحياتية غير الملائمة (world health organization,1998)

كذلك تظهر كمجموعة من السلوكيات التي يمكن أن تؤثر سلبًا في صحة الفرد الجسدية والنفسية (أشواق، 2008).

وتعتبر المتطلبات الاكاديمية، ومقابلة رفقاء جدد وغيرها من الضغوط النفسية، الاجتماعية، والحياتية التي يمر بها الطالب، بالإضافة إلى العادات الشخصية الصحية من العوامل التي قد تتداخل وتؤثر سلبًا في الصحة النفسية والجسدية، وفي تبني أو تغيير بعض السلوكيات المرتبطة بالصحة. حيث أشار كولب وآخرون Kolb et al. (2018) إلى وجود علاقة إيجابية بين الإجهاد النفسي والاجتماعي والمرتبطة بالمتطلبات الأكاديمية، والتقدير الذاتي السلبي للصحة وبين أعراض الاكتئاب والقلق بين طلاب الجامعة.

وتعتبر مستويات مؤشر كتلة الجسم Body Mass Index من العوامل المهمة والتي تؤثر في المشكلات الصحية الشائعة، ففي عام 2014 كان أكثر من 1.9 مليار بالغ من سن 18 وأكثر من مستوى زائدي الوزن، ويعتبر مؤشر كتلة الجسم نوعًا من القياس الذي يشير إلى الحالة الغذائية لدى البالغين، ويمكن قياس مستويات مؤشر كتلة الجسم من خلال قياس مؤشر كتلة الجسم "الوزن مقسوما على الطول بالمتر تربيع" والمحدد بخمس مستويات بداية من المستوى الطبيعية، زيادة في الوزن، سمنة خفيفة، سمنة متوسطة، ومستوى سمنة مفرطة (Helth World Organization,2016).

وهناك العديد من العوامل التي قد تسبب ارتفاع مستوى مؤشر كتلة الجسم، مثل العوامل الوراثية، الفسيولوجية، النفسية، الاجتماعية، والاقتصادية، والتمثيل الغذائي (Prouzou,2019).

ويرتبط ارتفاع مستوى مؤشر كتلة الجسم مع زيادة ارتفاع مخاطر الإصابة ببعض الأمراض النفسية كالاكتئاب والقلق (Bjekset et al,2008) .

قد يتسبب الاكتئاب في نقص الشهية وفقدان الوزن، إلا أن بعض الحالات قد يتسبب الاكئتاب في زيادة الشهية تتبعها زيادة في الوزن (Bhowmik et al,2012).

وكشفت دراسات عدة وجود علاقة بين الاكتئاب والقلق وبين زيادة مؤشر كتلة الجسم حيث ارتبط ارتفاع أعراض الاكتئاب مع زيادة مؤشر كتلة الجسم لدى الإناث (Clum et al,2013) وظهرت علاقة بين القلق وبين ارتفاع مؤشر كتلة الجسم لدى الذكور من أصل كاريبي ولدى الإناث من أصل أمريكي إفريقي، كما ارتبط الاكتئاب بارتفاع مؤشر كتلة الجسم لدى الإناث من أصل كاريبي، وارتبطت أعراض القلق مع ارتفاع مؤشر كتلة الجسم لدى المجموعات الإفريقية والبيض، إلا أنه لم يظهر ذلك لدى المجموعات

الآسيوية والقوقازية (Assari,2014; Dejesus et al 2016). كما أشار بجورنجارد وآخرون (Bjorngaard et al ,2015)إلى وجود علاقة إيجابية بين زيادة مؤشر كتلة الجسم وبين الاكتئاب، إلا أنه لا توجد أي علاقة بين زيادة مؤشر كتلة الجسم والقلق.

كما أشارت دراسات عدة إلى وجود علاقة بين زيادة مؤشر كتلة الجسم وبين الاكتئاب والقلق وبين ارتباطه ببعض سلوكيات المخاطرة بالصحة، فقد أثر الاكتئاب سلبًا في السلوكيات الصحية وفي ارتفاع مؤشر كتلة الجسم، وظهر تأثير غير مباشر للاكتئاب في مؤشر كتلة الجسم من خلال قلة النشاط البدني، كذلك وجدت علاقة بين ارتفاع أعراض الاكتئاب وبين سلوك قلة النشاط البدني والنظام غذائي غير صحي مع احتمال أعلى لممارسة التدخين (Hoerster et al, 2019).

كما أن الأفراد الذين تم تشخصيهم حاليا بالاكتئاب والقلق أكثر ميلا لممارسة التدخين، والبدانة، وقلة النشاط البدني وشرب الكحول مقارنة بالأفراد الذين لم يتم تشخصيهم بالاكتئاب والقلق، كما وجدت علاقة بين الاكتئاب الحاد وبين انتشار سلوك التدخين، البدانة، قلة النشاط البدني وشرب الكحول، وارتبط تشخيص الاكتئاب والقلق مع انتشار سلوك التدخين (Strine et al,2008) وعانى المدخنين من مستويات مرتفعة من القلق والاكتئاب مقارنة بغير المدخنين (النفسية،2015).

وارتبطت اضطرابات النوم مع ارتفاع معدلات الاكتئاب والقلق لدى الطلاب في القياس القبلي مقارنة بالقياس البعدي بعد خضوعهم لبرنامج تحسين جودة النوم (Baroni et al , 2018)

كما أشار وينجان وآخرون .Wenjuan et al (2019) إلى ارتفاع مستويات القلق فوق المتوسطة لدى الطالبات مقارنة بالطلاب في السنة الأولى والثانية من المرحلة الجامعية، وارتبطت مستويات القلق لدى الإناث بالانطوائية، صورة الجسم، والاداء الأكاديمي، في حين وجدت مستويات أعلى من الاكتئاب لدى الطلاب مقارنة بالطالبات.

وبناء على ما تشير إليه الإحصائيات من انتشار سلوكيات المخاطرة بالصحة لدى الشباب في المرحلة الجامعية والذين يعانون من الاكتئاب والقلق وارتفاع مؤشر كتلة الجسم (Hoerster,2019; Strine et al.,2007) حيث وجد أن (29٪) يمارسون سلوك التدخين، و (17٪) يعانون من زيادة الوزن، و (40.2٪) يعانون من مشاعر الحزن واليأس، و (5٪) حاول الانتحار، (5.11٪) لم يرتدوا حزام الأمان (Saead,2016).

وكشفت دراسات عدة عن الفروق في ممارسة سلوكيات المخاطرة بالصحة وفقًا لبعض المتغيرات ومنها النوع، فقد كان متوسط درجات السلوك الصحي العام لدى الذكور أعلى من متوسط درجات الإناث. (قباجة وسلامة، 2018) وظهرت فروق بين الذكور والإناث في مستوى سلوكيات المخاطرة بالصحة حيث كانت لصالح الذكور (الزيادات، 2018). وكانت النسبة المئوية لممارسة السلوك الرياضي لدى الطلبة أعلى لدى الذكور من الإناث (الذنيبات ومبيضين، 2019) وارتفع متوسط درجات ممارسة سلوك التدخين لدى الذكور مقارنة بالإناث (الزغبي،2011).

وأشار عبد الخالق وآخرون (2014) إلى أن مشكلات النوم كانت مرتفعة لدى مجموعة الطالبات، تليها مجموعة الموظفات مقارنة بمجموعتي الطلاب والموظفين.

أما الفروق في مؤشرات كتلة الجسم وفقًا للنوع، فقد أشار لزانج وآخرون Zhang et al (2019) إلى أن انتشار نقص الوزن عند الذكور والإناث كان (3.2٪)، (3.5٪) على التوالي، في حين انتشار معدل زيادة الوزن لدى الذكور والإناث كان (35.7٪)، (34.6. ٪) على التوالي.

وأشارت دراسات عدة إلى علاقة سلوكيات المخاطرة بالصحة وقدرتها التنبؤية بكل من الاكتئاب والقلق ومؤشر كتلة الجسم حيث إن سلوكيات

المخاطرة والتي تتضمن التدخين، زيادة الوزن، عدم ممارسة النشاط الرياضي، واتباع نظام غذائي غير صحي تتنبأ باحتمالية الإصابة بالاكتئاب. حيث وجد أن (16٪) من المفحوصين لديهم تشخيص مسبق بالاكتئاب، وارتبط التدخين بشكل عالٍ مع الاكتئاب خاصة لدى فئة الشباب من عمر(39.18) مقارنة بفئة متوسطي العمر وكبار السن بمعدل (207) مرة مقارنة بغير المدخنين من نفس الفئة العمرية، وكانت زيادة الوزن ثاني عامل سلوك مخاطرة يلي التدخين، وكان المفحوصون الأصغر سنًا لديهم احتمالية للإصابة بالاكئتاب بنسبة (65%) مقارنة بالمفحوصين غير البدناء، كما وجد أن المفحوصين ذوي النشاط الرياضي المنخفض أكثر عرضة للإصابة بالاكتئاب مع تقدمهم في العمر، كما أرتبط اتباع نظام غذائي غير صحي مع زيادة احتمالية الاكتئاب في مجموعات منتصف العمر وكبار السن. كما أن احتمالية الإصابة بالاكتئاب تتضاعف إلى ستة أضعاف في حالة وجود أربعة عوامل من سلوكيات المخاطرة (Walton,2018) كما أن الأفراد الذين تعرضوا للاكتئاب في مرحلة سابقة من حياتهم ارتفع لديهم معدلات ممارسة سلوك التدخين، وسوء استخدام للعقاقير، ولم يظهر ذلك في زيادة مؤشر كتلة الجسم. (Asamow et al, 2014)

وطبقًا لسليمان وآخرين (2019) Soleiman et al أظهرت علاقة موجبة بين القلق والاكتئاب وبين حدوث سلوكيات المخاطرة، كما تنبأ القلق والاكتئاب بشكل إيجابي ودال بحدوث السلوكيات المخاطرة بالصحة.

في هذا البحث تم تناول دراسة علاقة كل من الاكتئاب والقلق بكل من مؤشر كتلة الجسم وسلوكيات المخاطرة بالصحة لدى طلاب وطالبات الجامعة، وهدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على علاقة الاكتئاب، القلق، وكتلة الجسم بالسلوكيات المخاطرة بالصحة، كذلك التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة، والكشف عن منبئات سلوكيات المخاطرة بالصحة.

وقد تظهر أهمية هذا البحث في دراسة سلوكيات المخاطرة بالصحة لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بمشكلات الصحة النفسية والمحددة في الدراسة بمتغير الاكتئاب والقلق العام، كذلك التعرف على ما إذا كان لمؤشرات كتلة الجسم دورا مؤثر في الاكتئاب والقلق العام، بالإضافة إلى التعرف على مستويات مؤشرات كتلة الجسم، سلوكيات المخاطرة بالصحة، الاكتئاب، والقلق العام لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

(ما هي علاقة الاكتئاب والقلق، مؤشرات كتلة الجسم بسلوكيات المخاطرة بالصحة "ممارسة النشاط البدني، النظام الغذائي، جودة النوم، سلوك التدخين، سلوك الأمن وسلامة الطرقات" لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود؟).

أسئلة الدراسة:

تشمل متغيرات الدراسة أربعة متغيرات أساسية، هي: مؤشرات كتلة الجسم، سلوكيات المخاطرة بالصحة، الاكتئاب، والقلق العام، وتهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1) ما مستويات كتلة الجسم، سلوكيات المخاطرة بالصحة، الاكتئاب، والقلق العام لدى طلبة الجامعة
2) هل توجد فروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة؟
3) هل توجد فروق في متوسط درجات الاكتئاب، والقلق العام تبعًا إلى متغير مؤشرات كتلة الجسم؟
4) هل توجد فروق في متوسط درجات الاكتئاب، والقلق العام تبعًا إلى متغير سلوكيات المخاطرة بالصحة؟
5) ما منبئات سلوكيات المخاطرة بالصحة؟

فروض الدراسة:

- توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في متوسط درجات سلوكيات المخاطرة الصحية، الاكتئاب، القلق العام، ومؤشرات كتلة الجسم.
- توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسط درجات الطلبة على مقياس الاكتئاب، ومقياس القلق العام، يعزى لمتغير مؤشرات كتلة الجسم.
- توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسط درجات الطلبة على مقياس الاكتئاب والقلق العام تبعًا إلى متغير مستويات السلوكيات المخاطرة بالصحة.
- يعد الاكتئاب، القلق، ومؤشرات كتلة الجسم من منبئات سلوكيات المخاطرة بالصحة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

بناء على مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها فإن المنهج الملائم للدراسة الحالية هو المنهج الوصفي الارتباطي، وبناء على ذلك اختارت الدراسة الحالية هذا المنهج لوصف الظاهرة المدروسة وعلاقاتها على عينة الدراسة من طلبة المرحلة الجامعية (ذكور وإناث)، ثم تحليل البيانات وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها. وتضمنت الأساليب الإحصائية لتحليل نتائج الدراسة: اختبار (ت) (T test) للمجموعات غير المترابطة، اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدراسة الفروق بين المجموعات، معاملات الارتباط ومعامل التحديد.

عينة الدراسة:

طلاب وطالبات جامعة الملك سعود في مدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة النهائية من (1867) طالبًا وطالبة، في الفصل الدراسي الأول 2020 .2019. تتراوح أعمارهم من 18 وما فوق. وبعد الحصول على موافقة أجراء الدراسة الحالية من اللجنة العلمية الدائمة للبحوث العلمية في جامعة الملك سعود بتاريخ 21/7/2020 ورقم kSU-HE-20-313.

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة من خلال إرسال رابط ادوات الدراسة إلى جميع طلاب وطالبات الجامعة، عن طريق البريد الإلكتروني الجامعي للطلبة، من خلال نظام تواصل الخاص بجامعة الملك سعود، مع شرح للمشاركين بعنوان البحث وأهدافه وحرية الاستمرار في الإجابة عن أدوات الدراسة، وفيما يلي وصف لخصائص العينة العامة، وفقًا لمتغير النوع، المستوى الدراسي ومؤشرات كتلة الجسم.

جدول (1): وصف عينة الدراسة وفق متغير النوع، المستوى الدراسي، التخصص ومؤشرات كتلة الجسم

وصف العينة وفق متغير النوع		وصف العينة وفق المستوى الدراسي		وصف العينة وفق متغير التخصص		وصف العينة وفق متغير مؤشر كتلة الجسم	
طالب	837	السنة الأولى	926	كليات إنسانية	595	طبيعي	1085
طالبة	1030	السنة الثانية	285			وزن زائد	426
إجمالي	1867	السنة الثالثة	164	كليات طبيعية	835	سمنة خفيفة	208
وصف العينة وفق متغير العمر		السنة الرابعة	126			سمنة	94
24-18	1602	السنة الخامسة فما فوق	366	كليات طبية	437	متوسطة	
34-25	219					سمنة مفرطة	54
44-35	46	الإجمالي	1866	إجمالي	1867	إجمالي	1867
إجمالي	1867						

يبين الجدول (1) أن عدد الطلبة الذكور قد بلغ (837) طالبًا، أما عدد الطالبات الإناث فقد بلغ (1030) طالبة، وكان عدد الطلبة والذي يتراوح مؤشر كتلة الجسم في حدود الوزن الطبيعي (1085) طالبًا وطالبة، أما عدد الطلبة الذين تراوحت نسبة مؤشر كتلة الجسم أعلى من الطبيعي في مستوياته الثلاثة فقد كان (822) طالبًا وطالبة.

جدول (2):وصف العينة الكلية التي تم تطبيق الأدوات عليها وفق مؤشرات كتلة الجسم

المستوى	أقل من المعدل	وزن طبيعي	زيادة في الوزن	سمنة خفيفة	سمنة متوسطة	سمنة مفرطة	إجمالي
التقدير	أقل من 18.50	24.99-18.50	29.99-25.00	34.99-30.00	39.99-35.00	40.00 فأكثر	
العدد	276	1085	426	208	94	54	2143
النسبة المئوية	%12.9	%50.6	%19.9	%9.7	%4.4	2.5	%100

جدول (3): وصف العينة وفق مستويات السلوكيات المخاطرة بالصحة

م	مستويات المخاطرة بالصحة العامة	الوسط الحسابي ينحصر بين قيمتي:	العدد	النسبة المئوية
1	ضعيفة جدًا	(1.80-1.00)	84	%4.50
2	ضعيفة	(2.60-1.80)	674	%36.10
3	متوسطة	(3.40-2.60	1010	%54.10
4	عالية	(4.20-3.40)	99	%5.30
5	عالية جدًا	(5.00-4.20)	-	-
	إجمالي		1867	%100

وللإجابة عن السؤال الأول المتعلق بوصف العينة وفق مستويات مؤشر كتلة الجسم، سلوكيات المخاطرة بالصحة، الاكتئاب، والقلق العام، يبين الجدول (2) أن العينة التي تم تطبيق الأدوات عليها (2143)، وتضمنت العينة (276) من الأفراد أقل من المعدل الطبيعي في مؤشر كتلة الجسم. ويلاحظ أنه قد تم استبعاد هذا العدد من عينة الدراسة في المعالجات الإحصائية، لعدم ارتباطها بأهداف الدراسة الحالية، لذا فإن عينة الدراسة تكونت من (1867)، كما مثلت 36.5% نسبة الطلبة الذين كان مؤشر كتلة لا يتعدى لديهم مؤشر كتلة الجسم أعلى من الطبيعي في المستويات الأربعة (زيادة في الوزن، سمنة خفيفة، سمنة متوسطة، وسمنة مفرطة) مقارنة بنسبة 50.6٪ والتي مثلت الطلبة الذي يعتبر مؤشر كتلة الجسم لديهم في المستوى الطبيعي. ويمكن وصف العينة وفق متغيرات الدراسة.

وكما يبين الجدول (3) مستويات سلوكيات المخاطرة بالصحة لدى الطلاب والطالبات، حيث كان المستوى المتوسط لسلوكيات المخاطرة بالصحة (54.10٪) وهو ما يعادل (1010) طالب وطالبة، أما المستوى العالي لسلوكيات المخاطرة بالصحة فقد ظهر بنسبة (5.30٪) وهو ما يعادل (99) طالبًا وطالبة.

جدول (4):وصف مستويات العينة في مقياس الاكتئاب

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الكلية للمقياس	النسبة المئوية	الدلالة
الطلاب	836	24.67	41.	36	%68.53	مستوى متوسط من الاكتئاب
الطالبات	1030	23.95	6.59		%66.53	مستوى متوسط من الاكتئاب
العينة ككل	1867	24.27	6.98		%67.42	مستوى متوسط من الاكتئاب

ويبين الجدول (4) مستويات الاكتئاب لدى عينة الدراسة وبعد تحويل تدرج ليكرت المنفصل إلى تدرج متصل باستخدام النسبة المئوية، حيث بلغت نسبة الاكئتاب لعينة الدراسة (67.42٪) وهي تمثل مستوى متوسط من الاكتئاب،وكان مستوى الاكتئاب لدى الطلاب (68.53٪) مرتفعا مقارنة بمستوى الاكتئاب لدى الطالبات (66.53٪) وكلاهما يمثل مستوى متوسط من الاكتئاب

جدول (5):وصف مستويات العينة في مقياس القلق العام

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الكلية للمقياس	النسبة المئوية للمتوسط	الدلالة
الطلاب	837	144.87	40.19	290	%49.96	قلق ضعيف
الطالبات	1030	152.87	39.27		%52.71	قلق متوسط
العينة ككل	1867	149.28	39.87		%51.48	قلق ضعيف

يبين الجدول (5) مستويات القلق العام لدى عينة الدراسة وبعد تحويل تدرج ليكرت المنفصل إلى تدرج متصل باستخدام النسبة المئوية، حيث بلغت مستويات القلق العام لدى عينة الدراسة (51.48٪) وهي تمثل مستوى حدي وتقترب من المستوى المتوسط للقلق العام، وكانت مستويات القلق العام لدى الطالبات (52.71) مرتفعة وهي تمثل المستوى المتوسط مقارنة بمستوى القلق العام لدى الطلاب (49.96٪) والتي تمثل مستوى قلق عام ضعيف إلى حد ما.

وسائل جمع البيانات:

تكونت أدوات الدراسة من ثلاثة أدوات أساسية، بالإضافة إلى تقييم ذاتي للطول والوزن، وهي مقياس سلوكيات المخاطرة بالصحة من إعداد الباحثة وتكون المقياس من (46) بندًا وخمسة أبعاد وهي (ممارسة النشاط الرياضي، النظام الغذائي، جودة النوم، سلوك التدخين، والأمن والسلامة في الطرقات) مثال (هل مارست في الأسبوعين الأخيرين أي نوع من الأنشطة الرياضية).

مقياس الاكتئاب (PHQ_9) من إعداد سبتزر وآخرين (Spitzer et al.,2001) النسخة المترجمة إلى اللغة العربية، ويحتوي على تسعة بنود، ويتضمن المقياس تقييم الأعراض التسعة المحورية للأكتئاب المشخصة من رابطة الاخصائيين النفسيين الأمريكية APA يقيم فيها المفحوص ذاته خلال أخر أسبوعين، مثال (أفكار حول الرغبة في الموت أو إيذاء الذات بطريقة ما). وتكون مقياس القلق العام من (58) بند من إعداد (بن عبد الله،2016) ويحتوي المقياس على أربعة أبعاد وهي (البعد الانفعالي، البعد المعرفي، البعد السلوكي والعلائقي، والبعد الجسدي) يقيم فيها المفحوص ذاته خلال الستة الأشهر الاخيرة حول أعراض القلق العام، مثال (أشعر بانزعاج شديد). كما شمل القياس تقييم الطالب لوزنه ولطوله لاستخراج مؤشرات كتلة الجسم عن طريق معادلة تقسيم الوزن على الطول بالمتر تربيع مضروب في مائة، واستخراج مؤشرات كتلة الجسم عن طريق برنامج التحليل الإحصائي SPSS.

صدق أدوات الدراسة:

تم قياس الصدق الظاهري لمقياس مقياس سلوكيات المخاطرة بالصحة من أعداد الباحثة على مجموعة من المختصين عددهم (5) لمراجعة مدى ارتباط المفردات بالأداة، وارتباطها بالهدف من القياس، مع دراسة دقة الصياغة والدقة اللغوية ووضوح المعنى. كما تم استخدام اختبارات التحليل العاملي الاستكشافي لتحديد العلاقات بين العوامل والمتغيرات الكامنة، واعتمد اختبار التحليل العاملي على طريقة المكونات الأساسية (Principal Components)نظراً لدقتها، واختزال الأبعاد إلى أقل عدد بدرجة عالية من التشبع، ويوضح جدول رقم (6) العلاقات الارتباطية بين أبعاد المقياس.

جدول (6):معاملات الارتباطات بين الأبعاد

الأبعاد	السلوك الرياضي	النظام الغذائي	جودة النوم	سلوك التدخين	الأمن والسلامة في الطرقات
السلوك الرياضي		0.377	0.027	0.024 -	0.094
النظام الغذائي	0.377		0.147	0.006-	0.085
جودة النوم	0.027	0.147		0.065	0.033
سلوك التدخين	0.024-	0.006-	0.65		0.071
الأمن والسلامة في الطرقات	0.094	0.085	0.033	0.071	
			Determinant= 0.818		

يبين الجدول (6) وجود علاقات ارتباطية بين الأبعاد الخمسة المكونة لمقياس سلوكيات المخاطرة الصحية، كما يتضح من قيمة المحدد (Determinant) أنها قيمة أكبر من (0.01)، لذا يتم إجراء التحليل العاملي بدون حذف أي من الجوانب الخمسة. ويتبين من الجدول (7) أن قيمة (KMO) أكبر من (0.50) وهي قيمة تشير إلى العديد من المؤشرات:

أولاً: كفاية حجم الدراسة

ثانياً: زيادة الاعتمادية التي نحصل عليها من التحليل العاملي، كما يتضح من جدول (7) أن مستوى الدلالة لاختبار بارتلت(Barlett) أقل من (0.05) وهي ضرورة تؤكد إمكانية إجراء التحليل العاملي.

جدول (7) : قيمة KMO

الأبعاد	القيم
تقدير قيمة اختبار **KMO**	0.511
تقدير مربع كاي	373.554
درجات الحرية	10
مستوى الدلالة لاختبار بارتلت **Barlett**	0.000

جدول (8):شيوع الأبعاد وتشبعها (نوعية تمثيل الأبعاد)

م	الأبعاد	القيم الأولية	قيم تمثيل المتغير
1	السلوك الرياضي	1.0	0.660
2	النظام الغذائي	1.0	0.682
3	جودة النوم	1.0	0.755
4	سلوك التدخين	1.0	0.753
5	الأمن والسلامة في الطرقات	1.0	0.698

يبين الجدول (8) أن قيم نوعية تمثيل المتغيرات أكبر من (0.4)، وعليه يتم قبول جميع الأبعاد. ويتم دراسة العلاقة بين المتغيرات من خلال حساب قيم التباين المفسر لكل بعد على حدة كما في جدول (9).

جدول (9): مصفوفة التباين المفسر

م	الأبعاد	القيم الذاتية	قيم التباين المفسر

		الإجمالي	نسبة التباين	نسبة التباين التجميعي	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التجميعي
1	السلوك الرياضي	1.443	28.865	28.865	1.443	28.865	28.865
2	النظام الغذائي	1.063	21.262	50.127	1.063	21.262	50.127
3	جودة النوم	1.043	20.857	70.984	1.043	20.857	70.984
4	سلوك التدخين	0.847	16.93	87.921	-	-	-
5	الأمن والسلامة في الطرقات	0.604	12.079	100.00	-	-	-

يبين الجدول (9) ومن استقراء قيم التباين أن السلوك الرياضي يفسر نسبة (28.865%) من سلوكيات المخاطرة بالصحة، في حين أن بعد النظام الغذائي يفسر نسبة (21.262%) من سلوكيات المخاطرة بالصحة بين أفراد العينة، كما أن بعد جودة النوم يفسر (20.857%) من سلوكيات المخاطرة بالصحة، وبعد سلوك التدخين يفسر 16.930% من سلوكيات المخاطرة بالصحة، وجاء في المرتبة الأخيرة بعد الأمن والسلامة في الطرقات، حيث يفسر نسبة (12.079%) من سلوكيات المخاطرة بالصحة.

كما يتضح من جدول (9) أن قيمة الجذر الكامن، والتي تستخدم لحساب التباين المفسر، كانت أكبر من الواحد الصحيح في الأبعاد الثلاثة، مما يشير إلى ارتفاع تأثير هذه الأبعاد في تفسير سلوكيات المخاطرة الصحية. وتشير نتيجة التحليل العاملي إلى تشبع المقياس بمفردات الأبعاد الخمسة، تزيد قيمة التأثير في الأبعاد الثلاثة الأولى (السلوك الرياضي والنظام الغذائي وجودة النوم) على الترتيب، حيث تفسر الأبعاد الثلاثة مجمعة نسبة (70.984%) من سلوكيات المخاطرة الصحية، وتقل في بعدي (سلوك التدخين والأمن والسلامة في الطرقات). وبصفة عامة تشير نتائج التحليل العاملي إلى مؤشرات حول صدق مفردات وأبعاد مقياس سلوكيات المخاطرة الصحية.

كما تم قياس صدق الاتساق الداخلي لمقياس سلوكيات المخاطرة بالصحة، مقياس الاكتئاب، ومقياس القلق العام، بحساب معاملات الارتباط لبيرسون بين درجة كل مفردة ودرجة الأداة ككل، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (10):معاملات ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي لمقياس سلوكيات المخاطرة بالصحة ومقياس الاكتئاب

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
مقياس سلوكيات المخاطرة بالصحة								مقياس الاكتئاب			
1	**0.407	10	**0.496	19	**0.422	28	**0.442	37	**0.433	1	**0.460
2	**0.539	11	**0.461	20	**0.431	29	**0.428	38	**0.558	2	**0.401
3	**0.546	12	**0.406	21	**0.618	30	**0.671	39	**0.640	3	**0.493
4	**0.453	13	**0.431	22	**0.418	31	**0.523	40	**0.501	4	**0.416
5	**0.570	14	**0.471	23	**0.449	32	**0.690	41	**0.614	5	**0.492
6	**0.459	15	**0.411	24	**0.429	33	**0.419	42	**0.599	6	**0.427
7	**0.491	16	**0.453	25	**0.431	34	**0.479	43	**0.430	7	**0.434
8	**0.608	17	**0.481	26	**0.401	35	**0.406	44	**0.509	8	**0.573
9	**0.421	18	**0.490	27	**0.407	36	**0.462	45	**0.472	9	**0.608

(*) تشير إلى الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05). (**) تشير إلى الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.01).

يبين الجدول (10) أن معاملات الارتباط لمفردات مقياس سلوكيات المخاطرة بالصحة ذات علاقة ارتباطية موجبة متوسطة، وانحصرت بين قيمتي (0.401 -0.690)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى اتساق مفردات مقياس سلوكيات المخاطرة بالصحة، وصدق الأداة.

كما يتبين من جدول (10) أن معاملات الارتباط لمفردات مقياس الاكتئاب ذات علاقة ارتباطية موجبة متوسطة، وانحصرت بين قيمتي (0.401- 0.608)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى اتساق مفردات مقياس الاكتئاب، وصدق الأداة.

جدول (11):معاملات ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي لمقياس القلق العام

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0.653**	11	0.757**	21	0.536**	31	0.752**	41	0.407**	51	0.579**
2	0.464**	12	0.828**	22	0.432**	32	0.430**	42	0.404**	52	0.502**
3	0.691**	13	0.676**	23	0.771**	33	0.403**	43	0.440**	53	0.491**
4	0.425**	14	0.726**	24	0.693**	34	0.485**	44	0.564**	54	0.429**
5	0.747**	15	0.684**	25	0.779**	35	0.404**	45	0.563**	55	0.432**
6	0.733**	16	0.662**	26	0.632**	36	0.469**	46	0.559**	56	0.411**
7	0.511**	17	0.670**	27	0.442**	37	0.582**	47	0.602**	57	0.668**
8	0.531**	18	0.560**	28	0.688**	38	0.662**	48	0.712**	58	0.640**
9	0.417**	19	0.488**	29	0.805**	39	0.722**	49	0.433**		
10	0.792**	20	0.467**	30	0.704**	40	0.626**	50	0.579**		

يبين الجدول (11) أن معاملات الارتباط لمفردات مقياس القلق العام، ذات علاقة ارتباطية موجبة قوية وعلاقة ارتباطية متوسطة، وانحصرت بين قيمتي (0.404-0.805)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى اتساق مفردات مقياس القلق العام، وصدق الأداء.

ثبات أدوات الدراسة

تم قياس ثبات المقاييس الثلاثة (مقياس سلوكيات المخاطرة بالصحة، مقياس الاكتئاب، ومقياس القلق العام) باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (12) التالي:

جدول (12) :معاملات ألفا كرونباخ لقياس ثبات أدوات الدراسة

الأدوات	الأبعاد	عدد المفردات	معامل ألفاكرونباخ
مقياس سلوكيات المخاطرة بالصحة	السلوك الرياضي	9	0.805
	النظام الغذائي	12	0.432
	جودة النوم	12	0.582
	سلوك التدخين	7	0.477
	الأمن والسلامة في الطرقات	5	0.466
	إجمالي المقياس	45	0.866
مقياس الاكتئاب		9	0.868
مقياس القلق العام		58	0.953

يبين الجدول (12) أن قيم معاملات ألفاكرونباخ لدراسة الثبات عن طريق الاتساق لمقياس السلوكيات المخاطرة بالصحة انحصرت بين قيمتي (0.432-، 0.866)، وتعد قيم مرتفعة على مستوى المقياس ككل، ومستوى كل بعد على حدة.

ويشير ذلك إلى أن مستوى اتساق المفردات كان مرتفعًا بدرجة عالية، مما يشير إلى ثبات مفردات مقياس سلوكيات المخاطرة بالصحة بصفة عامة، ومستوى كل بعد على حدة. كما يبين جدول (12) ثبات مفردات مقياس الاكتئاب، والقلق العام.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في متوسط درجات سلوكيات المخاطرة بالصحة، الاكتئاب، القلق، ومؤشر كتلة الجسم " وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت

الباحثة باستخدام اختبار (ت) للمجموعتين غير المترابطتين لدراسة الفروق تبعًا إلى النوع (ذكور، إناث) على مقياس سلوكيات المخاطرة بالصحة، الاكتئاب، القلق العام، ومؤشرات كتلة الجسم والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لهذا الفرض.

جدول (13):نتائج اختبار (ت) للمجموعتين غير المترابطتين لدراسة الفروق التي تعزى إلى النوع في مقياس السلوكيات المخاطرة بالصحة، الاكتئاب، القلق العام، ومؤشرات كتلة الجسم

المقاييس الأبعاد	النوع	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
السلوك الرياضي	ذكر	837	25.04	6.27	2.588	1865	*0.011
	أنثى	1030	25.77	6.01			
النظام الغذائي	ذكر	837	32.34	4.67	0.617	1865	0.537
	أنثى	1030	32.20	5.21			
جودة النوم	ذكر	837	33.53	6.80	2.970	1865	**0.003
	أنثى	1030	34.45	6.51			
سلوك التدخين	ذكر	837	13.82	1.67	9.179	1865	**0.000
	أنثى	1030	13.24	1.01			
الأمن والسلامة	ذكر	837	12.56	2.58	16.824	1865	**0.000
	أنثى	1030	14.74	2.92			
إجمال مقياس سلوكيات المخاطرة بالصحة	ذكر	837	117.29	12.33	5.291	1865	**0.000
	أنثى	1030	120.37	12.64			
مقياس الاكتئاب	ذكر	837	24.67	7.41	2.212	1865	*0.027
	أنثى	1030	23.95	6.59			
مقياس القلق العام	ذكر	837	144.87	40.19	2.186	1865	*0.029
	أنثى	1030	152.87	39.27			
مؤشرات كتلة الجسم	ذكر	837	26.85	6.50	8.797	1865	**0.000
	أنثى	1030	24.47	5.17			

يبين الجدول رقم (13) أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسط درجات الطلبة (الذكور والإناث) في سلوكيات المخاطرة الصحية بصفة عامة، وذلك لصالح الإناث.

أما فيما يتعلق بأبعاد مقياس سلوكيات المخاطرة بالصحة فقد ظهرت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلبة (الذكور والإناث) في بعد السلوك الرياضي وذلك لصالح الإناث، وفروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسط درجات الطلبة (الذكور والإناث) في بعد جودة النوم، وبعد الأمن وسلامة الطرقات وذلك لصالح الإناث، كما ظهرت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسط درجات الطلبة (الذكور والإناث) في بعد سلوك التدخين وذلك لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة (الذكور والإناث) في بعد النظام الغذائي.

وفيما يتعلق بمتغير الاكتئاب، القلق العام، ومؤشرات كتلة الجسم، فقد وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلبة (ذكور وإناث) على مقياس الاكتئاب، وذلك لصالح الذكور، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسط درجات الطلبة (ذكور وإناث) على مقياس القلق العام، وذلك لصالح الإناث، وفروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسط درجات الطلبة (ذكور وإناث) على مؤشرات كتلة الجسم، وذلك لصالح الذكور.

نتائج الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسط درجات الطلبة على مقياس الاكتئاب، ومقياس القلق العام، تبعًا لمتغير مؤشرات

لدراسة الفروق، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لهذا الفرض.

كتلة الجسم". وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (ف)

جدول (14):نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدراسة الفروق في مقياس الاكتئاب ومقياس القلق العام تعزي لمتغير مؤشر كتلة الجسم

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
مقياس الاكتئاب	بين المجموعات	49.009	4	12.252	0.251	0.909
	داخل المجموعات	90941.395	1862	48.841		
	المجموع	90990.404	1866			
مقياس القلق العام	بين المجموعات	3510.922	4	877.731	0.551	0.698
	داخل المجموعات	2963620.689	1862	1591.633		
	المجموع	2967131.611	1866			

يبين الجدول رقم (14) ومن استقراء قيم (ف)، ومستويات الدلالة الإحصائية، عدم وجود الدلالة الإحصائية للفروق بين الأوساط الحسابية لمقياس الاكتئاب ومقياس القلق العام وفقا لمستويات مؤشر كتلة الجسم، مما يشير إلى رفض الفرض الثاني وقبول الفرض الصفري: أي لا توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسط درجات مقياس الاكتئاب ومقياس القلق العام تبعًا لمتغير مؤشرات كتلة الجسم في كل مستوياته.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا في متوسط درجات الطلبة على مقياس الاكتئاب والقلق العام تبعًا إلى متغير مستويات السلوكيات المخاطرة بالصحة، وللتحقق من صحة نتائج هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (ف)، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لهذا الفرض

جدول (15): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدراسة الفروق في مقياس الاكتئاب ومقياس القلق العام تعزي لمتغير مستويات السلوكيات المخاطرة بالصحة

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
مقياس الاكتئاب	بين المجموعات	14630.862	3	4867.954	118.987	**0.000
	داخل المجموعات	76359.542	1863	40.987		
	المجموع	90990.404	1866			
مقياس القلق العام	بين المجموعات	424912.145	3	141637.382	103.795	**0.000
	داخل المجموعات	2542219.466	1863	1364.584		
	المجموع	2967131.611	1866			

يبين الجدول رقم (15) ومن استقراء قيم (ف) ومستويات الدلالة الإحصائية، دلالة الفروق بين الأوساط الحسابية لمقياس الاكتئاب والقلق العام، مما يشير إلى قبول الفرض، حيث توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) في متوسط درجات الطلبة على مقياس الاكتئاب والقلق العام تبعًا إلى متغير مستويات السلوكيات المخاطرة بالصحة، ولدراسة إلى من تؤول الفروق ذات الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل على النحو الآتي:

جدول(16): نتائج اختبار (شيفيه) لدراسة المقارنات البعدية لتحديد إلى من تؤول الفروق الدالة في مقياس الاكتئاب ومقياس القلق العام التي تعزى لمتغير مستويات السلوكيات المخاطرة بالصحة

المقياس	مستويات المخاطرة بالصحة	متوسط الفروق ودلالتها			
		ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	عالية
مقياس الاكتئاب	ضعيفة جدًا	-	0.540	5.986**	7.602**
	ضعيفة	-	-	5.445**	0.7.061**
	متوسطة	-	-	-	1.615
مقياس القلق العام	ضعيفة جدًا	-	2.262-	31.579-**	41.040-**
	ضعيفة	-	-	29.317-**	38.788-**
	متوسطة	-	-	-	9.460

يبين الجدول رقم (16) المقارنات البعدية أنه وفقا لاتجاه تدرج ليكرت المستخدم للمفردات السلبية لمقياس الاكتئاب، فأن تأويل الفروق ذات الدلالة بصفة عامة لصالح مجموعة العينة من مستوى ضعيف جدا في المخاطرة الصحية، وهذا يعني تأثير درجة المخاطرة بالصحة على مستوى الاكتئاب، مما يشير إلى أن انخفاض مستوى سلوكيات المخاطرة بالصحة يؤدي إلى خفض مستويات الاكتئاب لدى أفراد العينة، وأن زيادة مستوى سلوكيات المخاطرة بالصحة يؤدي إلى زيادة مستويات الاكتئاب بين أفراد العينة. أما فيما يتعلق بمقياس القلق العام، وفقا لاتجاه تدرج ليكرت المستخدم لمفردات المقياس الإيجابية، يتبين أن اتجاه الدلالة لصالح أفراد العينة من مجموعة المخاطرة بالصحة ذات المستوى المرتفع في المخاطرة، مما يشير إلى ارتفاع مستوى قلق أفراد العينة بارتفاع مستوى المخاطرة بالصحة، وهذا يعني تأثير مستوى المخاطرة بالصحة على مستوى القلق العام، مما يشير إلى أن القلق يتأثر بصورة مباشرة بارتفاع أو بانخفاض مستويات سلوكيات المخاطرة بالصحة لدى أفراد العينة.

نتائج الفرض الرابع:

ينص نتائج الفرض الرابع على "يعد الاكتئاب، القلق، ومؤشرات كتلة الجسم من منبئات سلوكيات المخاطرة بالصحة". وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة نموذج الانحدار الخطي لدراسة الأثر، وتحديد معادلة التنبؤ بمتغيرات الدراسة، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لهذا الفرض.

جدول (17)::معامل الارتباط ومعامل التحديد لتفسير العلاقة بين السلوكيات المخاطرة بالصحة كمتغير مستقل ومتغيرات الاكتئاب والقلق ومؤشر كتلة الجسم كمتغيرات تابعة

المقياس	معامل الارتباط(R)	معامل التحديد(R2)	معامل التحديد المعدل	الخطأ المعيار للتقدير
الاكتئاب	0.364	0.133	0.132	6.505
القلق	0.357	0.128	0.127	37.254
مؤشر كتلة الجسم	0.042	0.002	0.001	5.927

يبين الجدول رقم (17) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين سلوكيات المخاطرة بالصحة وبين الاكتئاب، كما أن قيمة معامل التحديد التباين المفسر يساوي (0.132) وهي قيمة تنبؤية توضح أن (13.2%) من درجة الاكتئاب يمكن تفسيرها باستخدام سلوكيات المخاطرة بالصحة، في حين أن النسبة المتبقية تعزى إلى متغيرات أخرى.

كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين سلوكيات المخاطرة بالصحة وبين القلق العام، حيث إن قيمة معامل التحديد التباين المفسر يساوي (0.127)، وهي

قيمة تنبؤية، تبين أن (12.7%) من درجة القلق يمكن تفسيرها من خلال سلوكيات المخاطرة بالصحة، في حين أن النسبة المتبقية تعزى إلى متغيرات أخرى.

كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة لكنها ضعيفة جدًا بين سلوكيات المخاطرة بالصحة وبين مؤشر كتلة الجسم، حيث إن قيمة معامل التحديد التباين المفسر يساوي (0.001)، وهي قيمة تنبؤية، تبين أن (0.1%) من مؤشر كتلة الجسم يمكن تفسيرها من خلال سلوكيات المخاطرة بالصحة، في حين أن النسبة المتبقية تعزى إلى متغيرات أخرى.

ولاختبار دلالة الانحدار الخطي، توضح الجداول التالية نتائج التحليل الإحصائي لتحليل التباين (ANOVA) لسلوكيات المخاطرة بالصحة على مستوى الاكتئاب، القلق العام ومؤشرات كتلة الجسم.

جدول (18): نتائج تحليل التباين لاختبار دلالة الانحدار الخطي في دراسة تأثير السلوكيات غير الصحية على مستوى الاكتئاب والقلق ومؤشر كتلة الجسم.

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الاكتئاب	بين المجموعات	12071.852	1	12071.852		
	داخل المجموعات	78918.552	1865	42.316	285.282	**0.000
	المجموع	90990.404	1866			
القلق	بين المجموعات	378729.122	1	378729.122	272.883	**0.000
	داخل المجموعات	2588402.489	1865	1387.883		
	المجموع	2967131.611	1866			
مؤشر كتلة الجسم	بين المجموعات	113.990	1	113.990	3.245	0.072
	داخل المجموعات	65516.631	1865	35.130		
	المجموع	65630.621	1866			

يبين الجدول رقم (18) ومن استقراء قيمة تحليل التباين الأحادي (ف) الدلالة الإحصائية لمتغير الاكتئاب، والقلق العام عند مستوى (0.01)، مما يبين القوة التفسيرية لنموذج الانحدار الخطي المتعدد في دراسة العلاقة الارتباطية بين متغير سلوكيات المخاطرة بالصحة ومتغير الاكتئاب، والقلق العام ووجود تأثير دال عند مستوى دلالة (0.01) للسلوكيات المخاطرة بالصحة على الاكتئاب والقلق، إلا أنها غير دالة في حالة متغير مؤشرات كتلة الجسم.

جدول (19):معامل وثابت الانحدار لتوصيف العلاقة بين السلوكيات المخاطرة بالصحة ودرجة الاكتئاب والقلق ومؤشر كتلة الجسم

المقياس	النموذج	الانحدار غير المعياري (B)	الخطأ المعياري	الانحدار المعياري (Beta)	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الاكتئاب	الثابت	12.298-	1.431	-	8.597	**0.000
	متغير الاكتئاب	0.202	0.012	0.364	16.890	**0.000
القلق	الثابت	14.698	8.192	-	17.798	**0.000
	القلق	1.131	0.068	0.357	16.519	**0.000
مؤشر كتلة الجسم	الثابت	23.198	1.303	-	1.794	0.073
	مؤشر كتلة الجسم	0.020	0.011	0.042	1.801	0.072

يبين الجدول (19)، ومن استقراء قيمة (ت) دلالة الانحدار الخطي في تفسير العلاقة بين متغير سلوكيات المخاطرة بالصحة ومتغير الاكتئاب والقلق العام عند مستوى دلالة (0.01)، كما يبين الجدول (19) أن قيمة معامل الانحدار دالة إحصائيًا، ويمكن كتابة معادلة الانحدار لوصف العلاقة بين السلوكيات المخاطرة

بالصحة ومتغيرات الاكتئاب والقلق العام ومؤشرات كتلة الجسم كما يلي:

- درجة الاكتئاب = 0.202× درجة سلوكيات المخاطرة بالصحة – 12.298
- القيمة المعيارية لدرجة الاكتئاب= 0.364 × القيمة المعيارية لدرجة السلوكيات غير الصحية
- درجة القلق العام = 1.131× درجة سلوكيات المخاطرة بالصحة + 14.698
- القيمة المعيارية لدرجة القلق العام = 0.357 × القيمة المعيارية لدرجة سلوكيات المخاطرة بالصحة.

مناقشة نتائج الدراسة:

في ضوء ما عرضته الدراسة الحالية من تحليل لنتائج فروض الدراسة، وبالنظر إلى نتائج فروض الدراسة، اتضح كما في الفرض الأول وفيما يتعلق بحالة الفروق الإحصائية بين الذكور والإناث من خلال متوسطات درجات متغيرات الدراسة، فأن نتائج الدراسة دلت على وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في سلوكيات المخاطرة بالصحة وذلك لصالح الإناث، أي أن الإناث أظهروا درجات أعلى في مستوى سلوكيات المخاطرة بالصحة بشكل عام مقارنة مع الذكور وهذا يؤكد صحة جزء من الفرض الأول والذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات درجات سلوكيات المخاطرة الكلية بين الذكور والإناث.

ويمكن القول إن نتائج هذه الدراسة تتفق جزئيًا مع نتائج دراسة (قباجه وسلامة,2018) حيث أثبتت دراسته أن السلوك الصحي العام كان أعلى لدى الذكور مقارنة بالإناث.

وفيما يتعلق بالفروق في متوسط أبعاد سلوكيات المخاطرة، فقد اتضح أن متوسط درجات الإناث في بعد السلوك الرياضي، جودة النوم، بعد الأمن وسلامة الطرقات أعلى من الذكور. ونتائج هذا الجزء من الفرض الأول يتفق جزئيًا مع نتائج دراسة (الذنيبات ومبيضين ,2019) والتي أوضحت أن مستوى ممارسة السلوك الرياضي لدى الطلاب كان أعلى من الطالبات. ويتفق مع دراسة (عبد الخالق وآخرون ,2014) الذين أظهرت دراستهم ارتفاع مشكلات النوم لدى مجموعة الطالبات والموظفات، مقارنة بمجموعتي الطلاب والموظفين. وقد ترجع الفروق بين الذكور والإناث في سلوكيات المخاطرة إلى اختلافات ثقافية حيث إن ظروف ممارسة الرياضة أضيق إلى حد ما من فرصة ممارسة التمارين الرياضية لدى الذكور، أو قد يكون الوعي بفرصة ممارسة التمارين أقل عند الإناث، أما جودة النوم ففي الدراسة الحالية اتضحت أن درجة القلق العام ترتفع لدى الإناث مقارنة بالذكور وقد يكون ذلك عامل مؤثر في جودة النوم، أما ارتفاع مستوى المخاطرة في الأمن وسلامة الطرقات، قد يكون بسبب الفروق في الوعي بأهمية الالتزام بإجراءات الأمن والسلامة في الطرقات، خاصة في حدود المعايير الثقافية، فإن بقاء الذكور خارج المنزل مقبول وأعلى من بقاء الإناث خارج المنزل وفي الطرقات مما قد يكون عاملًا مؤثرًا في ظهور هذه النتيجة.

وفيما يتعلق ببعد سلوك التدخين فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق دالة إحصائيًا وذلك لصالح الذكور. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (الزغبي ,2011) حيث تبين في دراسته أن متوسط درجات الذكور في سلوك التدخين أعلى من الإناث. وقد يرجع ذلك إلى قبول الثقافي لتدخين الذكور وإمكانية ممارسة التدخين في الخارج في حين يكون ذلك محدودًا في حالة الإناث. إلا أنه لم تظهر أي فروق بين الذكور والإناث في سلوك (النظام الغذائي) وقد يرجع ذلك إلى الثقافة العامة بين الذكور والإناث في السلوك الغذائي لدى مجتمع الدراسة.

كما أظهرت نتائج الفرض الأول وجود فروق بين الذكور والإناث في متوسط درجات الاكتئاب والقلق، حيث إن متوسط درجات الاكتئاب أعلى لدى الذكور من الإناث، بينما كان متوسط درجات القلق أعلى لدى الإناث مقارنة بالذكور وبالرجوع إلى نتائج الدراسات السابقة، فأن هذه النتيجة تتفق مع دراسة (Wenjuan et al.,2019) والتي أظهرت درجات مرتفعة في مستويات

الاكتئاب لدى الطلاب مقارنة بالطالبات، بينما أرتفعت مستويات القلق لدى الطالبات مقارنة بالطلاب.

وفيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في متغير مؤشرات كتلة الجسم، فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية اختلاف معدلات مؤشرات كتلة الجسم بين الطلاب والطالبات حيث كانت مرتفعة لدى الذكور مقارنة بالإناث. وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة (Zahang et al., 2019) حيث أظهرت دراسته أن معدل مؤشرات كتلة الجسم لدى الذكور كانت مرتفعة مقارنة مع الإناث، كما أن معدل نقص الوزن عند الإناث أعلى من الذكور.

وفيما يتعلق بالفرض الثاني والمتضمن وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسط درجات الاكتئاب والقلق لدى الطلبة يعزى إلى متغير مؤشرات كتلة الجسم، فإن نتائج التحليل المتحصل عليها في الفرض الثاني أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأوساط الحسابية لمقياس الاكتئاب والقلق العام في كل المستويات الأربعة لمؤشرات كتلة الجسم، مما يشير إلى رفض الفرض الثاني، وهذه النتيجة تتنافى مع الواقع النظري والذي يشير إلى أن الاكتئاب والقلق من العوامل المؤثرة في مؤشرات كتلة الجسم (Prouzou,2019;Bjerkeset et al., 2008) كما أنه من أعراض الاكتئاب قد يكون زيادة الوزن أو نقص في الوزن (Bhowmik et al,2012). كما تتعارض نتيجة الفرض الثاني مع نتائج بعض الدراسات جزئيًا (Culm et al, 2013) حيث أظهرت نتائج دراسته أن ارتفاع معدلات الاكتئاب

قد ارتبط مع زيادة مؤشرات كتلة الجسم لدى الإناث دون الذكور. كما تتعارض هذه النتائج جزئيًا مع دراسة (Assari,2014; Dejesus et al., 2016) التي أظهرت وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الاكتئاب والقلق وبين ارتفاع مؤشرات كتلة الجسم لدى بعض المجموعات (الإفريقية والبيض) إلا أن هذه العلاقة لم تظهر في مجموعات أخرى (الآسيوية والقوقازية) وهذا يتفق جزئيًا مع نتائج الفرض الثاني. كما تتعارض نتائج هذا الفرض جزئيًا مع دراسة (Bjomgaard et al, 2015) حيث أظهرت دراسته وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين زيادة مؤشرات كتلة الجسم وبين الاكتئاب، إلا أن جزءًا من نتائج دراسته اتفقت مع ما أظهرته نتيجة الفرض الثاني جزئيًا، حيث لم يجد أي علاقة بين زيادة مؤشر كتلة الجسم والقلق.

إن طبيعة خصائص العينة من حيث نسبة المجموعات التي يرتفع لديها مؤشرات كتلة الجسم من مستوى زيادة الوزن، سمنة خفيفة، سمنة متوسطة، وسمنة مفرطة تعادل (36.5٪) مقارنة بمستوى وزن طبيعي (50.6٪) وهي مرتفعة نسبيًا، كما هي مصنفة في العينة، ورغم ذلك لم تظهر فروق في الاكتئاب والقلق العام ترجع إلى مؤشرات كتلة الجسم، كما أنه تم استبعاد المفحوصين ذوي مؤشر كتلة الجسم أقل من الطبيعي لأنها لا تدخل ضمن خصائص عينة وأهداف الدراسة، وقد ترجع نتائج هذا الفرض إلى وجود متغيرات أخرى متساوية الأهمية بما في ذلك الظروف الاجتماعية والاقتصادية، أسلوب الحياة، والفروق الثقافية، والمنطقة الجغرافية فقد يكون لكل ما ذكر من عوامل وظروف محتملة أثر في ظهور هذه النتيجة.

وبالنظر إلى نتائج الفرض الثالث، أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق في متوسط درجات الطلبة للاكتئاب والقلق العام تعزى إلى مستويات سلوكيات المخاطرة بالصحة، حيث إن ارتفاع مستوى المخاطرة بالصحة يؤثر في ارتفاع مستوى الاكتئاب والقلق العام. وتتفق نتيجة الفرض الثالث جزئيًا مع نتائج دراسة (Strine et al.,2008) حيث إن الأفراد المشخصين بالاكتئاب والقلق أكثر ميلًا لممارسة سلوكيات مخاطرة بالصحة كالتدخين وقلة النشاط البدني وشرب الكحول مقارنة مع الافراد الذين لا يعانون من أعراض الاكتئاب والقلق. واتفقت دراسة هوستر وزملائه (Hoster et al., 2019) جزئيًا بأن الاكتئاب كان مؤثرًا سلبيًا في ممارسة سلوكيات المخاطرة بالصحة. وكذلك تدعم هذه النتيجة دراسة (Baroni et.,2018 al;النفيسة،2015) والتي أظهرت نتائج دراسة النفيسة بأن درجات الاكتئاب والقلق كانت أعلى لدى المدخنين

من غير المدخنين. أما دراسة باروني وزملائه فقد أظهرت ارتفاع درجات الاكتئاب والقلق لدى الطلاب الذين يعانون من اضطرابات النوم في القياس القبلي مقارنة بالقياس البعدي لبرنامج تحسين جودة النوم.

وتظهر نتائج الفرض الرابع في الدراسة الحالية وجود علاقة موجبة بين سلوكيات المخاطرة بالصحة وبين كل من الاكتئاب، القلق العام، كما كانت هذه العلاقة موجبة، ولكنها ضعيفة جدًا مع مؤشر كتلة الجسم، مما يشير إلى أن سلوكيات المخاطرة بالصحة تتنبأ بالاكئتاب، القلق العام، ومؤشرات كتلة الجسم، مع تفاوت الدرجات بين هذه المتغيرات. وتتفق نتائج الفرض الرابع جزئيًا مع دراسة (Soleimani et al., 2019) حيث أظهرت دراستهم بتنبؤ الاكتئاب والقلق وبشكل دال وموجب بحدوث سلوكيات المخاطرة بالصحة. كذلك اتفقت نتائج دراسة (Walton et al.,2018; Asamow et al,2014) مع نتائج الدراسة الحالية في أن سلوكيات المخاطرة بالصحة والتي كانت في دراسة والتن وزملائه محددة بسلوك التدخين، ممارسة الرياضة، السلوك الغذائي، وزيادة الوزن، قد تنبأت باحتمالية الاصابة بالاكتئاب. ودراسة اسامو وزملائه اتفقت جزئيًا مع نتيجة الدراسة الحالية في أن الأشخاص الذين أصيبوا بالاكتئاب سابقًا، ارتفعت لديهم معدلات ممارسة سلوك التدخين، وسوء استخدام العقاقير.

الاستنتاج ومحددات الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بمستويات متغيرات الدراسة ارتفاع مؤشرات كتلة الجسم نسبيًا ومستويات متوسطة من سلوكيات المخاطرة بالصحة، الاكتئاب، والقلق العام، وبناء على النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية وبناء على مقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة، بأن سلوكيات المخاطرة بالصحة والمحددة في هذه الدراسة (بالسلوك الرياضي، السلوك الغذائي، سلوك التدخين، جودة النوم، والأمن وسلامة الطرقات) تؤثر سلبًا في الصحة النفسية لدى طلاب وطالبات الجامعة وتحديدًا الاكتئاب والقلق، واختلفت هذه التأثيرات وفقًا للنوع، فقد ارتفع معدل ممارسة السلوكيات المخاطرة بالصحة بصورة عامة لدى الإناث مقارنة بالذكور، كما كان سلوك التدخين مرتفعا لدى الطلاب، أما الطالبات فقد أرتفع لديهن سلوك المخاطرة في عدم ممارسة التمارين الرياضية، جودة النوم، والأمن وسلامة الطرقات، وعلى الرغم من أن مستويات الاكتئاب والقلق العام كانت متوسطة فإنها لم تؤثر في مؤشرات كتلة الجسم في كل مستوياته الأربعة.

أن تحسين مستويات السلوكيات الصحية لدى طلاب وطالبات الجامعة قد يؤثر بشكل إيجابي على مستوى الصحة النفسية ويقلل احتمالية الإصابة بالاكتئاب والقلق العام.

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية على مجتمع الدراسة المحدد بطلبة جامعة الملك سعود (الذكور الإناث)، مع وجود بعض المحددات، حيث اقتصرت الدراسة الحالية في دراسة متغيرات البحث على طلاب وطالبات الجامعة، وحيث كانت طريقة جمع البيانات عن طريق الإجابة على مقاييس الدراسة وتقدير المفحوص للوزن والطول لحساب مؤشرات كتلة الجسم، وقد يكون ذلك من محددات الدراسة.

ومع ذلك تبقى هناك حاجة إلى مزيد من البحث بهدف الوصول إلى ضبط أكثر لهذه المتغيرات واستخدام أدوات قياس أخرى وعينات مختلفة ومتغيرات وسيطة أخرى، بالتالي الاستفادة أكثر من النتائج ومقارنتها مع نتائج أخرى. كذلك إجراء مزيد من الدراسات حول علاقة مؤشرات كتلة الجسم بالصحة النفسية تحديدا فيما يتعلق بالاكتئاب والقلق ومتغيرات أخرى ذات العلاقة.

وتوصي الدراسة الحالية بتشجيع الطلبة ورفع الوعي بأهمية ممارسة السلوكيات الصحية التي تحسن بدورها مستوى الصحة النفسية، كذلك توفير البيئة الصحية التي تحفز على ممارسة السلوكيات الصحية داخل الحرم الجامعي كتوفير الأندية الرياضية والغذاء الصحي، كذلك الاهتمام بجانب التثقيف التوعوي بأهمية جودة النوم والوعي بأهمية الالتزام بإجراءات الأمن والسلامة في الأماكن العامة والطرقات.

****

المراجع

تايلور شيلي (2007). علم نفس الصحي. ترجمة: وسام بريك و فوزي داود،عمان:الأردن، دار الحامد.

Abdel Khaleq, A. M., Saeed, H. (2014) Insomnia among egyption university students and employees. *Journal of Education and Psychological Studies*, 8 (2), 391-377.

Al-Nafisa, A. A. (2015). Anxiety and depression among students of price Nayef university between smokers and non-smokers " a comparative study". *The Arabic Journal of Security and Training*, 31 (63), 123-154.

Al-Thunaibat, B., Mobaideen, L. (2019). The extent of exercising physical activity among Mu'tah university students. Journal of Najah University (Humanities Science), 33 (8), 1368-1340.

Al-Ziyadat, M. A. (2018). The meaning of life and its relationship to risk health behaviors among students of Jordan university. *Educational Sciences Studies*, 45 (2), 311-326.

Al-Zoghbi, Z. (2011). The differences between smoker non smoker according to some demographic factors among students of Hashemiyah university. *Human and Social Sciences Studies*, 38 (2), 341-356.

American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5), Fifth edition*. 2013.

Asamow, J. R., Zeledon, L. R., D'Amico, E., Borde, L. A., Anderson, M., Avina, C., Arslanian, T., Do, M. C., Harwood, J., Shoptaw, S. (2014). Depression and health rish behaviors: Towards optimizing primary care service strategies for addressing risk. Biotechnology Information Advances Science and Health,4 (1), 1-152.

Assari, S. (2014). Additive effects of anxiety and depression on body mass index among blacks: role of ethnicity and gender. *International Cardiovascular Research Journal*, 8 (2), 44-51.

Baroni, A., Bruzzense, J. M., Bartolo, C. A., Ciarleglio, L. A., Shatkin, J. P. (2018). Impact of a sleep course on sleep, mood and anxiety symptoms in college students: a pilot study. *Journal of American College Health*, 66 (1), 41-50. Doi: 10.1080/07448481.2017.1369091

Bhowmik, D., Kumar, K. P. S., Srivastava, S., Paswan, S., Dutta, A. S. (2012). Depression-symptoms, causes, medications and therapies. The Phrma Innovation. 1 (3), 41-55.

Bin Abdullah, F. (2016) Scale of adult general anxiety. Clinical psychology laboratory, University of Setif 2, Algeria.

Bjerkeset, O., Romundstad, P., Evans, J., Gunnell, D. (2008). Association of adult body mass index and height with anxiety, depression, and suicide in the general population the HUNT study. *American Journal of Epidemiology*, 167 (2), 193-202.

Bjorngaard, J. H., Carslake, D., Nilsen, T. I., Linthorst, A. C. E., Smith, G. D., Gunnel, D., & Romundstad, P. R. (2015). Association of body mass index with depression, anxiety and suicide-an instrumental variable analysis of the HUNT study. *Public Library of Science*, 10 (7),1-15. doi:10.1371/journal.pone.0131708

Clum, G. A., Webber, L. S., Johnson, C. C. (2013). Associations between depressive symptoms, self-efficacy, eating styles, exercise and body mass index in women. *Journal of Behavioral Medicine*, 37, 577-586. DOI: 10.1007/s10865-013-9526-5.

Conner, M. (2002). *Health behaviors.* University of Leeds, UK. 1-11.

Dejesus, R. S., Breitkopt, C. R., Ebbert, J. O., Rutten, L. J. F., Jacobson, R. M., Jacobson, D. J., Fan, C., Jennifer, S. (2016). Associations between anxiety disorder diagnoses and body mass index differ by age, sex and race: a population based study. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 12, 67-74.

Fuller, J. (2017). The new medical model: a renewed challenge for biomedicine. Canadian Medical Association Journal. 189 (17), E640-E641.

Hajduk, M., Heretik, J. A., Vaseckova, B., Forgacova, L., Pecenak, J. (2019). Prevalence and correlations of depression and anxiety among Slovak college students. *Bratislava Medical Journal*, 9, 695-698. *doi:*10.4149\BLL_2019_117

health and mental health. *International Archives of Occupational and Environmental Health. 8, 1011-1020.* doi: 10.1007/s00420-018-1342-3

Health promotion glossary (1998). World Health Organization. Geneva

Hoerster, K. D., Campbell, S., Dolan, M., Stappenbeck, C. A., Yard, S., Simpson, T., Nelson, K. M. (2019). PTSD is associated with poor health behavior and greater body mass index through depression, increasing cardiovascular disease and diabetes risk among U.S. veterans. *Preventive Medicine Reports*, 15, 1-7. doi: 10.1016/j.pmedr.2019.100930

Kolb, J. H., Diehl, K., Herr, R., Loerbroks, A. (2018). Effort-reward imbalance among students at German Universities: associations with self-rated

Kroenke K, Spitzer R L, Williams J B (2001). The PHQ-9: validity of a brief depression severity measure. *Journal of General Internal Medicine*, *16*(9): 606-613.

Strine, T. W., Mokdad, A. H., Dube, S. R., Balluz, L. S., Gonzalez, O., Berry, J. T., Manderscheid, R., Kroenke, K. (2008). The Association of depression and anxiety with obesity and unhealthy behaviors among community-dwelling US adults. *General Hospital Psychiatry, 30* (2), 127-137. doi: 10.1016/j.genhosppsych.2007.12.008.

Walton, A. (2018). Behavioral risk factors for depression vary with age,UCLA study finds. *UCLA Research Alert*.

Wenjuan, G., Siqing, P., Xinqiao, L. (2019) Gender differences in depression, anxiety, and stress among college students: A longitudinal study from China. Journal of Affective Disorders, 263, 292-300.

World Health Organization (2017, 2020).

Zhang, J., Xu, L., Li, J., Sun, L., Qin, W., Ding, G., Wang, Q., Zhu, J., Yu, Z., Xie, S., Zhou, C. (2019). Gender differences in the association between body ass index and health- related quality of life among adults: a cross-sectional study in Shandong, China. BMC Public Health, 19, 1-9.

Prouzou, A. (2019). Association between negative affect (i.e. depression, anxiety, stress) and obesity: the role of self efficacy and eating self-efficacy as moderators. *Journal of Regional Socio-Economic Issues*, 9 (3), 90-110.

Saeed, H. M. (2016). Assessment of health risk behavior in young adulthood: a school-based health study in Kirkuk City\Irag. *Tikrit Medical Journal*, 21(2), 172-181.

Saudi national mental health survey technical report. (2019). King Salman Center of Disability Research.

Sok, S., Khuondyla, P., Tuot, S., Yi, R., Chhoun, P., Yi, S. (2020). Health behaviors among male and female university students in Cambodia: a cross-sectional survey. *Journal of Environmental and Public Health*, 1-10.

Soleimani, M. A., Sharif, S. P., Bahrami, N., Yaghoobzadeh, K. A., Mohammadi, S. (2019). The relationship between anxiety, depression and risk behaviors in adolescents. International Journal of Adolescent Medicine and Health, 31 (2), 1-10.

العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع لدى الطلبة الموهوبين بالمنطقة الشرقية في ضوء بعض المتغيرات

ردينة محمد الفضلي[1] **ملاك عبدالعزيز العبداللطيف[2]**

(قدم للنشر 1442/6/5هـ -وقبل 4 /10/ 1442هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع لدى الطلبة الموهوبين في المراحل المتوسطة والثانوية والجامعية بالمنطقة الشرقية، والكشف عن الفروق في مستوى العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع لديهم تبعًا للمرحلة والنوع والتفاعل بينهما. وقد اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (375) طالبًا وطالبة من المراحل المتوسطة والثانوية والجامعية، منهم (303) طالبة و(72) طالبًا، وجميعهم من الذين اجتازوا اختبار المشروع الوطني للكشف عن الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، وقد تم اختيار الطلبة بالطريقة العشوائية. واستخدمت الباحثتان مقياس العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع، المعد من (Miller 2014)، والذي تمت ترجمته وتعديل عباراته بما يتناسب مع البيئة العربية، وقد تم التحقق من خصائصه السيكومترية ومن ثم تطبيقه على أفراد العينة. وبعد معالجة البيانات إحصائيًا تم التوصل إلى: أن مستوى العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع كان مرتفعًا لدى الطلبة الموهوبين في عينة الدراسة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الطلبة الموهوبين في عينة الدراسة تعزى لتغير المرحلة الدراسية، أو التفاعل بين المرحلة الدراسية والنوع، في حين توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور على الإناث في المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: الموهبة، الإبداع، العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع، الطلبة الموهوبين.

Cognitive Processes Associated with Creativity (CPAC) among gifted students in intermediate, secondary, university stages in the Eastern Province Considering Some Variables.

Rodynah Alfodhly[1] **Malak Alabdullatif [2]**

(Submitted 18-01-2021 and Accepted on 16-05-2021)

Abstract: The study aimed to find out the level of CPAC among gifted students in intermediate, secondary, university stages in the Eastern Province, and to reveal the differences in the level of CPAC according to the stage, gender, and interaction between them. The researchers followed the descriptive approach. The study sample consisted of (375) male and female students from intermediate, secondary, and university stages (303 female and 72 male students), all of whom passed the national project test for gifted identification in the Kingdom of Saudi Arabia. The students were selected Randomly. The researchers used the self-report instrument; CPAC, prepared from Miller (2014), which has been translated and standardized in the Arab environment. The instrument's psychometric properties were verified. The results revealed that the level of CPAC was high among gifted students on the study sample, and that there were no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between gifted students in the study sample due to the change in the academic stage, or the interaction between the school stage and gender. While there are statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) due to the gender variable in favor of males over females in the secondary stage.

Keywords: Giftedness, Creativity, Cognitive Processes Associated with Creativity, gifted students.

---

(1) *PhD student in gifted education at King Faisal University.*

(2) *PhD student in gifted education at King Faisal University.*

(1) *طالبة دكتوراة في تربية الموهوبين في جامعة الملك فيصل .*

(2) *طالبة دكتوراة في تربية الموهوبين في جامعة الملك فيصل .*

E-mail: malaakalabd@gmail.com

المقدمة

منذ بدء الخليقة كان الإنسان بحاجة للإبداع لكي يطور الحياة ويعمر الأرض. ومع تعقد الحياة بدأ الإنسان يواجه مشكلات أكثر تعقيدًا وتتطلب حلولًا إبداعية أكثر تقدمًا. أما في الزمن الحالي، فقد استطاع الكائن البشري أن يحقق تقدمًا كبيرًا في مختلف جوانب الحياة العلمية والاجتماعية والاقتصادية، وذلك نتيجة للتطور التقني وانتشار العولمة. إلا أن ذلك ساهم أيضًا في ظهور مشكلات حديثة من نوع آخر سريعة الانتشار وذات تأثير عالٍ على مختلف جوانب الحياة. ولذا، أصبحت دراسة العمليات الإبداعية التي تقوم عليها حلول المشكلات ضرورة لاستمرار الحياة وليس ترفًا.

ومع ظهور المفاهيم المتعددة الأبعاد للموهبة في نهاية السبعينيات وحتى الآن، أدرك العلماء أننا بحاجة، إلى جانب المحللين، للمبدعين من القادة المؤثرين والعلماء البارعين في شتى المجالات. ولذا، تعددت وتنوعت المجالات والقدرات التي تستهدفها برامج الموهوبين. وقد أكدت العديد من الدراسات ضرورة الاهتمام بالعمليات الإبداعية إلى جانب التحليلية؛ على سبيل المثال (Chamberlin & Moon, 2005; Kornilov, Tan, Elliott, Sternberg, & Grigorenko, 2012; Luria, O'Brien, & Kaufman, 2016; McCluskey, 2017; Nakano, Primi, Ribeiro & Almeida, 2016; Sternberg, 2010, 2018a, 2018b).

ويرى علماء النفس المعرفي بأن الإبداع عامل مهم في تكوين المعرفة، إذ إن المعالجة الإبداعية للمعلومات تتضمن أن يعمل الإبداع على بناء المعرفة وربط المعرفة بالمعرفة الأخرى في شبكات الذاكرة طويلة المدى (شونك، 2020، 2016). كما يؤكد المعرفيون أن الإبداع شأنه شأن غيره من العمليات المعرفية يمكن تنميته وتطويره، ويدعم ذلك ما توصلت إليه العديد من الأبحاث والدراسات (السلطان، 2012؛ العقيل، الشايع، والجغيمان، 2019؛ Lamb, 2020; Stambaugh, Little, 2017; Zhang et al., 2018).

في حين تشير ميكر Maker (2021) إلى أنه، وباعتبار الذكاء والإبداع مكونات رئيسة للموهبة، تمت إعادة صياغة المفهوم الحديث للموهبة، ضمن متطلبات القرن الواحد والعشرين، بحيث يجعل محور تركيزه الحل الإبداعي للمشكلات، وهدفه الوصول للحكمة. كما يرى علماء الموهبة في العصر الحديث أن العوامل الشخصية والبيئة والاجتماعية تتشارك جميعًا في تطوير المواهب الإبداعية (Harder, 2012). إلى جانب ذلك، يشير كلٌّ من هيو وهي وونغ Hui, He and Wong (2019) إلى أن الإبداع عملية ديناميكية، ويمكن أن ينمو ويتراجع ويخدم أهدافًا مختلفة للأفراد طوال دورة الحياة. وهو ما استثار الباحثتين لاستكشاف مستوى العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع لدى الطلبة الموهوبين عبر المراحل الدراسية وطبيعة الفروق في ذلك بينهم، وذلك من خلال التقرير الذاتي Self-Report والتي هي الأنسب لقياس العمليات المعرفية الإبداعية بصفتها مراحل وليست ناتجًا نهائيًا (Miller, 2009).

الإطار النظري

الإبداع والعمليات المعرفية والطلبة الموهوبين

تتفق نظريات الموهبة في اعتبار الإبداع مكونًا رئيسًا من مكونات الموهبة، وإن كانت تختلف في وجهة النظر لأسلوب تكوينه، فعلى سبيل المثال لا الحصر، هناك نظريات تصف الإبداع على أنه قدرة مكونة للموهبة كما في نظرية رينزولي ومونكس، أو تصفها على أنها أحد أنماط ثلاث ذكاءات كما في ستيرنبرغ، بينما هناك نظريات أخرى تعتبره مكونًا ضمنيًا رئيسًا لمكونات أخرى مثل نظرية تانبوم (Davis, Rimm, & Siegle, 2017) . أما النظرية المنظومية الحديثة فترى أن الموهبة لم تعد متموضعة في الفرد بل أن هناك عوامل بيئية وشخصية، خارجية Exogenous وأخرى داخلية Endogenous؛ يجب أخذها جميعًا في الاعتبار، ومن هذه النظريات

النظرية التي يتبناها نموذج ميجا Megamodel (Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011)، ومن النظريات المنظومية أيضًا النظرية التي يتبناها الأنموذج السعودي (أنموذج الواحة لرعاية ذوي الموهبة) (الجغيمان، 2018).

ولتوضيح طبيعة الإبداع لدى الموهوبين نأخذ بعض هذه النظريات بشيء من التفصيل، فنظرية الحلقات الثلاث لرينزولي The Three Ring Conception of Giftedness؛ تنص على أن الموهبة ليست سمة ثابتة للموهوب ولكنها سلوك يظهر نتيجة تفاعل ثلاث حلقات، هي القدرات التحليلية فوق المتوسطة، قدر عالي من الإبداع، والالتزام بالمهمة. إضافة إلى ذلك، تحدث رينزولي عن الموهبة الإنتاجية الإبداعية والتي تهدف إلى زيادة فرصة أن يتحول الطلبة الموهوبين إلى مبدعين يمكن لإنتاجاتهم المستقبلية أن تغير في أحد مجالات العلوم أو الثقافة، ويضيف رينزولي بإن مواقف التعلم المصممة لتعزيز الموهبة الإنتاجية الإبداعية تؤكد على استخدام وتطبيق المعلومات (المحتوى) والعمليات الإبداعية بطريقة متكاملة واستقرائية (Renzulli, 2016).

وقد وسع مونكس Monks نظرية رينزولي، حيث يرى أنه، إلى جانب القدرات الاستثنائية والإبداع، يجب اعتبار مكون آخر غير معرفي يتمثل في الدافعية وذلك باعتبارها جزءًا أساسيًا لتكوين الموهبة، بالإضافة إلى المؤثرات البيئية (العائلة والمدرسة والأقران) باعتبارها عوامل مساعدة (Monks, & Katzko, 2005).

نظرية أخرى ثلاثية وذائعة الصيت، النظرية الثلاثية لستيرنبرغ (الذكاء الناجح) وتصف هذه النظرية الموهبة على أنها القدرة على الإدارة والتنسيق بين ثلاث قدرات، تحليلية وإبداعية وعملية، وتشترط وجود قدر عالٍ للقدرات الثلاث، ويرى بأن الأشخاص ذوو الذكاء الناجح يحتاجون إلى قدرات إبداعية لتوليد أفكار جديدة وللتعامل مع الجدة النسبية، وبذلك فهم قادرون على إنتاج الأفكار عالية الجودة، كما أنهم عرضة لإنتاج الأفكار الرديئة، ويحتاجون أيضًا للقدرات التحليلية للتأكد من قيمة أفكارهم الجديدة واستراتيجياتهم وقدراتهم العملية لوضع أفكارهم موضع التنفيذ، والتسويق لها، وإقناع الآخرين بقيمة تلك الأفكار، كما أن هذه القدرات ليست ثابتة أو ساكنة، بل تتطور من خلال التفاعلات مع البيئة، حيث يبدأ الأشخاص كمبتدئين في استخدامهم للقدرات، ثم يتقدمون عبر المراحل المختلفة ويطورون الخبرة من خلال تصرفاتهم، استنادًا إلى استخدام هذه القدرات النامية، وبالتالي القدرات قابلة للتعديل وديناميكية Kornilov et al. (2012).

تاننبوم (2003،2011) يعرف الموهبة لدى الأطفال بأنها قدرات كامنة تمكن الأطفال ذوي الموهبة من الأداء المتميز، أو الإنتاج النموذجي للأفكار، في مجالات النشاط التي تقوي الحياة البدنية، والانفعالية، والاجتماعية، والعقلية، والجمالية للإنسان. ويرى تاننبوم Tannenbaum (2009) بأن هناك نوعين من الموهوبين؛ منتجين producers ومؤدين performers. ويمكن أن يثبتوا تميزهم من خلال العمل بطريقة إبداعيةcreatively أو بارعة proficiently.

نموذج ميجا Megamodel فإن القدرة الكامنة قد تتطور وعلى مدى طويل في ثلاث مستويات، حيث تتطور الكفاءة إلى خبرة، ومن الخبرة يظهر التميز في سلوك إبداعي في مجال محدد (Subotnik et al., 2011).

أما أنموذج الواحة الإثرائي فيذكر الجغيمان (2018) بأن السلوك الإبداعي يظهر نتيجة التفاعل بين القدرات الذهنية (إبداعية وتحليلية) والسمات الشخصية والاجتماعية والعوامل السياقية الأخرى للبيئة، ويمكن تنمية هذه القدرات والسمات إلى أقصى الطاقات الممكنة التي تسمح به قدرة فطرية عامة.

وعلى الجانب الآخر، تكثر الإشارة لمفهوم أو تعريف الإبداع في الأدب التربوي، من خلال المنتج الإبداعي كعامل رئيس أو محوري؛ حيث يعتقد ماكينون (MacKinnon, 1987) أن تحليل المنتج وتحديد المعيار الذي يجعل منه منتجًا إبداعيًا ومتميزًا عن الأعمال العادية، هو الأساس الذي تقوم عليه جميع دراسات الإبداع، ويشير ماكينون إلى أن تعريف كل وجه من أوجه الإبداع المختلفة والتي تشمل المنتج الإبداعي، والعملية الإبداعية، والشخص المبدع، والموقف الإبداعي يستلزم الإشارة إلى المنتج الإبداعي.

ومع ذلك، حذر رينكو (2014) Runco من أن يقود هذا الاتفاق، على تعريف الإبداع باعتبار المنتج، إلى تحيز ضد الأفراد الذين يمتلكون طاقات كامنة ولكنهم لم يعبروا عنها بعد، أو لم يعبروا عنها بطرق تمكن الآخرين من اعتبارها. ولذا، يرى رينكو أهمية اعتبار العملية الإبداعية، والأبعاد الأخرى التي تقود إلى المنتج الإبداعي.

ويشير كل من وارد وسميث وفينك Ward, Smith, &Finke (2010) إلى أن الإبداع المعرفي هو امتداد لعلم النفس المعرفي، وله هدفان رئيسان، الأول هو تعزيز الفهم العلمي للإبداع من خلال تكييف المفاهيم والنظريات والأساليب والأطر الخاصة بعلم النفس المعرفي، وذلك نحو الدراسة الدقيقة والتوصيف الدقيق للعمليات المعرفية الأساسية. أما الهدف الثاني، فهو توسيع الفهم العلمي للمعرفة بشكل عام؛ من خلال إجراء بحوث للعمليات المعرفية التي تكشف عن العمليات الإبداعية عندما ينخرط الناس في مهام إنتاجية.

ومن الممكن القول بأن معظم النظريات المعرفية تتناول الإبداع، حيث تركز النظريات المعرفية على مهارات التفكير والعمليات العقلية، وذلك لأن العمليات الإبداعية تقوم في الأساس على الأسس المعرفية، هذا بدوره يقود إلى أننا نستطيع دراسة الأسس المعرفية لحل المشكلات الإبداعية بطرق موثوقة وصادقة أو بمقاييس القلم والورقة، في حين لا تسمح بعض نواحي الإبداع بمثل هذه البحوث (Runco, 2014).

ويقترح والاس أن العملية الإبداعية تمر بأربع مراحل، هي: "الإعداد" و "الحضانة" و "الإشراق" و "التحقق"، وفيها يقوم الفرد الذي يمارس حل المشكلات بجمع المعلومات وما شابه ذلك من إجراءات تتعلق بالمشكلة، أما في مرحلة الحضانة فيضع الفرد المشكلة جانبًا وعلى الرغم من أنه لا يمارس العمل عليها ظاهريًا، فإن العمل على الحل سيستمر في اللاوعي لديه، وهذا يؤدي للمرحلة الثالثة، وهي الإشراق حيث تظهر فكرة جديدة، وذلك يمهد الطريق للمرحلة الرابعة التي هي التحقق من أن الفكرة تؤدي للحل ويقوم الفرد المبدع بالاختبار والتعديل إذا تطلب الأمر (Reisberg, 2019) .

قياس الإبداع العمليات الإبداعية

تشير الدراسات إلى شيوع استخدام اختبارات الإبداع على نطاق واسع وبعدة طرق مختلفة (ديفز، 2003،2011؛ الجغيمان، 2018). ومن أشهر هذه الاختبارات داختبار تورنس Torrance Testes واختبار جليفورد Guilford Test واختبار والاتش وكوجان Wallach and Kogan، واختبار جيتزلس وجاكسون Getzels and Jackson (الجغيمان، 2018). إلا أن هذه الاختبارات تقيس الإبداع باعتباره منتجًا نهائيًا وليس عملية إبداعية يمكن من خلالها تحديد المعالجات المرحلية للإبداع (Miller, 2014).

وقد قامت ميلر (2014) Miller بتطوير مقياس خماسي تقرير ذاتي (من 25 فقرة) لقياس العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع the Cognitive Processes Associated with Creativity (CPAC) scale، وذلك بهدف البحث بشكل مباشر في ستة أبعاد، هي: عمليات العصف الذهني، والتفكير المجازي والقياسي، وأخذ وجهات النظر، والتصوير، وحضانة الأفكار وتدفق

الأفكار، وقد استهدفت المقياس طلبة الجامعة، وبشكل عام توصلت نتائج الدراسة لوجود دليلًا أوليًا يثبت صلاحية الخصائص السيكومترية لمقياس CPAC.

أكدت العديد من البحوث أن الإبداع صفة متطورة ويمكن تنميتها وليست سمة ثابتة (Lamb, 2020)، ومع ذلك تظهر الدراسات والأبحاث الميدانية نتائج متباينة في الفروق في المستويات الإبداعية بين الطلبة عبر المراحل الدراسية، على سبيل المثال أظهرت نتائج دراسة هي وونغ(2015) He and Wong وجود تراجع في مستوى الإبداع في أثناء انتقال الطلبة من مرحلة دراسية إلى أخرى، وفي سياق مشابه، كشفت نتاج دراسة (2013) Cheung and Lau والتي تناولت الإبداع لدى الطلبة من الصف الرابع وحتى التاسع في هونغ كونغ في الصين، عن معدل نمو أسرع في الإبداع للذكور؛ كما أن تذبذب النمو كان في مستوى أعلى مما كان عليه لدى الإناث، حيث حدث الهبوط في تطور الإبداع في الصف السادس والسابع والثامن، ثم حدثت عودة للظهور مرة أخرى في الصف التاسع، في حين حدث الهبوط لدى الإناث من الصف السادس وحتى التاسع، وقد أشارت الدراسة إلى أن ذلك قد يعود لاعتبارات ثقافية واجتماعية، وترى الباحثتان أن ذلك التفسير يتفق مع نظرية كولبرغ Kohlberg والتي ترى أن تطور العلميات الإبداعية يتراجع في مرحلة التقاليد وهي مرحلة بداية المراهقة، حيث يُبدي الأطفال طواعية لامتثال الأوامر والتقاليد والعرف الاجتماعي وذلك رغبة في تحقيق الذات الاجتماعية (Runco, 2014). في حين أثبتت الكثير من الدراسات وجود أثر إيجابي للتدخل من أجل تنمية الإبداع، حيث أظهرت دراسة السلطان (2012) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات في القدرات الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية من الطالبات الموهوبات من المرحلة المتوسطة.

وأثبتت دراسة DUCHOVIČOVÁ et al. (2018) وجود أثر إيجابي لبرنامج تعليمي قائم على تنمية الإبداع لدى الطلبة الموهوبين. كما أكدت نتائج الدراسة النوعية Suparmi, Suardiman, and Budiningsih (2020) والتي استهدفت مجموعة من الطلبة في المرحلة الابتدائية وعدد من آبائهم وأقرانهم، وعدد من المعلمين والإداريين والمشرفين وجود أثر إيجابي للتدخل من أجل تنمية الإبداع. هذا وقد أثبتت دراسة العقيل وآخرون (2019) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الإبداعي البعدي للطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية.

وعلى الجانب الآخر، فيما يتعلق بمستوى الإبداع لدى الطلبة الموهوبين والفروق بين النوعين، هدفت دراسة الرشيدي، الخالدي، و الزيودي (2015) إلى التعرف على مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، وتكونت العينة من 82 طالبًا و 94 طالبة بمجموع 176، وقد أظهرت النتائج أن لدى الطلبة الموهوبين مستوىً "متوسطًا" من التفكير الإبداعي، وأن مستوى أداء الإناث الكلي على مهارات التفكير الإبداعي كان أعلى من مستوى أداء الذكور، كما أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين من الذكور والإناث على مهارات التفكير الإبداعي ككل أعلى من الطلبة الآخرين في الصف.

وقد تناولت دراسة Miller and Dumford (2016) الفروق في العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع، وذلك من خلال التفاعل بين النوع والسنة الدراسية، حيث تكونت العينة من طلبة الجامعة في السنة الأولى الذين بلغ عددهم (3465) والطلبة في السنة الأخيرة الذين بلغ عددهم (5259)، وبلغت نسبة الإناث (63.3%) وبلغت نسبت الذكور (36.4%). وأظهرت النتائج وجود فروق لصالح الذكور في السنة الدراسية الأولى على

المقياس الفرعي للعمليات (التأملية) المقصودة الإبداعية deliberate creative processes، بينما كانت الإناث في السنة الأولى أعلى من الذكور في العلميات الحدسية الإبداعية Intuitive Creative Processes، أما بالنسبة للطلبة في السنة الأخيرة من الجامعة فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع في العمليات (التأملية) المقصودة الإبداعية، في حين كانت الإناث في السنة الأخيرة أعلى من الذكور في العمليات الحدْسية الإبداعية.

كما هدفت دراسة السلامة (2018) إلى التعرف على مستوى التفكير الرياضي وعلاقته بمهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض وفقًا لمتغيري الصف الدراسي والنوع في المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (105) طالبٍ و(105) طالبة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التفكير الرياضي لدى الطلبة الموهوبين قد جاء بدرجة متوسطة، وجاء بدرجة مرتفعة في مهارات التفكير الإبداعي.

وهدفت دراسة القحطاني (2018) إلى التعرف على درجة الإبداع لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من 228 طالبًا وطالبة موهوبة، وقد أشارت النتائج إلى أن درجة الإبداع كانت مرتفعة لدى الطلبة، وأنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين الطلبة الموهوبين في أبعاد الإبداع (الطلاقة، المرونة، التوسع والتفصيل، الحساسية للمشكلات) لصالح الطالبات الموهوبات.

وأيضًا، هدفت دراسة Hemdan and Kazem (2019) إلى استكشاف المسارات التنموية لإمكانية الإبداع للطلاب المتفوقين، وتكونت العينة من 982 فردًا (506 طالبة، و484طالبًا) من الصف الأول إلى العاشر، وأظهرت النتائج أن الأداء الإبداعي للإناث أفضل بكثير من أداء الذكور.

وهدفت دراسة الغامدي (2020) إلى التعرف على مستوى نواتج التعلم الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (110) طالب وطالبة موهوبة، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الطلبة الموهوبين في نواتج التعلم الإبداعي كان مرتفعًا، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير النوع.

في حين استهدفت دراسة Sayed and Mohamed (2013) استكشاف الفروق بين النوعين في التفكير التباعدي -وهو أحد أنماط التفكير الإبداعي- وتأثير التفاعل بين الصف والنوع على التفكير التباعدي، وتكونت العينة من 901 طفل (367 ذكور و534 إناث) من رياض الأطفال، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين النوعين في التفكير التباعدي، في حين كانت الفروق دالة إحصائيًا في تأثير مستوى الصف وتأثير التفاعل بين النوع ومستوى الصف الدراسي.

وهدفت دراسة الحربي والبوريني (2020) إلى التعرف على مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من 349 طالبًا و234 طالبة، (152 من المرحلة المتوسطة و431 من المرحلة الثانوية)، وكشفت النتائج عن أن مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة كان مرتفعًا، وأنه توجد فروق دالة إحصائيًا في ثلاث من مهارات التفكير وهي (الطلاقة والأصالة والتفاصيل) لصالح الإناث، كما أظهرت فروق دالة إحصائيًا في بعد (المرونة) لصالح الذكور وفروق تعزى لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الثانوية.

كذلك هدفت دراسة Jia, Yang, Qian, and Wu (2020) إلى استكشاف الفروق بين النوعين في الإبداع، حيث تكونت العينة من طلبة الصف الرابع (112,314)

والصف الثامن (74,808)، وأشارت النتائج إلى أن لدى الطلاب في الصف الثامن إبداعًا أعلى بكثير من الطالبات.

وهدفت دراسة Said-Metwaly, Van den Noortgate, and Barbot (2021) إلى معرفة الاختلافات بين النوعين والسنة الدراسية في مهارات التفكير والإبداع على عينة مكونة من 621 طالبًا وطالبة في المرحلة الجامعية، وقد أظهرت النتائج وجود اختلافات دالة إحصائيًا تعزى للسنة الدراسية وللتخصص الدراسي، وعدم وجود فروق تعزى للنوع.

ومما سبق، ومن خلال استعراض الأدب التربوي والدراسات السابقة، يمكننا الخلوص إلى أن إجراء هذا النوع من الدراسات غير شائع خاصة في الدراسات العربية، وقد يكون ذلك بسبب ميل الدراسات إلى قياس مستوى الإبداع باعتبار المنتج من خلال اختبارات الإبداع. وبحسب علم الباحثتين، لا توجد دراسات عربية تقيس مستوى العلميات المعرفية المرتبطة بالإبداع، على الرغم من أهمية البحث في العمليات المعرفية الإبداعية بشكل عام، ومعرفة مستوى هذه العمليات لدى الطلبة ذوي الموهبة وتأثير المتغيرات المختلفة عليه. ولذا ترجو الباحثتين أن تكون هذه الدراسة باعثة ومحفزة لدراسات أخرى كمية ونوعية في العلميات المعرفية المرتبطة بالإبداع وكيفية تأثيرها وتأثرها بالمتغيرات المختلفة.

مشكلة الدراسة:

نظرًا لأن الإبداع مفهوم واسع، ومن الصعب تحديده، خاصة لاستخدامات البحوث الميدانية، فقد أوصى الباحثون بتحديد البعد المعرفي للإبداع (Runco, 2014; Ward Smith, &Finke 2010). لذا اتجهت البحوث لدراسة العلميات المعرفية للإبداع مثل؛ (Bermejo Garcia, Ferrando Prieto, Sainz Gomez, Soto Martinez, & Ruiz Melero, 2014; Miller, 2009; Miller, 2014; Miller, & Dumford, 2016).

وأثبتت النظريات المعرفية أنه يمكن تطوير وتنمية العمليات الإبداعية، وأن البيئة تلعب دورًا هاما في ذلك (شونك، 2020، 2016). وقد وضع الأدب التربوي تصورات لهذا التطور، فعلى سبيل المثال، يرى كولبرغ Kohlberg بأن تطور العلميات الإبداعية يتراجع في مرحلة التقاليد وهي مرحلة بداية المراهقة، حيث يُبدي الأطفال طواعية لامتثال الأوامر والتقاليد والعرف الاجتماعي وذلك رغبة في تحقيق الذات الاجتماعية (Runco, 2014). إلا أنه لا يزال هناك غموض حول طبيعة هذا التطور. من ناحية أخرى؛ توصل جيلمان وجوتفريد Gelman and Gottfried (2016) لعدد من التساؤلات التي يريان أهمية البحث فيها، ولعل أبرزها: هل يصبح الأطفال أكثر أو أقل إبداعًا مع مرور الزمن؟ وأشارا إلى وجود سبب مقنع للاعتقاد أن الأطفال أكثر إبداعًا من الكبار في حين أن الكبار أكثر حرفية.

ولذلك استشعرت الباحثتان وجود فجوة معرفية تتعلق بالفروق في مستوى تقدم العمليات المعرفية عبر مراحل دراسية مختلفة وبين كلا النوعين من الطلاب والطالبات. ويدعم توجه الباحثتين، ما ورد في الأدب التربوي، حيث أوصت دراسة ميلر Miller (2009) بإجراء مزيد من البحوث حول الفروق بين الإناث والذكور في العمليات المعرفية الإبداعية، كما أوصت بأهمية تناول مختلف المراحل الدراسية وتناول فئة الطلبة الموهوبين على وجه التحديد بالبحث. كما أكدت دراسة Miller and Dumford (2016) أهمية إجراء المزيد من البحوث أيضًا في الفروق بين الذكور والإناث في العمليات المعرفية. ونتيجة لكل ما ذكر جاءت هذه الدراسة لتكشف عن مستوى العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع لدى الطلبة الموهوبين في المراحل الدراسية الثلاث (المتوسط، والثانوية، والجامعية)،

ودراسة الفروق بينها والتفاعل بين المرحلة الدراسية والنوع في تلك العمليات.

أسئلة الدراسة

1- ما مستوى العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع لدى الطلبة الموهوبين في المراحل المتوسطة والثانوية والجامعية؟

2- هل يوجد فرق بين الطلبة الموهوبين في العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع تبعًا للمرحلة الدراسية والنوع والتفاعل بينهما؟

أهداف الدراسة

- معرفة مستوى العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع لدى الطلبة الموهوبين في عينة الدراسة.
- الكشف عن الفروق في مستوى العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع لدى الطلبة الموهوبين في عينة الدراسة تبعًا للمرحلة والنوع والتفاعل بينهما.

أهمية الدراسة

1. تكمن أهمية هذه الدراسة كونها الأولى من بين الدراسات العربية، حسب علم الباحثتين، التي تتناول متغير العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع.
2. تلفت هذه الدراسة نظر الباحثين لتناول العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع بمنهجيات مختلفة وضمن متغيرات متنوعة، تسهم في سد الفجوة المعرفية وإثراء الميدان العربي.
3. تأمل هذه الدراسة أن تسهم في توجيه البحوث لتوظيف استراتيجيات صفية جديدة لتنمية العمليات المعرفية الإبداعية للطلبة الموهوبين.
4. تلفت هذه الدراسة نظر الباحثين للبحث في الفروق بين النوعين في العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع، والبحث في الأسباب والمتغيرات المختلفة المؤثرة في ذلك.
5. قد تمهد هذه الدراسات لدراسات طولية لتطور العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع، وتتبع النمو والتراجع فيها عبر المراحل الدراسية المختلفة.

حدود الدراسة

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام 1442 هـ.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المنطقة الشرقية والأحساء.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على الطلبة الموهوبين الحاصلين على درجة اجتياز مقياس موهبة وهي حسب ما حددته موهبة (2021)؛ 1290 فأعلى، في المراحل المتوسطة والثانوية والجامعية.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على العمليات المرتبطة بالإبداع.

مصطلحات الدراسة

العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع: هي عمليات الكفاءة الذهنية لتوليد وتطوير الأفكار الجديدة من أجل الحصول على مُخرج هادف ونافع وقيم (Ward & Kololmyts, 2019). وتتضمن ستة أبعاد؛ (1) التلاعب بالأفكار وهي إجراء تغيير في إطار السياق الحالي للحصول على حل فريد (David, 2004) في (Miller, 2014) (2) التصور/الحس، وهو القدرة على تصور الحلول أو الأفكار بصور وأحاسيس (Miller, 2009; Miller 2014) (3) تدفق الأفكار وهي حالة من التلقائية في الأفكار مع التركيز الواعي (Csikszentmihalyi, 2013)، (4) التفكير المجازي وهو إنتاج أفكار جديدة، عن طريق أخذ أفكار (أو كلمات) من سياق ووضعها في سياق آخر (Miller, 2009)، توليد الأفكار، القدرة على إنتاج أكبر قدر من الأفكار دون الحكم عليها (Sternberg, 2019)، وحضانة الأفكار وهي التفكير اللاواعي في المشكلة والذي يقود إلى تقدم كبير (Reisberg, 2019). وتُعرف العمليات المعرفية المرتبطة

بالإبداع إجرائيًا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة في مقياس العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع المستخدم في الدراسة.

الطلبة الموهوبين: تعرف وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية الطالب الموهوب بأنه: "هو الذي تتوفر لديه استعدادات وقدرات غير عاديَّة، أو أداء متميِّز عن بقية أقرانه، في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدِّرها المجتمع، وخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوفر لهم بشكل متكامل في منهج المدرسة العادية" (الإدارة العامة للموهوبين، 2019). وهم في هذه الدراسة الطلبة الذين تمكنوا من اجتياز اختبار المشروع الوطني للتعرف على الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

إجراءات الدراسة

أولًا: منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ وذلك لكون هذا المنهج هو أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة هذه الدراسة.

ثانيًا: مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الموهوبين الذين اجتازوا مقياس الكشف عن الموهوبين في المملكة العربية السعودية في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالمنطقة الشرقية والأحساء.

عينة الدراسة الاستطلاعية: للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بالطريقة الميسرة، وتكونت العينة من (140) طالبة موهوبة من المراحل المتوسطة والثانوية والجامعية بالمنطقة الشرقية والأحساء.

عينة الدراسة الأساسية: تم اختيار العينة من الطلاب والطالبات الموهوبين، بالمراحل المتوسطة والثانوية والجامعية، بالطريقة العشوائية العنقودية وذلك عن طريق إدارات البنين والبنات بالمنطقة الشرقية بما فيها مدارس الأحساء، وقد تم استخدام معادلة Steven Thompson في (Thompson, 2012) لتحديد حجم عينة الدراسة المناسب والذي وهي كالتالي:

$$n=\frac{N\times p(1-p)}{\left[\left[N-1\times\left(d^2\div z^2\right)\right]+p(1-p)\right]}$$

حيث N تعبر عن حجم المجتمع، P تعبر عن القيمة الاحتمالية، d تعبر عن هامش الخطأ، وz تعبر عن الدرجة المعيارية. وفي الدراسة الحالية فإن قيمة N = 30906، P=0,50، d= 0,05، وz= 1,96، حيث تعبر z عن الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى المعنوية (0,05) ومستوى الثقة (0,95). وقد بلغ الحجم المطلوب وفق المعادلة (380)، وقد تمكنت الباحثتان من الحصول على عدد مقارب؛ حيث بلغ حجم العينة في الدراسة الحالية (375)، منهم (72) طالبًا و(303) طالبة. وبالرغم من حرص الباحثتين على وصول الأداة لعدد متساوٍ من الطلاب والطالبات، فإن الباحثتين واجهتا مشكلة ضعف استجابة الطلاب، مما أدى إلى وجود عينة من الطلاب أقل بكثير من الطالبات. والجدول (1) يبين توزيعهم وفقًا لمتغيرات الدراسة.

جدول(1): توزيع عينة الدراسة حسب متغيري النوع والمرحلة الدراسية

النوع / المرحلة	ذكور	إناث	المجموع	النسبة المئوية
متوسط	17	108	125	%33.33
ثانوي	32	106	138	%36.8
جامعي	23	89	112	%29.87
المجموع	72	303	375	%100
النسبة المئوية	%19.2	%80.8	%100	

ثالثًا: أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثتان مقياس العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع، المعد من قبل Miller, (2014) والذي تمت ترجمته وتعديل عباراته بما يتناسب مع البيئة العربية. وقد قامت Miller, (2014) بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس الذي أعدته، وتشبعت العناصر على 6 عوامل، وهي: (التلاعب بالأفكار، الحس، تدفق الأفكار، التفكير المجازي/التماثلي، توليد الأفكار، حضانة الأفكار)، وتتكون من 28 فقرة، وذلك فق تدريج ليكارت خماسي (دائمًا، في كثير من الأحيان، في بعض الأحيان، نادرًا، أبدًا). كما قامت ميلر بإجراء الصدق التلازمي والصدق التباعدي للمقياس، وبالنسبة للثبات؛ تم حساب معامل ألفا كرونباخ وكانت قيمته 0.855.

صدق المقياس في الدراسة الحالية: قامت الباحثتان بحساب صدق المقياس من خلال:

1- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على خمسة محكمين متخصصين في مجال الموهبة، للحكم على مدى مناسبة كل فقرة من حيث انتمائها، ومدى ملاءمة الفقرات للمقياس ككل، والتأكد من الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمة المقياس لتحقيق أهداف الدراسة، وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات، ولم يتم حذف أي فقرة، وتم تعديل صياغة مستويات المقياس إلى (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا).

2- صدق التحليل العاملي: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من ١٤٠ طالبًا وطالبة من المراحل المتوسطة والثانوية بالمنطقة الشرقية. وقد تم التحقق من مناسبة البيانات وحجم العينة لتطبيق التحليل العاملي وذلك باستخدام اختبار KMO and Bartlett's Test؛ إذ بلغت قيمة KMO=0,865 وهي أكبر من (0,50)، وكانت قيمة الدالة الإحصائية في اختبارα (Chi-Square < 0.000) وهي أقل من (0,05) مما يدل على مناسبة البيانات وحجم العينة لتطبيق التحليل العاملي. وقد أظهر التحليل العاملي باستخدام أسلوب المكونات الأساسية والتدوير المتعامد باستخدام أسلوب varimax وجود خمسة عوامل هي: العامل الأول: التلاعب بالأفكار وتوليدها، وتشبع على هذا العامل (8) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن له (8,19) وفسر نسبة (35,62%) من التباين العام. العامل الثاني: التفكير المجازي/ التماثلي، وتشبع عليه (٥) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (1,88) وفسر نسبة (8,17%) من التباين العام. العامل الثالث: تدفق الأفكار، وتشبع عليه (4) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (1,45) وفسر نسبة (6,29%) من التباين العام. العامل الرابع: حضانة الأفكار، وتشبع عليه (3) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (١,36) وفسر نسبة (5,90%) من التباين العام. العامل الخامس: التصور/الحس، وتشبع عليه (3) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (١,09) وفسر نسبة (4,72%) من التباين العام. وبذلك تكون الخمسة عوامل مجتمعة قد فسرت حوالي (60,71%) من نسبة التباين الكلي. وقد تم حذف 5 فقرات، بسبب عدم تشبعها على أي من العوامل، أو بسبب عدم تشبعها بنسبة أعلى من (٠,٤)، وهكذا يكون المقياس قد احتوى على 23 فقرة.

3- الاتساق الداخلي: تم حساب صدق المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددها (ن=140)، وذلك بحساب قيم معاملات الارتباط بين درجات فقرات كل بعد والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه. وكانت القيم في بقية الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0,51 و 0,82)، بعد ذلك تم حساب معامل

الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس حيث كانت دالة إحصـائيًا عند مسـتوى ($\alpha \leq 0.01$)، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين (0,57 و 0,91)؛ كما هو موضح في (جدول2).

جدول(2): قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ن=140)

البعد	معامل الارتباط
التلاعب بالأفكار وتوليدها	**0.91**
التفكير المجازي/ التماثلي	**0.78**
تدفق الأفكار	**0.79**
حضانة الأفكار	**0.57**
التصور/ الحس	**0.81**

** دال احصائيًا عند ($\alpha \leq 0.01$)

ثبات المقياس في الدراسة الحالية

تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ حيث (عدد الفقرات=23)، وقد بلغت قيمة معامل ألفاكرونباخ (0,91)، وهي قيمة مرتفعة للثبات. إذ إن قيمة معامل الثبات مقبولة كحد أدنى إذا بلغت (0,701)، وكلما كانت أقرب من الواحد دل ذلك على زيادة ثبات المقياس(أبوعلام،2011). وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية من 23 فقرة موزعة على 5 أبعاد، وهي: (التلاعب بالأفكار وتوليدها، التفكير المجازي/التماثلي، تدفق الأفكار، حضانة الأفكار، التصور/ الحس).

وتم تحديد معيار لتصنيف مستوى الطلبة في المقياس، وذلك وفق المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحدالأعلى للمقياس(5)- الحد الأدنى للمقياس(1)}}{\text{عدد الفئات المطلوبة (3)}} = 5\text{-}1/3 = 1.33$$

حيث تتم إضافة الجواب (1,33) إلى نهاية كل فئة.

وبناء على ذلك تم تحديد المعيار الآتي لتصيف مستوى الطالبات في المقياس: 1-2,32 / الدرجة متدنية، 2,33-3,66 / الدرجة متوسطة، 3,67-5 / الدرجة كبيرة.

الأساليب الإحصائية

استخدمت الباحثتان البرنامج الإحصائي (JASP) لمعالجة البيانات واستخراج النتائج، حيث تم استخدام التحليل العاملي ومعامل ألفا كرونباخ لحساب الصدق والثبات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي Tow-way ANOVA.

نتائج الدراسة ومناقشتها

إجابة السؤال الأول: ما مستوى العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع لدى الطلبة الموهوبين في عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس وللدرجة الكلية للمقياس لجميع المراحل، كما هو موضح في جدول (3)، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للمقياس لكل مرحلة على حدة كما هو موضح في جدول (4).

جدول(3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب مستوى العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع لجميع المراحل (ن= 375)

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	التلاعب بالأفكار وتوليدها	4.27	0.51	1	مرتفع
2	لتفكير المجازي/ التماثلي	4.02	0.55	3	مرتفع
3	تدفق الأفكار	4.09	0.53	2	مرتفع
4	حضانة الأفكار	3.23	0.89	5	متوسط
5	التصور/ الحس	3.93	0.69	4	مرتفع
7	المقياس ككل	4.00	0.45		مرتفع

جدول(4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب مستوى العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع لكل مرحلة (ن= 375)

م	المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	المتوسطة	3.95	0.42	3	مرتفع
2	الثانوية	3.99	0.44	2	مرتفع
3	الجامعية	4.08	0.47	1	مرتفع

يشير جدول (3) إلى أن مستوى العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع لدى الطلبة الموهوبين في عينة الدراسة كان مرتفعًا، بمتوسط حسابي مقداره (4,00). وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد من (3,23) إلى (4,27). وقد جاء ترتيب الأبعاد حسب المتوسطات الحسابية كالتالي: (التلاعب بالأفكار وتوليدها، تدفق الأفكار، التفكير المجازي، التصور، حضانة الأفكار) بمتوسطات حسابية (4,27 ، 4,09 ، 4,02 ، 3,93 ، 3,23) على التوالي.

ويشير جدول (4) إلى أن مستوى العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع لدى الطلبة الموهوبين مرتفع في كل المراحل الدراسية حسب الترتيب التالي: (الجامعية، الثانوية، المتوسطة) بمتوسطات حسابية (4,08، 3,99 ، 3,95) على التوالي.

مناقشة نتائج السؤال الأول

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن المستوى العام للعمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة والثانوية والجامعة كان مرتفعًا، وهذا يتفق مع ما ورد في الأدب التربوي؛ حيث إن الإبداع يعتبر مكونًا من مكونات الموهبة في العديد من نظريات الموهبة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السلامة (2018) والتي أسفرت عن أن درجات الطلبة الموهوبين كانت مرتفعة في مهارات التفكير الإبداعي في المرحلة الثانوية، ونتائج دراسة القحطاني (2018) التي أظهرت أن درجة الإبداع كانت مرتفعة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية، ونتائج دراسة الغامدي (2020) والتي كشفت أيضًا عن مستوى مرتفع لنواتج التعلم الإبداعي للطلبة الموهوبين بالمرحلة الثانوية، ونتائج دراسة الحربي والبوريني (2020) التي أظهرت أن مستوى التفكير الإبداعي كان مرتفعًا لدى الطلبة الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية. ولكنها تختلف مع دراسة الرشيدي وآخرين (2015) حيث أظهرت أن مستوى التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين كان متوسطًا. وقد يعود ذلك لعوامل عدة تتعلق بالأداة وطريقة تطبيقها أو العينة التي تم اختيارها أو البيئة أو الفارق الزمني. وقد لاحظ الباحثون تأثير البيئة (تأثير فلين) على الموهبة عبر مر الأجيال، حيث يرتفع معامل نسبة الذكاء نتيجة التطور العلمي والتقني (Daley, & Onwuegbuzie, 2011; Flynn, 2011; Hertzog, 2011). فالطلبة في العصر الحالي يتعاملون مع مشكلات معقدة، على سبيل المثال المشكلات التكنولوجية، والتي تتطلب منهم مستوى عاليًا من القدرات الإبداعية لحلها.

وقد كانت مستويات الطلبة الموهوبين في المراحل الثلاث على جميع الأبعاد للمقياس مرتفعة ما عدا بعد حضانة الأفكار فقد جاء متوسطًا، ولعل ذلك يعود إلى ما أشار إليه ريسبيرغ (2019) Reisberg من عدم إجماع النتائج التي تناولت حضانة الأفكار على وجود الأثر الإيجابي لها على العمليات الإبداعية؛ حيث أورد ريسبيرغ عددًا من الدراسات التي تعطي نتائجًا متفاوتة، وتوصل إلى أن تأثير حضانة الأفكار يعتمد على طبيعة السياق لحل المشكلة والظروف الداخلية والخارجية للشخص المفحوص. لذا فإنه يرى بأنها قد تساعد بعض الأشخاص أو في مواقف محددة في حين أنها ليست كذلك لأشخاص أو مواقف أخرى.

إجابة السؤال الثاني: هل يوجد فرق بين الطلبة الموهوبين في العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع تبعًا للمرحلة والنوع والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار فرضيات الدراسة باستخدام تحليل التباين الثنائي Tow-way ANOVA، بعد أن تم التحقق من استيفاء افتراضات تحليل التباين الثنائي Tow-way ANOVA. حيث تم التحقق من اعتدالية التوزيع باستخدام اختبار Shapiro-Wilk. وكانت قيم الدلالة الإحصائية لكل مرحلة من المراحل الثلاث (المتوسط، الثانوي، والجامعي): (0.725، 0.358، 0.185) على التوالي. وجميعها أكبر من (0.05)؛ مما يدل على أن المنحنى يتبع التوزيع الطبيعي. كما تم التحقق من تجانس التباين باستخدام اختبارLevene حيث بلغت قيمة (0.843< α) وهي أكبر من (0.05) أي إن التباين متجانس. ويوضح جدول رقم (5) اختبار تحليل التباين الثنائي.

جدول(5):نتائج تحليل التباين الثنائي للعمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع لدى الطلبة الموهوبين وفقًا للنوع والمرحلة الدراسية والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المرحلة الدراسية	0.381	2	0.190	0.997	0.370
النوع	2.633	1	2.633	13.792	0.000
المرحلة الدراسية*النوع	0.029	2	0.015	0.076	0.926
الخطأ	70.422	369	0.191		
الكلي	6086.049	375			

* دال احصائيًا عند (α ≤ 0.05)

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي في الجدول (5) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع تعزى للمرحلة الدراسية، حيث بلغت قيمة (ف) (0.997) بدلالة إحصائية (0.370) وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى (α ≤ 0.05) ، كذلك لا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى للتفاعل بين النوع والمرحلة الدراسية حيث بلغت قيمة حيث بلغت قيمة (ف) (0.076) بدلالة إحصائية (0.926) وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى (α ≤ 0.05) . في حين أظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع تعزى للنوع، حيث بلغت قيمة (ف) (13.792) بدلالة إحصائية (0.000) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى(α ≤ 0.05). ولمعرفة لصالح من تلك الفروق، فيتم ذلك من خلال اختبار المقارنات البعدية Post Hoc حسب Lcd كما هو موضح في جدول (6).

جدول (6): المقارنات البعدية بين المتوسطات

المرحلة الدراسية	النوع	النوع	الفروق بين المتوسطات	الخطأ	الدلالة الاحتمالية
متوسط	أنثى	ذكر	-0.221	0.114	0.053
	ذكر	أنثى	0.221	0.114	0.053
ثانوي	أنثى	ذكر	-*0.244	0.088	0.006
	ذكر	أنثى	-*0.244	0.088	0.006
جامعي	أنثى	ذكر	0.191	0.102	0.062
	ذكر	ذكر	0.191	0.102	0.062

* دال احصائيًا عند(α ≤ 0.05)

في الجدول (6) يتضح أن الفروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في المرحلة الثانوية حيث (α< 0,006)، وكان المتوسط الحسابي للذكور أعلى منه للإناث في المرحلة الثانوية بـ (0,244)، مما يشير إلى أن الفروق هي لصالح الطلاب الذكور من المرحلة الثانوية في العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع. بينما لا توجد فروق في المرحلتين المتوسطة والجامعية تعزى للنوع.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العمليات المرتبطة بالإبداع تعزى للمرحلة الدراسية أو للتفاعل بين المرحلة الدراسية والنوع. بالرغم من أن نتائج السؤال الأول

تُظهر أن مستوى العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع يزداد في الارتفاع مع التقدم في المرحلة. وبالرجوع للأدب التربوي، تظهر الأبحاث والدراسات نتائج متفاوتة وغير مستقرة في بعض الأحيان. ففي حين تشير بعض الدراسات لوجود فروق حسب الصف أو السنة الدراسية لصالح الصف الأعلى، تشير بعضها لنتائج مختلفة بسبب تأثير عوامل- مثل الانتقال عبر المراحل والصفوف والثقافة الاجتماعية- على مستوى العمليات الإبداعية لدى الطلبة والطلبة الموهوبين بشكل خاص.

إن وجود فروق لصالح المرحلة الأعلى -وإن كانت ليست دالة إحصائيًا في الدراسة الحالية- مدعوم بعدة شواهد نظرية وبحثية.

حيث يؤكد أريكسون(2003) Ericsson في نظريته تأثير الخبرة في اكتساب المعرفة والتي تحدث بشكل تدريجي وعلى مدى زمني من التعلم. أما بالنسبة للدراسات، فقد أثبتت دراسة الحربي والبوريني (2020) وجود فروق في مستوى التفكير الإبداعي بين الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة والثانوية لصالح المرحلة الثانوية. كما أثبتت دراسة Said-Metwaly et al., (2021) بأن طلبة السنة الرابعة من الجامعة أحرزوا درجات أعلى بفرق دال إحصائيًا من طلبة السنة الأولى في مهارات التفكير والإبداع، وقد فسروا ذلك بأنه قد يعود لعامل التقدم في الخبرة والمعرفة الناتج لعملية التعلم. وهذا يتفق أيضًا مع نتائج دراسة Hemdan and Kazem (2019) حيث كشفت عن وجود دلائل لتطور الإبداع للطلبة من ذوي التحصيل المتقدم من الصف الأول وحتى العاشر وذلك عبر التقدم خلال المستويات الدراسية.

وعلى الجانب الآخر، أكدت نتائج عدد من الدراسات على وجود هبوط مؤقت في مستوى الإبداع مثل؛ (Cheung & Lau 2013; He & Wong, 2015; Sayed & Mohamed, 2013) وقد تم تفسير ذلك باحتمالية تأثير تفاعل طبيعة مرحلة النمو وعوامل ثقافية واجتماعية (لتفاصيل أكثر يرجى النظر للإطار النظري)، أما دراسة Saggar, Xie, Beaty, Stankov, Schreier and Reiss (2019) فقد وجدت أنه على الرغم من أن بعض الأطفال يظهرون انخفاضًا كلاسيكيًا في القدرة الإبداعية، فإن آخرين يظهرون زيادة كبيرة في الإبداع بمرور الوقت، كما أكدت نتائج الدراسة على أنه لم يكن مسار الهبوط والارتفاع مرتبطًا بالاختلافات في الذكاء أو العمر أو النوع.

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية أيضًا، وجود فروق دالة إحصائيًا في العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع بين الذكور والإناث في المرحلة الثانوية تعزى للنوع لصالح الذكور. وتجدر الإشارة إلى أن هذه النتيجة قد لا يمكن تعميمها حيث إن عينة الإناث أعلى بكثير من الذكور. وعلى أية حال تتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي والبوريني (2020) التي أظهرت فروقًا دالة إحصائيًا في مستوى التفكير الإبداعي لصالح الذكور من المرحلة الثانوية. ومع دراسة Jia et al. (2020) التي أظهرت أن الطلاب في الصف الثامن كانوا أعلى إبداعًا من الطالبات.

وتختلف النتائج الحالية مع دراسة Said-Metwaly et al. (2021) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى للنوع، وكذلك دراسة Hemdan and Kazem (2019) التي أظهرت أن الأداء الإبداعي للإناث أفضل بكثير من أداء الذكور.

إن هذه النتيجة، تفوق الذكور على الإناث في المرحلة الثانوية في مستوى العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع، تدعو للكثير من التأمل. ولعل أهم تلك الأسباب محدودية إمكانية التعميم، كما وردت الإشارة سابقًا، بسبب الفارق الكبير بين عينة الذكور وعينة الإناث. كما أن ذلك قد يعود لتأثير عوامل؛ منها ما

ذكره Oral, Oral, Kaufman and Agars (2007) بأن الطالبات في هذه المرحلة يتأثرن أكثر بالعوامل التحفيزية الخارجية مثل التقييم، والحصول على مستويات أعلى من التحصيل الدراسي مقارنة بالذكور، إذ أنها مرحلة مصيرية لتحديد مستقبلهن، الأمر الذي يجعلهن يبذلن المزيد من الجهد في القيام بمهام (النصف الأيسر من الدماغ) والتقليل من قيمة مهام (النصف الأيمن من الدماغ) المسؤول عن الجانب الإبداعي. إضافة إلى أن الطالبات في هذه المرحلة- بناء على ما أورده رينكو (Runco, 2014) حول نظرية كولبرغ، وقد تمت الإشارة لذلك في الإطار النظري- ومن أجل الحصول على الدرجات؛ يصبحن أكثر امتثالًا للأوامر والالتزام بالقواعد وعدم المخاطرة، وهذا كله قد يؤثر في الجانب الإبداعي لديهن. كما يشير Lubart, Glaveavu, Vriea, Camargo, and Storme (2019) إلى احتمال تأثير الثقافة والوضع الاجتماعي على إحداث الفروق في الإبداع لدى النوعين. في حين تعزو نتائج عدد من الدراسات تفوق الذكور على الإناث لتأثير الصور النمطية مثل (Stoeger, Debatin, Heilemann, & Ziegler, 2019; Luria, O'Brien, & Kaufman, 2016; van den Hurk, Meelissen, & van Langen, 2019). وفي الحقيقة، جميع الأسباب الواردة هي احتمالات واردة تدعو لإجراء مزيد من البحوث الكمية والنوعية والمختلطة للكشف عن المزيد من النتائج.

توصيات الدراسة

توصي الباحثتان بالآتي:

1- التأكيد على المعلمين والمعلمات والمسؤولين في الميدان التربوي بضرورة الابتعاد عن الطرق التقليدية في تدريس الموهوبين، والاهتمام بالاستراتيجيات التي لها أثر أكبر في تنمية العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع.

2- ضرورة تطوير وإثراء بيئة التعلم في مدارس الموهوبين وفصولهم لتكون حاضنة للإبداع لديهم.

3- ضرورة توفير حوافز معنوية ومادية للطلاب الموهوبين المبدعين لتشجيعهم على الإبداع.

4- الاستفادة من المقياس الموجود في الدراسة لقياس مستوى العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع.

دراسات وبحوث مقترحة

تقترح الباحثتان إجراء الدراسات التالية:

1- إجراء دراسات حول متغيرات أخرى مرتبطة بالعمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع ويمكنها التنبؤ بها.

2- إجراء دراسات تجريبية حول تأثير برامج إثرائية قائمة على العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع على متغيرات يحتاج الطلبة الموهوبين إلى تنميتها مثل القدرة على اتخاذ القرار.

3- إجراء دراسات تتناول العلاقة بين العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع والطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم أو التحصيل المتدني.

4- إجراء دراسات حول تأثير الثقافة المحلية والصور النمطية على مستوى العمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع بين بيئات مختلفة ومقارنة النتائج.

****

المراجع

الإدارة العامة للموهوبين (2019). *الدليل التنظيمي والإجرائي لمراكز الموهوبين (الدليل المطور)*. وزارة التعليم.

برونر، جيروم (2011). البنية الأساسية للمجال المعرفي. في كتاب سي. جون ميكر وشيرلي دبليو شيفر (محرران). *نماذج تدريسية في تعليم الموهوبين*. ترجمة داود سليمان القرنة. العبيكان. (العمل الأصلي نشر في 2005).

تاننبوم إ. (2011). الوراثة والبيئة في الموهبة. في كتاب نيكولاس كولانجيلو وغاري ديفيز (محرر)، *المرجع في تربية الموهوبين*. ترجمة صالح محمد أبوجادو ومحمود محمد أبو جادو. العبيكان. (العمل الأصلي نشر في 2003).

الجفيمان، عبدالله (2018). الدليل الشامل لتخطيط برامج تربية ذوي الموهبة. الرياض: العبيكان.

الحربي، نادر عبيد شعاع؛ البوريني، إيمان سعيد (2020). مستوى التفكير الإبداعي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ع12, 179–228.

ديفز، جاري أي. (2011). الكشف عن الطلاب المبدعين، التدريس من أجل الإبداع. (صالح محمد أبوجادو ومحمود محمد أبوجادو، مترجمين). في نيكولاس كولانجيلو، ، وغاري ديفيز. *المرجع في تربية الموهوبين*. العبيكان. (العمل الأصلي نشر في 2003).

الرشيدي، هدى؛ الخالدي، مريم؛ الزيودي، محمد.(2015). مستوى التفكير الابداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات. *المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين - تحت شعار "نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين"*تنظيم قسم التربية الخاصة /كلية التربية /جامعة الإمارات العربية المتحدة برعاية جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز.

السلامة، مروان (2018). التفكير الرياضي وعلاقته بمهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض. *المجلة العلمية لكلية التربية* – جامعة أسيوط، م(34)، ع(3)، ج(2).

السلطان، جواهر (2012). *أثر برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات الإبداعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة الأحساء واتجاهاتهن نحوه*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية.

شونك، ديل هـ. (2020). *نظريات التعلم، منظور تربوي*. (ترجمة وليد شوقي شفيق سحلول). دار جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في 2016).

العقيل، محمد؛ الشايع، فهد؛ والجفيمان، عبد الله (2019). أثر استخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*، المجلد (٢٠)، العدد (١)، ص ٨١- ١٠١.

الغامدي، نورة سعد. مستوي نواتج التعلم الإبداعي لدي الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة في ضوء تطبيق تعليم STEM. *المجلة التربوية*. جامعة سوهاج كلية التربية ج79 (2020): 2423 - 2454. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1085259

القحطاني، أحمد.(2019). درجة الإبداع لدى طلاب الفئات الخاصة (الموهوبين) بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية .*مجلة كلية التربية. (أسيوط)*، 622 ,(10)35.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of creativity*. Westview Press.

Al-Aqeel, Muhammad; Alshaya, Fahad; Aljughaiman, Abdullah (2019). The Effect of Using the Suggested Scientific Enrichment Activities on Developing Creative Thinking among Gifted Pupils in Primary School. *The Scientific Journal of King Faisal University*, Volume (20), Issue (1), pp. 81-101.

Al-Ghamdi, Noura Saad. The Level of Creative Learning Outcomes for Gifted Students at the Secondary Stage in Jeddah Governorate in Light of the Application of STEM Education. *The Educational Journal*. Sohag University College of Education 79 (2020): 2423 - 2454. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1085259

Al-Harbi, Nader Obaid Shuaa; Alborini, Iman Saeed (2020). The Level of Creative Thinking and its Relationship to the Personal Characteristics of Gifted Students in the Kingdom of Saudi Arabia. *The Arab Journal of the Sciences of Disability and Giftedness*, Vol. 12, 179--228.

Csikszentmihalyi, M. (2013). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention.* Harper. Perennial.

Daley, C. E. & Onwuegbuzie, A. J. (2011). Race and intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman. *The Cambridge Handbook of Intelligence* (Cambridge Handbooks in Psychology). (pp. 293-307). Cambridge University Press. Kindle Edition.

Davis, A., Rimm, B. & Siegle, D. (2017). Education of the gifted and talented. (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

DUCHOVIČOVÁ, J., SABO, A., PETROVA, G., & HOSOVÁ, D. (2018). Stimulation of Creativity as a Prerequisite of Permanent Sustainability for Personality Development of Gifted Learners. Ad Alta. *Journal of Interdisciplinary Research*, 8(2), 54–60.

Ericsson, K. A. (2003). The Acquisition of Expert performance as problem Solving: Construction and Modification of Mediating Mechanisms Through Deliberate Practice. In J. E. Davidson and R. J. Sternberg (Eds). *The Psychology of Problem Solving.* (pp. 31- 86). Cambridge.

Flynn, J. (2011). Secular Changes in Intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman. *The Cambridge Handbook of Intelligence* (Cambridge Handbooks in Psychology). (pp. 647-665). Cambridge University Press. Kindle Edition.

Gelman, S. A. & Gottfried, G. M. (2016). Creativity in Young Children's Thought. In J C. Kaufman & J. Bear (Eds). *Creativity and Reasoning in Cognitive Development* (2nd Ed). Current Perspective in Social and Behavioral Science. Cambridge.

Harder, B. (2012). Towards a Systemic Theory of Giftedness. In H. Stoeger, A. Aljughaiman, & B. Harder (Eds.). Talent Development and Excellence. (pp.13-30). LIT VERLAG GmbH & Co. KG Wien.

Hayes J.R. (1989) Cognitive Processes in Creativity. In: Glover J.A., Ronning R.R., Reynolds C.R. (eds) *Handbook of Creativity. Perspectives on Individual Differences*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5356-1_7

He, W., & Wong, W. (2015). Creativity slump and school transition stress: A sequential study from the perspective of the cognitive-relational theory of stress. *Learning and Individual Differences*, 43, 185–190. https://doi-

Al-Qahtani, Ahmad (2019). The Degree of Creativity among Students of Special Groups (Gifted) in Abha, Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the College of Education*. (Assiut), 35 (10), 622

Al-Rashidi, Hoda; Al-Khalidi, Maryam; Al-Zeyoudi, Muhammad. (2015). The Level of Creative Thinking of Gifted Students in the Secondary Stage in Tabuk Region in the Kingdom of Saudi Arabia Considering Some Variables. *The Second International Conference for the Gifted and Talented - under the slogan "Towards a National Strategy for the Care of Innovators"*, organized by the Department of Special Education / College of Education / United Arab Emirates University under the auspices of the Hamdan Bin Rashid Al Maktoum Award for Distinguished Academic Performance.

Al-salama, Marwan (2018). Mathematical Thinking and its Relationship to Creative Thinking Skills among Gifted Students in the City of Riyadh. *The Scientific Journal of the Faculty of Education* - Assiut University, M (34), P (3), C (2).

Al-Sultan, Jawahar (2012). *The Impact of An Enrichment Program Based on the Theory of Successful Intelligence in Developing the Creative Abilities of Middle School Students in Al-Ahsa Governorate and their Attitudes Towards it.* Unpublished MA Thesis, College of Education, King Faisal University, Saudi Arabia.

Bermejo Garcia, R., Ferrando Prieto, M. M., Sainz Gomez, M., Soto Martinez, G., & Ruiz Melero, M. J. (2014). *Procesos Cognitivos de la Creatividad en Estudiantes Universitarios. Educatio Siglo* XXI, 32(2), 41–58. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.6018/j/202151

Chamberlin, S. A. & Moon, S. M. (2005). Model-Eliciting Activities as a Tool to Develop and Identify Creatively Gifted Mathematicians. *journal of Secondary Gifted Education*, ISSN: 1077-4610, Vol: 17, Issue: 1, Page: 37-47.

Cheung, P., & Lau, S. (2013). A Tale of Two Generations: Creativity Growth and Gender Differences Over a Period of Education and Curriculum Reforms. *Creativity Research Journal*, 25(4), 463–471. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/10400419.2013.843916.

Mind, Roeper Review, 39:3, 195-198, DOI: 10.1080/02783193.2017.1318999.

Miller, A. L. (2009). *Cognitive processes associated with creativity: Scale development and validation.*

Miller, A. L. (2014) A Self-Report Measure of Cognitive Processes Associated with Creativity, *Creativity Research Journa*l, 26:2, 203-218, DOI: 10.1080/10400419.2014.901088

Miller, A. L., & Dumford, A. D. (2016). Creative Cognitive Processes in Higher Education. *Journal of Creative Behavior*, 50(4), 282–293. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1002/jocb.77

Monks, F. J. & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and Gifted Education. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds). Conceptions of Giftedness. Cambridge University press.

Nakano, T. de C., Primi, R., Ribeiro, W. de J., & Almeida, L. S. (2016). Multidimensional Assessment of Giftedness: Criterion Validity of Battery of Intelligence and Creativity Measures in Predicting Arts and Academic Talents. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 32(3), 628-637. https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.259391.

Oral, G., Kaufman, J. C., & Agars, M. D. (2007). Examining creativity in Turkey: Do Western findings apply? *High Ability Studies*, 18(2), 235-246.

Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2009). The Schoolwide Enrichment Modal: A Focus on Students Strengths & Interests. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert & C. A. Little (Ed.), *Systems & Models for Developing Programs for The Gifted & Talented* (2nd ed.). Creative Learning Press INC.

Reisberg, D. (2019). Cognition, Exploring the Science of the Mind. (7th ed.). Norton & Company, Inc.

Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education* (pp. 55–86). Waco, TX: Prufrock Press.

Runco, M. A. & Cayirdag, N. (2013). The Development of Children's Creativity. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds). *Handbook of Research on the Education of Young Children* (3rd Ed.). (pp. 102-112). Taylor & Francis. Routlardge.

org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.lindif.2015.08.034

Hemdan, A. H., & Kazem, A. M. (2019). Creativity Development of High-Achieving Students. *Creativity Research Journal*, 31(3), 296–308. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/10400419.2019.1641684

Hertzog, C. (2011). Intelligence and Adulthood. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman. *The Cambridge Handbook of Intelligence* (Cambridge Handbooks in Psychology) . (pp. 174-191). Cambridge University Press. Kindle Edition.

Hui, A. N., He, M.J., & Wong, W. (2019). Understanding the Development of Creative Across the Life Span. (2nd ed.). Cambridge.

Jia, C., Yang, T., Qian, Y., & Wu, X. (2020). The Gender Differences in Science Achievement, Interest, Habit, and Creativity. *Science Education International*, 31(2), 195-202.

Kornilov, S. A., Tan, M., Elliott, J. G., Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2012). Gifted Identification with Aurora: Widening the Spotlight. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 117–133. https://doi.org/10.1177/0734282911428199

Lamb, K. L. (2020). Cultivating Creative Thinking in the Classroom. In J. H. Robins, J. L. Jolly, Jennifer, F. A. Karnes, S. M. Bean (Eds). *Methods and Materials for Teaching the Gifted*. (5th ed.). (p.p. 363- 388). Sourcebooks. Kindle Edition.

Lubart, T. Glaveavu, V. P. Vriea, H. d. Camargo, A & Storme, M. (2019) Cultural Perspectives on Creativity. In J. C. Kaufmann & R. J. Sternberg (Eds.). *The Cambridge Handbook of Creativity* (2nd Ed.). Cambridge.

Luria, S. R., O'Brien, R. L., & Kaufman, J. C. (2016). Creativity in gifted identification: Increasing accuracy and diversity. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1377(1), 44-52.

Maker, C. J. (2021). Exceptional talent in the 21st century context: Conceptual framework, definition, assessment, and development. *Gifted Education International.* https://doi.org/10.1177/0261429421995188

MacKinnon, D. W. (1987). Some critical issues for future research in creativity. In S. G. Isaksen (Ed.), Frontiers of creativity research (pp. 120–130). Buffalo,NY: Bearly Limited.

McCluskey, K. W. (2017) *Identification of the Gifted Redefined with Ethics and Equity in*

Stenberg. R. J. (2019). Enhance People's Creativity. In J. C. Kaufmann & R. J. Sternberg (Eds.). *The Cambridge Handbook of Creativity* (2nd Ed.). (pp. 175-199). Cambridge.

Stoeger, H., Debatin, T., Heilemann, M., & Ziegler, A. (2019). Online Mentoring for Talented Girls in STEM: The Role of Relationship Quality and Changes in Learning Environments in Explaining Mentoring Success. *New Directions for Child and Adolescent Development*. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1002/cad.20320

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest, 12*(1), 3-54.

Suparmi, Suardiman, S. P., & Budiningsih, C. A. (2020). The Pupil's Creativity Is Inspired by Experience through Electronic Media: Empirical Study in Yogyakarta. *International Journal of Instruction*, 13(2), 637–648

Tannenbaum, A. (2009). Defining, Determining, Discovering & Developing Excellence. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert & C. A. Little (Ed.), Systems & Models for Developing Programs for The Gifted & Talented (2nd ed.). Creative Learning Press INC.

Thompson, S. K. (2012). Sampling, third Edition, P:59-60.

van den Hurk, A., Meelissen, M., & van Langen, A. (2019). Interventions in education to prevent STEM pipeline leakage. *International Journal of Science Education*, 41(2), 150-164.

Ward, T. B. Kolomyts, Y. (2019) Creative Cognition. In J. C. Kaufmann & R. J. Sternberg (Eds.). *The Cambridge Handbook of Creativity* (2nd Ed.). (pp. 175-199). Cambridge.

Ward, T. B. Smith, S. M. & Finke, R. A. (2010) Creative Cognition. (14th Ed.). In R. J. Sternberg (Ed.) *Handbook of Creativity*. Cambridge.

Zhang, Z. et al. (2018). Creativity motivation construct development and cross-cultural validation. *Psychological Test and Assessment Modeling*, Volume 60, (4), 517-53.

Runco, M. A. (2014). *Creativity Theories and Themes: Research, Development, and Practice.* (2nd Ed.). Elsevier. Kindle Edition.

Saggar, M., Xie, H., Beaty, R. E., Stankov, A. D., Schreier, M., & Reiss, A. L. (2019). Creativity slumps and bumps: Examining the neurobehavioral basis of creativity development during middle childhood. *NeuroImage*, *196*, 94-101.

Said-Metwaly, S., Van den Noortgate, W., & Barbot, B. (2021). Torrance test of creative thinking-verbal, Arabic version: Measurement invariance and latent mean differences across gender, year of study, and academic major. *Thinking Skills and Creativity*, 39. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.tsc.2020.100768

Sayed, E., & Mohamed, A. H. (2013). Gender Differences in Divergent Thinking: Use of the Test of Creative Thinking-Drawing Production on an Egyptian Sample. *Creativity Research Journal*, 25(2), 222–227. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/10400419.2013.783760

SIMPLICIO, J. S. C. (2000). *Teaching Classroom Educators How to Be More Effective and Creative.* Education, 120(4), 675–630.

Stambaugh, T. & Little, C. A. (2017). Applying Higher Order Process Skills to Curriculum for Advanced Learners. In J. VanTassel-Baska & C. A. Little (Eds.), Content-Based Curriculum for High-Ability Learners. (3rd ed.) (p.p. 121-148). Prufrock Press INC.

Sternberg, R. J. (2010). *Assessment of gifted students for identification purposes: New techniques for a new millennium.* doi.org/10.1016/j.lindif.2009.08.003

Sternberg, R. J. (2018a). Creative Giftedness Is Not Just What Creativity Tests Test: Implications of a Triangular Theory of Creativity for Understanding Creative Giftedness, *Roeper Review*, 40:3, 158-165, DOI: 10.1080/02783193.2018.1467248

Sternberg, R. J. (2018b) Direct Measurement of Scientific Giftedness, *Roeper Review*, 40:2, 78-85, DOI: 10.1080/02783193.2018.1434715

Sternberg, R. J. (2018c). 21 Ideas: A 42-Year Search to Understand the Nature of Giftedness. *Roeper Review*, 40(1), 7–20. https://doiorg.sdl.idm.oclc.org/10.1080/02783193.2018.1393609

التحقق من البنية العاملية لمقياس عملية المذاكرة (R-SPQ-2F) والقدرة التنبؤية له بالمعدل التراكمي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود

د.بندر نواف توفيق الجراح[1]

(قدم للنشر 1442/6/14هـ -وقبل 20 /10/ 1442هـ)

المستخلص: تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من البنية العاملية لمقياس عملية المذاكرة المنقح (R-SPQ-2F) باستخدام أفضل الممارسات الإحصائية في التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق المقياس على طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك سعود وبلغت العينة التي استخدم فيها التحليل العاملي الاستكشافي (675) طالبًا وطالبة، وأفرزت نتائج التحليل الاستكشافي من خلال طريقة التحليل المتوازي المبني على الرتبة الأدنى للتحليل العاملي (PA-MRFA) وطريقة دوران تبسيط البناء المعقد (Simplimax) أن عدد عوامل المقياس عاملان اثنان، وطبق التحليل العاملي التوكيدي على عينة أخرى بلغت (661) طالبًا وطالبة باستخدام طريقة تقدير المربعات الصغرى الموزونة قطريًا (DWLS) المناسبة لمتغيرات متعددة التدريجات فنتج أيضًا عاملان للمقياس سُمي الأول الطريقة العميقة في المذاكرة وسُمي الثاني الطريقة السطحية في المذاكرة. وتم حساب معامل الثبات غير الخطي في المعادلات البنائية، لمناسبته مع طبيعة البيانات متعددة التدريجات وبلغت قيمة معامل الثبات غير الخطي للطريقة العميقة (0.78) وبلغت قيمة معامل الثبات غير الخطي للطريقة السطحية (0.77)، وقد أظهرت نتائج التحليل ضعف القدرة التنبؤية للمقياس بالمعدل التراكمي للطلبة حيث بلغ التباين المفسر الذي يعزى لطريقة المذاكرة (2,2%)، وكذلك أظهرت النتائج أن طريقة المذاكرة المفضلة لدى الطلبة سواء كانوا ذكورا أم إناثا هي الطريقة العميقة مع درجة تفضيل أعلى قليلًا للإناث.

الكلمات المفتاحية: التحليل العاملي الاستكشافي، التحليل العاملي التوكيدي، مقياس عملية المذاكرة (R-SPQ-2F)، الطريقة العميقة في المذاكرة، الطريقة السطحية في المذاكرة.

Verification of the Factorial structure of the Study Process Scale (R-SPQ-2F) using best practices and its predictive power with the GPA of graduate students in the College of Education at King Saud University

Bandar Nawaf Tawfiegq Jarrah[1]

(Submitted 27-01-2021 and Accepted on 01-06-2021)

Abstract: This study aims to verify the factorial structure of the Revised Study Process Scale (R-SPQ-2F) using the best statistical practices in exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis , In order to achieve the objectives of the study the scale was applied to graduate students at the College of Education at King Saud University, and the size of sample in which exploratory factor analysis was used reached (675) of students , The results of the exploratory analysis were obtained through the method of parallel analysis based on the minimum rank factor analysis (PA-MRFA) and the method of rotation (Simplimax) that the number of scale factors is two, the confirmatory factor analysis was applied to another sample (661) of students using the diagonally weighted least squares (DWLS) estimation method suitable polytomous scale , the two factors were also produced for the scale, the first was called the deep method of studying, and the second was called the surface method in studying, The nonlinear stability coefficient was calculated in the structural equations modeling for its suitability with the polytomous scale , The value of the nonlinear stability coefficient for the deep method was (0.78) and the value of the nonlinear stability coefficient for the surface method was (0.77). The results of the analysis showed the weakness of the predictive ability of the scale with the GPA students, The interpreted variance attributed to the study method reached (2.2%). The results also showed that the preferred study method of students whether male or female is the deep method with a slightly higher degree of preference for females.

Keywords: exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, study process scale (2F-R-SPQ), deep method of studying, superficial method of study.

---

(1) *Department of Psychology - College of Education– King Saud University*

(1) قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة الملك سعود

E-mail: bjarrah@ksu.edu.sa

مقدمة

يعتبر المعدل التراكمي الجامعي من أهم المؤشرات التي تعكس مقدار تعلم الطلبة من المعارف والمهارات والتوجهات التي اكتسبوها خلال دراستهم الجامعية، يتأثر هذا التحصيل بعوامل كثيرة منها ما هو خارجي متعلق بالظروف الخارجية ومنها ما هو داخلي يتعلق بالحالة النفسية للطالب، ولعل من أبرز ما يؤثر في التحصيل بشكل مباشر الطريقة التي يتبعها الطلبة في المذاكرة وهي نوعان طريقة المذاكرة العميقة وطريقة المذاكرة السطحية التي أول من طرحها كل من مارتن وسالجو (Marton& Säljö, 1976).

ثم قام بيجز (Biggs, 1987a, 1987b, 1987c) بوضع مقياس تقييم ذاتي لعملية المذاكرة مبني على المفهومين اللذين قدمهما مارتن وسالجو مكون من 43 فقرة وأطلق عليها اسم مقياس عملية المذاكرة (Study Process Questionnaire) يرمز له بـ(SPQ) هما الفهم العميق والفهم السطحي، ثم قام أيضًا بيجز وكمبر وليونغ (Biggs, Kember, & Leung, 2001) باختصاره إلى عشرين فقرة موزعة على عاملين، الأول هو الطريقة العميقة، وتتكون من الدوافع والاستراتيجيات العميقة. والثاني الطريقة السطحية، وتتكون من الدوافع والاستراتيجيات السطحية.

للوثوق بنتائج مقياس ما، لا بد أن تتمتع بصدق وثبات مقبولين بما هو متعارف عليه في وسط القياس النفسي، وقد قام المهتمون في هذا المجال بتطوير كثير من الأساليب والطرق الإحصائية للتأكد من صدق نتائج المقياس وثباته. ومن الأساليب الشائعة التي لاقى استخدامها قبولًا كبيرًا في الميدان التربوي والنفسي استخدام التحليل العاملي بنوعيه الاستكشافي والتوكيدي الذي يقوم على تحديد عدد العوامل في المقياس ومقدار ارتباط فقرات المقياس بتلك الأبعاد وما يعرف بالتشبعات حسب ننلي (Nunnally,1994).

ولقد قام كثير من الباحثين بتطوير ممارسات إحصائية لإجراء هذين الأسلوبين من خلال الدراسات إما على بيانات حقيقية أو بيانات مولدة ضمن محددات معينة مثل دراسة بيفرز ولونسباري وريتشارد وجينفرز وهوك وسكلوليتس واسكيوفل (Beavers, Lounsbury, John, Jennifer, Huck, Skolits,Gary&Esquivel,2013) الذين تطرقوا فيها إلى أهم الشروط العملية التي يجب أخذها في الاعتبار عند إجراء التحليل العاملي،ودراسة التي قدمها جاسون وآنا وكاستيلوا (Jason,Anna&Costello, 2008) والتي تناولوا فيها أيضًا أهم الممارسات الإحصائية في التحليل العاملي، ودراسة سيفا وفيرناندو (Seva&Fernando,2006) التي قدما فيها برنامجًا إحصائيًا أسمياه بـ (FACTOR) وهو برنامج مبني على أفضل الممارسات الإحصائية في التحليل العاملي.

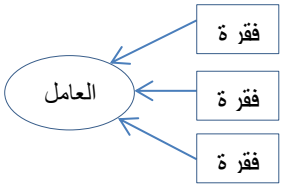
ولإجراء التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي بطريقة صحيحة لإعطاء نتائج تقدير دقيقة لا بد أن يؤخذ في عين الاعتبار بعض الشروط المهمة مثل فحص افتراض التوزيع الطبيعي للبيانات، مستوى قياس المتغيرات المستخدمة، وحجم العينة، بالإضافة إلى التأكد من مدى صلاحية مصفوفة الارتباطات الداخلية بين فقرات المقياس،و عادة ما يُجرى التحليل العاملي الاستكشافي أولا ثم يليه التحليل التوكيدي.

ويبدأ التحليل العاملي الاستكشافي بالتأكد من صلاحية مصفوفة الارتباطات الداخلية وتكون من خلال اختبارات تجرى للمصفوفة وهي ثلاثة أنواع، الأول اختبار بارتليت (Bartlet's Test of Sphercity) والذي يقوم على اختبار مصفوفة معاملات الارتباط بأنها تختلف عن الصفر، فإذا كانت قيمة الاختبار دال إحصائيا أشار ذلك أن ارتباطات المصفوفة في المجتمع تختلف عن الصفر، والثاني اختبار كيزرماير أولكين(KMO-test) للتأكد من كفاية حجم العينة وتعتبر العينة مناسبة إذا كانت قيمة الاختبار أكبر من

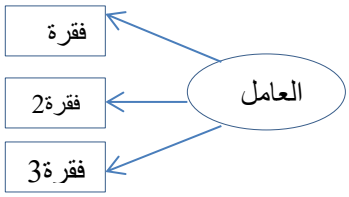
(0.5)، والثالث اختبار فحص الارتباطات الداخلية بين المتغيرات (Multicollinearity) يكون ذلك من خلال محدد المصفوفة والذي يجب أن يكون أكبر من (0.00001) فإذا كان محدد المصفوفة أقل من هذه القيمة دل ذلك على وجود علاقات قوية بين المتغيرات مما يشير إلى تكرار نفس المعلومات التي تقدمها المتغيرات.

وبعد التأكد من صلاحية المصفوفة للتحليل العاملي تأتي طريقة استخلاص أو تقدير العوامل، وهناك طريقتان لإجراء ذلك كما يوضح الشكل (1)، الطريقة الأولى تحليل المكونات الأساسية؛ Principle Components (PC) الذي يفترض بأن العوامل تتكون نتيجة تركيب أو تجميع الأداء الملاحظ على فقرات المقياس، الطريقة الثانية تحليل العوامل المشتركة Common Factors (CF) التي تفترض بأن النتائج على الفقرات سببها عوامل أو سمات كامنة، وقد انبثق من هذه الطريقة عدة طرق، منها طريقة المحاور الأساسية Axes Factoring Principle (PAF)، وطريقة الأرجحية العظمى Maximum Likelihood (ML)، وطريقة المربعات الصغرى غير الموزونة Unweighted Least Square (ULS)، وطريقة المربعات الصغرى المعممة Generalized Least Square (GLS) وطريقة ألفا (Alpha Factoring) وطريقة التحليل العاملي الانعكاسي (Image Factoring) وطريقة الحد الأدنى لرتبة المصفوفة للتحليل العاملي Minimum Rank Factor Analysis (MRFA) وذلك حسب دراسة تمبرمان ولوينزوا سيفا (Timmerman &Lorenzo-Seva,2011) وكما اشار الى ذلك (تيغزة، 2012).

ورياضيًا تختلف طريقة تحليل المكونات عن طريقة تحليل العوامل المشتركة في كيفية التعامل مع التباين المشترك والتباين الفريد وتباين الخطأ، فطريقة تحليل المكونات تُضمِن جميع أنواع التباينات المشتركة والفريدة والخطأ في الحسابات. لذلك، يتوقع تضخم القيم الناتجة، أما في تحليل العوامل المشتركة فيتم إزالة التباين الفريد وتباين الخطأ من التحليلات وإبقاء التباين المشترك والشكل (1) يوضح الفرق بينهما حسب بيفرز وآخرين(Beavers,et al, 2013).



تحليل المكونات الأساسية (PC)



تحليل العوامل المشتركة (CF)

الشكل (1) الفرق بين تحليل المكونات الأساسية وتحليل العوامل المشتركة

يأتي بعد الاستخلاص الأولي للعوامل تحديد عدد العوامل الفعلي، وهناك العديد من الطرق لاستخلاص العوامل ولتحديد عدد العوامل منها محك كيزر (Kaiser Criterion) والتي تقوم على فكرة قيمة الجذر الكامن للعوامل فإذا كانت أكبر من واحد يعتبر عاملًا وطريقة اختبار المنحدر (scree plot) ولكن عيب تينك الطريقتين أنهما تفرزان عددًا كبيرًا من العوامل.

وهناك طريقة أخرى أكثر فعالية في تحديد العوامل حسب دراسة رشيو وروخ .(Ruscio & Roche, 2012) والتي قارنا فيها بين سبع طرق لتحديد عدد العوامل، إذ توصلا إلى نتيجة مفادها طريقة التحليل المتوازي (PA) التي قدمها هورن (Horn, 1965) كانت الأقل تحيزًا وأكثر دقة في تحديد عدد العوامل بين جميع الطرق،

والتي تقوم على فكرة مقارنة بين متوسط قيم الجذور الكامنة التي يتم توليدها عشوائيًا لعدد كبير من العينات العشوائية قد تصل (500) عينة متولدة بنفس عدد الأفراد والمتغيرات مع متوسط الجذر الكامن للبيانات الحقيقية، والعوامل التي يكون متوسطها أعلى من البيانات العشوائية يتم الاحتفاظ بها، ومن خلال رسم منحنى الجذور الكامنة للعينات العشوائية ثم رسم منحنى للجذور الكامنة للبيانات الحقيقية وتكون نقطة التقاطع بينها يساوي عدد العوامل المتوقع.

وفي دراسة تبمرمان- سيفا و لورينزو Timmerman) (Lorenzo-Seva,2011 & بعنوان تقييم البعدية في فقرات متعددة التدريجات فقد أوصت نتائج الدراسة باستخدام طريقة (PA-MRFA) حيث تشير (PA) إلى التحليل المتوازي لتحديد عدد العوامل مع (MRFA) والتي تشير إلى الحد الأدنى لرتبة المصفوفة للتحليل العاملي والتي تقوم على تقدير التباين المشترك المفسر بعد إزالة التباين الفريد وتباين الخطأ، وفي دراسة شاربرو و تن (Shapiro&Ten,2002) التي أوصيا فيها باستخدام طريقة (MRFA) في حالة المتغيرات الرتبية وانتهاك التوزيع الطبيعي،

ثم يأتي بعد ذلك عملية تدوير العوامل. وإذا ما عرفنا العامل بأنه تجميع خطي لتشبع الفقرات على العامل، وبناءً على دراسة فابرقار وآخرين ,.Fabrigar et al) .(1999 فهناك عدد لا نهائي من التجميعات الخطية التي تشرح نفس كمية التباين. وعليه فإن هدف الدوران إيجاد تجميع خطي يهدف إلى تبسيط وتوضيح البيانات دون أن يؤثر ذلك في كمية التباين المستخلص من الفقرات. وحسب كاستيلو واسبورن (Costello&Osborne,2005) هناك نوعان من الدوران، الأول المتعامد الذي يفترض أن معامل الارتباط بين العوامل يساوي صفرًا والثاني المائل والذي يفترض أن هناك ارتباطًا بين العوامل، وفق دراسة كيرز (Kiers,1994) التي توصل فيها إلى أن طريقة تبسيط البناء المعقد Simplimax قد تفوقت على باقي طرق الدوران المعروفة في استعادة المصفوفة الأصلية للبيانات.

ثم يتبع التحليل العاملي الاستكشافي التحليل العاملي التوكيدي على بيانات مختلفة للتأكد من عدد العوامل المستخلصة، ويمر التحليل العاملي التوكيدي بالمراحل التالية (بناء النموذج، تعيين النموذج، تقدير معالم النموذج، اختبار حسن مطابقة النموذج، وإعادة تحديد النموذج في ضوء فحص البواقي)، حيث يعتمد بناء النموذج على الجانب التنظيري من قبل الباحث، والتعيين يعرف بمدى توفر المعلومات الكافية في بيانات العينة للتوصل إلى حل وحيد ومحدد للمعالم الحرة للنموذج العاملي المفترض، من أمثلة ذلك (تقدير تشبعات الفقرات على العوامل، تقدير أخطاء القياس للفقرات، تقدير الارتباطات البينية) من خلال طرق التقدير التالية: طريقة المربعات الصغرى ذات المرحلتينTwo-Stage Least Square (TSLS)، طريقة المربعات غير الموزونة Unweighted Least Square(ULS)، طريقة المربعات الصغرى المعممة (GLS)، طريقة الأرجحية العظمى (ML)، طريقة المربعات الصغرى الموزونة Weighted Least Square (WLS)، طريقة المربعات الصغرى الموزونة قطريا Diagonal Weighted Least Square (DWLS)، طريقة المربعات الصغرى الموزونة للوسط والتباين Weighted Least Square Mean Variance (WLSMV)،حيث أن لكل طريقة شروطها وظروفها الخاصة بها لاستخدامها وتهدف كل هذه الطرق إلى تقدير المعالم المناسبة التي تعمل على تقليص الفارق بين مصفوفة التباين والتباينات المشتركة للعينة ومصفوفة التباين والتباينات المشتركة الناتجة عن النموذج المفترض، فطريقة الأرجحية العظمى (ML)

تتناسب مع المتغيرات المتصلة الموزعة توزيعًا طبيعيا، في حين طريقة المربعات الصغرى الموزونة قطريًا (DWLS) وطريقة (WLSMV) تتناسب مع المتغيرات الرتبية في حالة انتهاك التوزيع الطبيعي وذلك حسب ما أشار وانغ وانغ (Wang&Wang.2020).

ثم ياتي بعد ذلك اختبار حسن المطابقة من خلال مجموعة من مؤشرات حسن المطابقة التي تصنف إلى قسمين رئيسيين حسب ذاكار (Thakkar,2020) هما:

الأول: مؤشرات المطابقة المطلقة وتشمل أيضًا المؤشرات الاقتصادية وتقوم على فحص الفرضية الصفرية التالية (S-∑ =0) فإذا كان الفارق بين مصفوفة التباينات والتباينات المشتركة لمصفوفة العينة (S) مع مصفوفة التباينات والتباينات المشتركة للنموذج (∑) غير دال إحصائيا أو يساوي صفراً عندها يكون النموذج مطابق لذلك فإن اهتمام الباحثين قبول الفرض الصفري لأنه يدل على تطابق البيانات ومنها (SRMR,RMSEA, WRMR,GFI) كما أورد ذلك قاناوبروك (Gana&Broc, 2019).

الثاني: المؤشرات النسبية، وتشمل أيضًا مؤشرات المطابقة التزايدية ومؤشرات المقارنة التي تُقدر التحسن النسبي في المطابقة والتي يتمتع بها نموذج الباحث مع نموذج قاعدي والذي يفترض أن التباينات المشتركة للمتغيرات الملاحظة على مستوى المجتمع تساوي صفرًا ومن أشهرها (CFI، TLI،NFI، IFI) كما في الجدول رقم (5).

وينتج عن التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي عدد من المعالم، وأهمها تشبع الفقرات على العامل والذي يعرف بأنه مقدار الارتباط بين المتغير والعامل وتربيع التشبع يعطي مقدار ما يفسر المتغير من العامل، وقدم هير وبلاك وبابن واندرسون(Hair,Black,Babin&Anderson,2019,1 52) جدولًا يوضح فيه حجم العينة وأقل مقدار للتشبع دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) كما في الجدول رقم (1).

جدول (1): قيم التشبعات وحجم العينة المناسب

حجم العينة المطلوب حتى يكون دالا إحصائيًا	مقدار التشبع
350	0.30
100	0.55
50	0.75

ويعتبر ثبات المقياس من المؤشرات السيكومترية الأساسية للوثوق في نتائج المقياس والذي يدل على دقة القياس من خلال تقدير أخطاء القياس، ومن أكثر المؤشرات شيوعًا في البحوث التربوية لقياس الثبات معامل كرونباخ ألفا (Cronbach,1951) وذلك لسهولة تفسيره وحسابه وتوفره في الحزم الإحصائية، يقوم عامل كرونباخ الفا على ثلاثة افتراضات أساسية، هي أولا: أن العلامة المشاهدة للفقرات تساوي العلامة الحقيقية، بالإضافة إلى أخطاء في القياس، ثانيًا: يفترض أن جميع الفقرات تساهم بنفس الدرجة من التشبعات في حالة البعد الواحد ما يعرف(tau-equivalent)، ثالثًا: أن أخطاء درجات الفقرات مستقلة عن بعضها البعض، إلا أن هذه الافتراضات عادة ما تنتهك بدرجة ما لذلك عند تقدير قيم الثبات يمكن أن يتحيز على نحوٍ موجب أو على نحوٍ سالب حسب (Yang&Green, 2009a,2011)، وكما أشار سجتزما (Sijtisma, 2009) وبنتلر (Bentlar,2009) أن معامل ألفا غير ملائم لقياس الاتساق الداخلي للعلامة المركبة.

وتكون العلاقة بين العوامل والفقرات في المقياس الذي يتكون من تدريجين أو تدريجات خماسية كمقياس ليكرت علاقة غير خطية كما أورد ذلك فني و دستفانو (Finney&DiStefano, 2006)، لذلك قدم قرين وينغ (Green & Yang,2009b, 2015) وأيضًا كم ولو وكوهين (Kim,Lu&Cohen.2020) طريقة لتقدير معامل الثبات غير الخطي في المقاييس ذات المتغيرات

الرتبية في التحليل العاملي، تمر عملية حساب معامل الثبات غير الخطي بثلاثة مراحل:

أولا: تقدير العتبات (Thresholds) ومعاملات الارتباط بوليكورك (polychoric) باستخدام طريقة الأرجحية العظمى

ثانيًا: تقدير تشبعات الفقرات على العوامل باستخدام طريقة (WLSMV) و (DWLS) بالاعتماد على مصفوفة معاملات الارتباط بوليكورك.

ثالثًا: تعويض القيم الناتجة في المعادلة التالية:

$$\rho_{non} = \frac{\sum_{j=1}^{j}\sum_{j=1}^{j}\left[\sum_{k=1}^{c_j-1}\sum_{l=1}^{c_j-1}\emptyset_2\left(v_{jk},h_{jl};\rho_{M_{jj}}\right)-\sum_{k=1}^{c_i-1}\emptyset_1(v_{jk})\sum_{l=1}^{c_j-1}\emptyset_1(h_{jl})\right]}{\sum_{j=1}^{j}\sum_{j=1}^{j}\left[\sum_{k=1}^{c_j-1}\sum_{l=1}^{c_j-1}\emptyset_2\left(v_{jk},h_{jl};\rho_{X_j^*X_j^*}\right)-\sum_{k=1}^{c_i-1}\emptyset_1(v_{jk})\sum_{l=1}^{c_j-1}\emptyset_1(h_{jl})\right]}$$

حيث تشير كل من الرموز التالية j و j إلى فقرات المقياس C_j و C_j إلى عدد تدريجات الفقرات في المقياس، $\{v_{j1},\ldots\ldots,v_{jc_{j-1}}\}$ و $\{h_{j1},\ldots\ldots,h_{jc_{j-1}}\}$ إلى العتبات لكل من الفقرة j و j ، $\emptyset_1(v_{jk})$ إلى المجموع التراكمي لدالة التوزيع الثنائي الطبيعي للعتبات (v_{jk}) ، $\emptyset_1(h_{jl})$ إلى المجموع التراكمي لدالة التوزيع الثنائي الطبيعي للعتبات (h_{jl}) ، $\emptyset_2\left(v_{jk},h_{jl};\rho_{X_j^*X_j^*}\right)$ إلى المجموع التراكمي لدالة التوزيع الثنائي الطبيعي للعتبات (v_{jk}) و (h_{jl}) مع $\left(\rho_{X_j^*X_j^*}\right)$، $\left(\rho_{X_j^*X_j^*}\right)$ تشير إلى معاملات الارتباط بين متغيرين متصلين كامنين، يمكن أن تعطى في العلاقة التالية

$$\rho_{X_j^*X_j^*} = \sum_{m=1}^{M}\sum_{m=1}^{M}\lambda_{mj}\,\lambda_{\grave{m}j}\rho_{\eta_m\eta_{\grave{m}}}$$

إذا كانت M تتكون من عوامل كامنة حيث تشير λ_{mj} إلى مقدار التشبعات على العامل (η_m) و $\lambda_{\grave{m}j}$ وتشير إلى مقدار التشبعات على العامل $(\eta_{\grave{m}})$ ، $\rho_{\eta_m\eta_{\grave{m}}}$ تشير إلى معامل ارتباط بين العاملين

ولتوظيف تلك الممارسات التحليلية تم تبني مقياس بيجز المنقح (Biggs, 2001) الذي يقيس عملية المذاكرة يُعرف بـ (Study Process Questionnaire) ويرمز له بـ (SPQ)، حيث تعتبر طريقة الدراسة التي يتبعها الطلبة في أثناء المذكرة أحد أهم الأسباب التي تساهم في رفع جودة المخرجات التعليمية للبرامج الأكاديمية، استنادًا إلى الأدب التربوي فإن الطريقة التي يتبعها الطلبة في المذاكرة تنطلق من سؤالين الأول (لماذا يتعلمون؟) الدافع نحو التعلم، والسؤال الثاني(ماذا يفعلون حتى يتعلموا) الاستراتيجية التي يتبعونها حتى يتعلموا؟ حسب جستيشا وآخرين (Justicia,et, al 2008, وفوقان (Vaughan, 2018)، ينتج عن إجابة هذين السؤالين تحديد طريقة التعلم المفضلة لدى الطلبة فيمكن أن تكون عميقة، ويمكن أن تكون سطحية.

طريقة التعلم العميقة هي التي يستخدم بها المتعلم ممارسات دراسية عميقة منطلقة من دوافع عميقة فالمتعلمون من خلال هذه الطريقة عادة ما يقومون بفحص المفاهيم المضمنة في المحتوى الدراسي، وعلاقة هذه المفاهيم بالحياة اليومية والخبرات السابقة.

طريقة التعلم السطحية وهي الطريقة التي يستخدم بها المتعلمون ممارسات دراسية سطحية منطلقة من دوافع سطحية تؤدي بهم إلى تذكر الحقائق والمفاهيم دون ربطها بالمعرفة السابقة وبالحياة اليومية عادة ما يقومون بإنجاز ما هو مطلوب منهم في المقرر الدراسي فقط، وهمهم فقط أن ينجحوا بالاختبارات.

وتأتي هذا الدراسة لتعريف المهتمين بأفضل الممارسات الإحصائية لتقدير صدق وثبات المقاييس الرتبية متعددة التدريجات باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وذلك لشح الدراسات التي تناولت هذا الموضوع لأن الحزم الإحصائية المشهورة مثل SPSS لم تدرجها ضمن خيارتها، ومن تلك الممارسات طريقة (PA-MRFA) وطريقة تقدير الثبات غير الخطي، ومن جهة أخرى فإن أغلب الدراسات التي أجريت على مقياس عملية المذاكرة طبقت على طلبة في مرحلة البكالوريوس بالكليات

الطبية والهندسية، وهناك ندرة في الدراسات التي طبق فيها المقياس على طلبة الماجستير والدكتوراة في الكليات الإنسانية.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة من وجهين أولها مع تزايد الاهتمام بالتحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي في الأوساط التربوية والنفسية نلاحظ أن هناك حيثيات كثيرة يجب أن تؤخذ في عين الاعتبار، وقد يغفل عنها بعض الباحثين وأيضًا ظهور طرق تحليل متنوعة من خلال برمجيات متعددة لإجراء التحليلات المطلوبة مما قد يربك بعض الباحثين في اختيار أفضل الممارسات الإحصائية الخاصة بالتحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي المناسبة لبيانات الدراسة والمبنية على دراسات علمية أظهرت فعالية تلك الممارسات التحليلية، ثانيها تتمثل في التأكد من مدى مصداقية أبعاد مقياس المذاكرة (SPQ) وثبات نتائج تطبيقه و من ثم التعرف على عمليات أو الطريقة المفضلة في المذاكرة بين طلبة الدراسات العليا حيث يتوقع أن يكون دافع طلبة الدراسات العليا بأن يتعمقوا في فهم المحتوى الدراسي من خلال اتباع استراتيجيات وممارسات تُحقق ذلك.

أسئلة الدراسة

1. ما البنية العاملية لمقياس عملية المذاكرة (SPQ)؟
2. ما قيمة معاملات الثبات غير الخطية لأبعاد مقياس عملية المذاكرة ؟
3. ما هي القدرة التنبؤية لأبعاد مقياس عملية المذاكرة بالمعدل التراكمي ؟
4. هل تختلف متوسطات فقرات مقياس عملية المذاكرة باختلاف النوع (ذكر، أنثى) ؟

أهداف الدراسة

1. توظيف أفضل الممارسات الإحصائية في التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي المناسبة لبيانات الدراسة للتحقق من صدق وثبات مقياس عملية المذاكرة.
2. التعرف على الطريقة السائدة في المذاكرة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود.
3. التعرف على القدرة التنبؤية لمقياس عملية المذاكرة (SPQ) في التحصيل الدراسي.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في تعريف الميدان التربوي والنفسي بأفضل الممارسات الإحصائية للتحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي وطريقة تقدير الثبات التي تتناسب مع بيانات المقياس الرتبي متعدد الأبعاد ومتعدد التدريجات، والتعرف على طريقة المذاكرة المفضلة (العميقة أم السطحية) لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وهل لهذه الطريقة أثر في التحصيل الدراسي، وهل تختلف باختلاف النوع.

الدراسات السابقة

تم تناول هذا المقياس في كثير الدراسات من قبل الباحثين وقد تعددت أوجه هذه الدراسات من حيث دراسة أبعاد المقياس أو الخصائص السيكومترية للمقياس و علاقة المقياس بالتحصيل الدراسي ومنها دراسة بيجز وكمبر وليونغ (Biggs,Kemmber& Lueng, 2001) بعنوان تنقيح استبانة عملية المذاكرة والتي هدفت إلى مساعدة أعضاء هيئة التدريس في التعرف على طرق التعلم لدى طلبتهم من خلال أداة تقييم منقحة بعدد قليل من الفقرات، تم تطبيق استبانة مكونة (43) فقرة على عينة مكونة من (229) من طلبة العلوم الصحية و(495) من باقي الأقسام

استخدم التحليل العاملي التوكيدي توصلوا إلى نتيجة مفادها أن (20) فقرة تغني عن (43) فقرة بمعامل ثبات كرونباخ الفا (0.73) لبعد الطريقة العميقة وبمعامل ثبات كرونباخ الفا (0.64) لبعد الطريقة السطحية.

دراسة جستيشيا وآخرين (Justicia et al, 2008) بعنوان التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي على مستوى الفقرة لمقياس عملية المذاكرة المنقح وقد طبق المقياس على عينة مكونة (314) على طلاب السنة الأولى لعلم النفس لإجراء التحليل الاستكشافي استخدموا التحليل العاملي الاساسي Principle Factor Analysis (PFA) لمصفوفة معاملات الارتباط بوليكورك(Polychoric) وتم استخلاص عاملين بناءً على اختبار Minimum Average partial (MAP)، ثم طبق على عينة مكونة من (248) طالبًا وطالبة لإجراء التحليل التوكيدي واستخدم فيها أيضًا مصفوفة معاملات الارتباط بوليكورك(Polychoric) وطريقة تقدير المربعات الصغرى الموزونة Weighted Least Square (WLS) وقد أظهرت نتائج تحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي أن مقياس عملية المذاكرة يتكون من عاملين هما طريقة التعلم السطحية وطريقة التعلم العميقة.

وقد أجرى الشيخ وآخرون دراسة (Shaik et al ,2017) استخدموا مقياس عملية المذاكرة المنقح (SPQ) وطبق على عينة مكونة من (610) من طلبة كلية الطب في جامعة الملك سعود بالمستوى الأول والثاني والثالث توصلوا إلى النتائج التالية: أن طريقة المذاكرة المفضلة لدى الطلبة هي الطريقة العميقة وانحصرت قيم معامل كرونباخ ألفا بين (0.703 – 0.775) لبعد الطريقة العميقة و(0.730- 0.763) للطريقة السطحية، للتأكد من أبعاد المقياس استخدموا تحليل المكونات الأساسية (PC) فكانت نسبة التباين المفسر للعامل الأول 36% والثاني 27%.

وفي دراسة حديثة لمالك وخان ومالك وهيوون وبت وباج (Malik, Khan, Malik, Humayun, Butt, Baig.2019) التي هدفت إلى تقييم ثبات وصدق مقياس عملية المذاكرة المنقح لتحديد الطريقة المفضلة لطلبة كلية الطب في الباكستان، تم تطبيق المقياس على عينة من طلبة كلية الطب في جامعة الشيخ زايد الطبية في لاهور الباكستان مكونة من (480) طالبًا وطالبة من مستويات مختلفة تبدأ من طلبة السنة الأولى إلى ما بعد التخرج، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم التحليل العاملي التوكيدي من خلال برنامج AMOS للتأكد من صدق المقياس. وأظهرت نتائج التحليل أن المقياس يتكون من بعدين وبلغ معامل كرونباخ ألفا للطريقة العميقة (0.78) للطريقة السطحية (0.72)، وقد أوصى الباحثون بتطبيق مقياس عملية المذاكرة على الكليات الإنسانية لندرة الدراسات في الكليات الإنسانية للتأكد من صدق وثبات المقياس.

بالنسبة للدراسات التي تناولت أفضل الممارسات الإحصائية في التحليل العاملي، والتي تتناسب مع متغيرات متعددة التدريجات فقدم باقلن (Baglin, 2014) ورقة بحثية تناول فيها أفضل الممارسات الإحصائية للتحليل العاملي باستخدام برنامج FACTOR، وقد لخص أفضل الممارسات فيما يلي:

1. التحليل العاملي الاستكشافي مبني نظريًا على إيجاد علاقات ضمنية بين المتغيرات لقياس متغير كامن.
2. معاملات الارتباط بوليكورك ploychoric هي المناسبة في حالة المتغيرات الرتبية متعددة التدريجات
3. طريقة الاستخلاص المفضلة للعوامل هي التحليل المتوازي المبني على الرتبة الأدنى للتحليل العاملي (PA-MRFA).

وقد اعتمد باقلن في توظيف هذه الممارسات على بيانات حقيقية للعوامل الخمسة الكبرى وهي الانفتاح

والضمير والانبساط و الوفاق والعصابية تم تنزيلها من قاعدة البيانات التالية (http://personalitytesting.info/) وتتضمن 11000 اختبار واختير منها بشكل عشوائي 500 اختبار، ثم توصل إلى نتيجة مفادها أن العائق في استخدام أفضل الممارسات الإحصائية المناسبة للبيانات الرتبية متعددة التدريجات عدم توفرها في الحزمة الإحصائية SPSS الأكثر شهرة في مجال التحليلات، أما برنامج FACTOR الذي قام على إعداده وتطويره كل من لورينزو وفيرناندو (Lorenzo & Fernando,2006, 2020) فقد تضمن كثيرًا من الخيارات الإحصائية التي تناسب بيانات الدراسة، وباستعراض الدراسات السابقة وجد أن هناك ندرة في الدراسات التي عملت على توظيف أفضل الممارسات الإحصائية للتحقق من صدق وثبات مقياس عملية المذاكرة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي التوكيدي، وأيضًا قلة الدراسات التي طُبق فيها المقياس على طلبة من كليات إنسانية وبالذات لطلبة ما بعد مرحلة البكالوريوس.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: للإجابة عن أسئلة الدارسة اتبع المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود للعام الجامعي (2018,2019) وبلغ عددهم (3977) حسب التقرير السنوي الصادر من الكلية (2018 2019,)، وقد تم تعميم رابط الكتروني تضمن فقرات مقياس عملية المذاكرة على مدار عامين جامعيين واستجاب عليه (1336) أي ما نسبته 33% من المجتمع الكلي وقسمت الاستجابات على عينتين الأولى استخدم فيها التحليل العاملي الاستكشافي كانت على طلبة السنة الأولى من الدراسات العليا وتكونت من 675 وانقسمت (124 ذكور 551 إناث) والعينة الثانية كانت على طلبة السنة الثانية والثالثة استخدم فيها التحليل العاملي التوكيدي تكونت من 661 وانقسمت (548 إناث و 113 ذكور).

أداة الدراسة

قام بيجز (Biggs, 1987a, 1987b, 1987c) بوضع مقياس لتقييم ذاتي لعملية المذاكرة مكون 43 فقرة مدرجة تدريج خماسي (لا تنطبق، تنطبق لحد ما، تنطبق أحيانًا، تنطبق غالبًا، تنطبق دائما) وأُطلق عليه اسم مقياس عملية المذاكرة (Study Process Questionnaire) رُمز له بـ (SPQ) وهو مبني على مفهومين قدمهما مارتن وسالجو (Marton& Säljö, 1976) هما الفهم العميق والفهم السطحي، ثم قام أيضًا بيجز وكمبر ولوينغ (Biggs,Kember,&Leung, 2001) باختصاره إلى عشرين فقرة وأسموه Revised Study Prosess Questionare Two Factots وقد رُمز له (R-SPQ-2F) ووُزعت على بعدين، الأول الطريقة العميقة تتكون من الدوافع و الاستراتيجيات العميقة والبعد الثاني الطريقة السطحية، وتتكون من الدوافع والاستراتيجيات السطحية، وقد لاقى مقياس عملية المذاكرة المنقح استسحانًا كبيرًا بين الباحثين في التعليم العالي للكشف عن طبيعة ممارسات المذاكرة المفضلة لدى الطلبة ويُظهر الجدول رقم (6) فقرات المقياس المنقح.

البرامج والمعالجة الإحصائية المستخدمة

لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للبيانات فقد تم استخدام البرامج التالية:

أولًا: برنامج(FACTOR.V1) الذي أعده وطوره لورينزو وفيرناندو (Lorenzo&Fernado,2006,2020) ويعرف بـ (FCATOR.V2) لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، وبناء على نتائج الدراسة التي أجراها

لوريت وآخرون (Lloret et al. , 2017) التي قارنوا فيها بين برامج متعددة فقد أوصوا باستخدام برنامج (FACTOR) لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي وذلك لسهولة استخدامه وتبنيه أفضل الممارسات المتبعة في التحليل العاملي والتي أوصت بها دراسة جاسون وآخرون (Jason et al, 2008)

ثانيًا: برنامج R -Studio هو برنامج مجاني تم إنشاؤه تطويره من قبل روس ايكا و روبرت جنتلمان (Ross & Robert ,1991) يتكون من عدد كبير من الحزم (Packges) الإحصائية

المتخصصة لإجراء تحليلات إحصائية دقيقة، فقد استخدمت الحزم التالية (psych, psychTools, GPArotation) لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، تم استخدام الحزم الإحصائية التالية (lavaan , semTools) لإجراء التحليل العاملي التوكيدي ولحساب مؤشرات المطابقة والحزمة التالية (pbivnorm) لحساب معاملات الثبات غير الخطية.

ثالثًا:برنامج Mplus الذي أعده وطوره (Muthen&Muthen, 1999) وقد استخدم لإجراء التحليل العاملي التوكيدي وهو من البرامج الإحصائية التي تستخدم في كثير من التحليلات الإحصائية ومنها التحليل الاستكشافي والتوكيدي والتنبؤ بالمعدل التراكمي.

رابعًا: برنامج SPSS وهو من الحزم الإحصائية المشهورة في مجال العلوم الاجتماعية والنفسية وقد استخدم لإيجاد الفروق بين متوسطات الذكور والإناث على المقياس.

النتائج

للإجابة عن السؤال الأول:

استخدم برنامج (FACTOR.V2,2020) وأيضًا برنامج R-Studio من خلال الحقائب التالية (psych, psychTools, GPArotation) لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، في البداية تم حساب قيم المؤشرات الإحصائية التي تدلل على مدى مناسبة البيانات للتحليل العاملي الاستكشافي وكانت على النحو الآتي:

أولًا: مُحدد المصفوفة الذي بلغت قيمته (0.00015) والذي يدل على وجود علاقات خطية بين المتغيرات حيث إن قيمة المحدد أكبر (0.00001).

ثانيًا: اختبار بارتليت وبلغت قيمته (5676) هو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.000010) والذي يدل على توفر الحد الأدنى من الارتباطات بين المتغيرات.

ثالثًا: مؤشر (KMO) وبلغت قيمته (0.8534) وحسب دراسة بيفرس وآخرين (Beavers , et all , 2013) يقع ضمن الفئة الثانية (89-0.80) والذي يشير إلى مقدار التباين المشترك بين الفقرات أي إن مستوى الارتباط بين الفقرات كافٍ وجدير بالثقة لإجراء التحليل العاملي.

وبعد الاطمئنان لصلاحية البيانات للتحليل العاملي يأتي اختيار الطريقة المناسبة لاستخلاص العوامل وبناء على دراسة كوستيلو أوسوبورن (Costello&Osborne,2005) وبيفرس وآخرين (Beavers. Et al.2013) وباقلن (Baglin,2014) التي أوصت جميعها باستخدام التحليل العاملي المشترك (CF) الذي يفترض بأن درجات الفقرات تنتج عن عوامل أو بنيه كامنة، وفي حالة المتغيرات الرتبية يفضل استخدام معاملات الارتباط من نوع بوليكورك (Polychoric) وطريقة التحليل المتوازي المبني على الرتبة الأدنى للتحليل العاملي (PA-MRFA) التي أوصى بها تبمرمان- سيفا و لورينزو (Timmerman&Lorenzo-Seva, 2011).

جدول (2): قيم التشبعات المقدرة باستخدام برنامجي FACTOR.V2 وR-Studio في التحليل الاستكشافي لمقياس المذاكرة على عينة (675)

البعد	الرمز	مقدار التشعبات
الطريقة العميقة	DM1	0.54
	DM5	0.73
	DM9	0.61
	DM13	0.67
	DM17	0.53
	DS2	0.41
	DS6	0.69
	DS10	0.67
	DS14	0.74
	DS18	0.57
الطريقة السطحية	SM3	0.55
	SM7	0.57
	SM11	0.55
	SM15	0.72
	SM19	0.70
	SS4	0.52
	SS8	0.60
	SS12	0.62
	SS16	0.68
	SS20	0.56

يوضح الجدول رقم (2) مقدار التشبعات بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة (PA-MRFA) وطريقة تدوير (Simplimax) وانحصرت قيم التشبعات على العامل الأول الطريقة العميقة (0.41 – 0.74)، وانحصرت قيم التشبعات على العامل الثاني الطريقة السطحية (0.52 – (0.72. حيث تشير الرموز التالية (DM) دافع عميق (DS) استراتيجية عمقية (SM) دافع سطحي (SS) استراتيجية سطحية.

جدول (3): قيم التباينات للبيانات الحقيقة والعشوائية والمئين 95 % للتباين العشوائي الناتج عن التحليل بطريقة التحليل المتوازي المبني على الرتبة الأدنى للتحليل العاملي (PA-MRFA)

عدد العوامل	متوسط تباين البيانات الحقيقية	متوسط تباين البيانات العشوائية	المئين 95للبيانات العشوائية
1	31.7626*	10.0535	11.2540
2	19.2035*	9.3617	10.4239
3	6.5433	8.8092	9.6857
4	5.6516	8.2657	9.0779

*يتم وضع علامة النجمة عندما يتجاوز قيمة التباين الحقيقي قيمة التباين العشوائي (تشير إلى عدد العوامل).

يوضح الجدول (3) طريقة التحليل المتوازي المبنية على الرتبة الأدنى للتحليل العاملي (PA-MRFA) لتحديد عدد العوامل في البيانات متعددة التدريجات بناء على محكين الأول: متوسط التباين العشوائي المستخلص، الثاني: المئين 95 % نسبة التباين العشوائي، يتم مقارنة بين متوسط التباين العشوائي والمئين 95 % مع متوسط تباين البيانات الحقيقية فإذا تعدت قيمهما متوسط التباين الملاحظ للبيانات الحقيقة يكون عدد العوامل المستخلص، وكما هو ملاحظ من الجدول (3) فإن قيمهما قد تعدت تباين البيانات الحقيقية عند العامل الثالث وبالتالي فإن عدد العوامل المناسب لهذه البيانات هو عاملين.

للإجابة عن السؤال الثاني:

تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي بطريقة تقدير طريقة المربعات الصغرى الموزونة قطريا (DWLS) من خلال برنامج (R) ايف رسل وآخرين(Yves Rosseel et al, 2020,)، وطريقة تقدير المربعات الصغرى الموزونة للمتوسط والانحراف المعياري المعدل (WLSMV) من خلال برنامج Mplus.7 التي تتناسب مع المتغيرات متعددة التدريجات وقد طبق على عينة مقدارها (661) وكانت النتائج متماثلة في البرنامجين وهي كما في الجدول رقم (4).

جدول (4): قيم التشبعات المقدرة بواسطة برنامجي mplus و R-studio في التحليل التوكيدي لمقياس عملية المذاكرة

البعد	الرمز	مقدار التشبعات
الطريقة العميقة	DM1	0.57
	DM5	0.56
	DM9	0.49
	DM13	0.76
	DM17	0.56
	DS2	0.33
	DS6	0.62
	DS10	0.58
	DS14	0.77
	DS18	0.48
الطريقة السطحية	SM3	0.54
	SM7	0.60
	SM11	0.33
	SM15	0.78
	SM19	0.62
	SS4	0.47
	SS8	0.46
	SS12	0.71
	SS16	0.73
	SS20	0.39

يوضح الجدول رقم (4) قيم التشبعات بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي وانحصرت مقدار التشبعات على الطريقة العميقة (0.33 -0.77) وعلى الطريقة السطحية (0.33- 0.78)، للتأكد من مطابقة البيانات للنموذج في التحليل العاملي التوكيدي تم حساب مؤشرات المطابقة المطلقة والنسبية كما يوضح الجدول رقم (5).

جدول (5): قيم مؤشرات جودة حسن مطابقة النموذج الناتجة عن التحليل العاملي التوكيدي

نوع المؤشر	اسم المؤشر	قيمة المؤشر الفعلية		القيمة المفضلة
		(R)	(Mplus)	
مطلق	RMSEA	0.07	0.07	=0.05> تطابق جيد جدًا = 0.08 ≥ - 0.06 ≤ تطابق جيد
	GFI	0.98	-	> 0.9
	SRMR	0.07	-	0.08 ≤ تطابق جيد
نسبي	CFI	0.95	0.95	= 0.94 ≤ - 0.90 ≤ تطابق جيد 0.95 ≤ تطابق جيد جدا
	NFI	0.94	-	> 0.9
	TLI	0.95	0.95	= 0.94 ≤ - 0.90 ≤ تطابق جيد 0.95 ≤ تطابق جيد جدا
	IFI	0.95	-	> 0.9

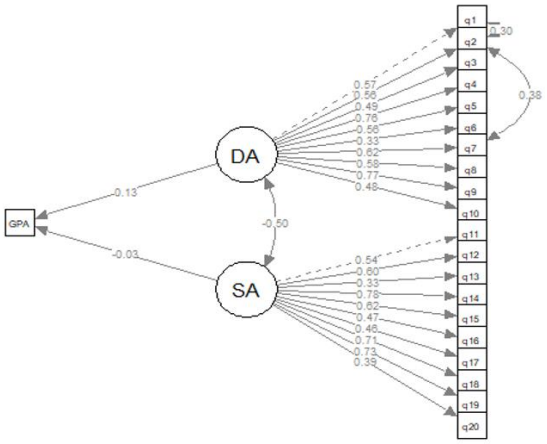
يظهر الجدول رقم (5) قيم مؤشرات التطابق الفعلية والقيم المفضلة لمؤشرات للتطابق حسب ما قدمه قانا وبروك (Gana&Broc,2019,43)، وقد وقعت القيم الفعلية لمؤشرات المطابقة المطلقة ضمن فئة التطابق الجيد إلى جيد جدا فمؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA) يساوي (0.07) ضمن الفئة الجيد، وقيمة مؤشر(GFI) يساوي (0.98) وقد تعدى القيمة المفضلة والمؤشر (SRMR) يساوي (0.07) يقع ضمن فئة الجيد.

وأظهرت قيم مؤشرات التطابق النسبية تطابق جيد جداً فمؤشر (CFI) تساوي (0.95) ومؤشر (NFI) تساوي (0.94) ومؤشر (TLI) تساوي (0.95) ومؤشر (IFI) تساوي (0.95) وجميعها تعدت قيم الفئات المفضلة للحكم على المؤشر.

ثبات مقياس عملية المذاكرة

لإيجاد قيمة ثبات عوامل المقياس تم استخدام طريقة جرين وينغ (Green&yang.2009b,2015) التي تتناسب مع طبيعة البيانات الناتجة من مقياس ذي تدريج خماسي ثنائي الأبعاد حسب المعادلة رقم (1) وكانت قيمة الثبات غير الخطي للطريقة السطحية (0.77). إن 23% من التباين الكلي يعزى إلى الأخطاء في القياس بالتالي يمكن استخدام المقياس في التنبؤ لأنه تعدى القيمة المقبولة، وهي (0.70) كما أشار إلى ذلك بدهايزر (Pedhazur,1997).

للإجابة عن السؤال الثالث: بعد التأكد من صدق العاملي لمقياس عملية المذاكرة والتي نتج عنها عاملان كامنان هما طريقة المذاكرة العميقة (DA) وطريقة المذاكرة السطحية (SA) والتأكد من ثبات المقياس فإنه يمكن استخدامه في التنبؤ بالمعدل التراكمي للطلبة، فهل تؤثر طريقة المذاكرة في تحصيل الطلبة؟ يمكن الإجابة عن هذا التساؤل من خلال حساب قيم معاملات الانحدار للبعدين، وقد استخدمت طريقة متعدد المؤشرات ومتعدد الأسباب Multiple indicators and Multiple Causes (MIMIC) في برنامج R- Studio وبرنامج (Mplus.7) ونتج عنه الشكل (2)



شكل (2): النمذجة بالمعادلات البنائية باستخدام برنامج (R-Studio) لفقرات مقياس عملية المذاكرة والقدرة التنبؤية بالمعدل التراكمي

يوضح الشكل رقم (2) مقدار تشبعات الفقرات على بعدي المقياس والقدرة التنبؤية لكل بعد بالتحصيل ويلاحظ أن قيمة معامل الانحدار المعياري للطريقة العميقة تساوي (β=0.13) وهي دالة عند مستوى الدلالة0.006)) وبلغت قيمة مربع معامل الارتباط البسيط للطريقة العميقة (r^2= 0.02) (بمعنى 2% من التباين في تحصيل الطلبة يعزى إلى الطريقة العميقة. وبلغت قيمة معامل الانحدار المعياري للطريقة السطحية (β=-0.03) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.544) وبلغت قيمة مربع معامل الارتباط البسيط للطريقة السطحية (r^2=0.009) بمعنى 0.9% من التباين في التحصيل يعزى إلى الطريقة السطحية، وبلغت قيمة مربع معامل الارتباط المتعدد (R^2= 0.022) أي إن قيمة 2.2% من التباين في تحصيل الطلبة يعزى إلى الطريقة التي يتبعها الطلبة في المذاكرة سواء عميقة أم سطحية، كما وجد أن هناك

علاقة ارتباطية بين الفقرة السابعة والفقرة الثانية بمقدار (0.38) والفقرة الأولى والثانية بمقدار (0.30) وهذا يحسن من مدى مطابقة البيانات للنموذج.

للإجابة عن السؤال الرابع:

تم اختيار جميع المستجيبين من الذكور في العينة الاستكشافية والتوكيدية حيث بلغ عددها (243) ذكرًا، وتم اختيار عينة مماثلة من الإناث بعدد (243) وتم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وكانت النتائج كما في الجدول رقم (6).

جدول(6): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتوسطات تقديرات الطلاب (ذكور) والطالبات (إناث) على مقياس عملية طريقة المذاكرة

م	الممارسة	الرمز	متوسط الإناث (244)	متوسط الذكور (244)	الدلالة الإحصائية
1	أجد أن الدراسة في بعض الأحيان تعطيني شعورًا عميقًا من الارتياح الشخصي "الرضا عن النفس"	DM1	4.31	4.30	0.879
2	أشعر أن أي موضوع تقريبًا يمكن أن يصبح شيقًا جدًا عندما أتعمق فيه بإسهاب.	DM5	4.05	4.18	0.139
3	أجد أن دراسة المواضيع الأكاديمية في بعض الأحيان تكون مثيرة وشيقة كقراءة الرواية أو مشاهدة فيلم.	DM9	3.44	3.40	0.678
4	أعمل بجد في دراستي لأنني أجد المقررات أو المواد مثيرة للاهتمام.	DM13	4.12	4.06	0.511
5	عادة ما آتي إلى معظم المحاضرات وفي ذهني أسئلة أحتاج الإجابة عنها.	DM17	3.53	3.47	0.520
6	أجد أنه لزامًا علي أن أبذل جهدًا كبيرًا بشأن موضوع دراسي معين حتى أستطيع أن أشكل استنتاجاتي الخاصة قبل أن أشعر بالارتياح.	DS2	4.04	4	0.715
7	أجد أن معظم المواضيع الجديدة مثيرة للاهتمام وكثيرًا ما أنفق وقتًا إضافيًا للحصول على مزيد من المعلومات عنها.	DS6	4.12	4.12	1
8	أختبر نفسي في المواضيع الهامة حتى أفهما تمامًا.	DS10	3.85	3.95	0.271
9	أقضي الكثير من وقت فراغي في محاولة العثور على مزيد من المعلومات عن المواضيع المثيرة للاهتمام التي نوقشت في فصول المختلفة.	DS14	3.73	3.66	0.471
10	أهتم بالنظر في المراجع المقترحة والمتعلقة بما يعطى في المحاضرات	DS18	3.70	3.66	0.758
11	هدفي أن أنجح في المقررات بأقل جهد مبذول.	SM3	1.87	2.18	0.007
12	لا أجد مقرراتي ممتعة كثيرًا لذلك أبذل الحد الأدنى من الجهد فيها.	SM7	1.89	1.99	0.003
13	أجد أنني من الممكن أن أجتاز معظم الاختبارات عن طريق حفظ المعلومات الرئيسة دون بذل جهد لمحاولة فهمها.	MS11	2.73	2.72	0.362
14	أجد من غير المفيد دراسة المواضيع بعمق وأنه مُربِك ومضيعة للوقت، كل ما أحتاجه أن أنجح بالمعارف الواردة في مواضيع المقررات.	DS15	2.09	2.18	0.401
15	لا أرى أي فائدة في تعلم مواد من غير المحتمل أن تكون ضمن الاختبار.	MS19	2.27	2.33	0.592
16	أدرس بجد واجتهاد ما يُعطى في الفصل أو الخطوط العريضة للمقرر فقط	SS4	2.77	3.02	0.044
17	أتعلم بعض الأشياء بالتكرار لذلك أقوم بتكرارها مِرارًا حتى أحفظها عن ظهر قلب حتى ولو لم أفهمها.	SS8	2.23	2.63	0.001
18	التزم عادة بدراستي واستذكاري لما هو مُقرر لأنني أعتقد أنه من غير الضروري القيام بأي شيء إضافي.	SS12	2.42	2.40	0.881

19	أعتقد أنه لا ينبغي على الأساتذة أن يتوقعوا من الطلاب قضاء أوقات طويلة في استذكار مواضيع ومواد لن يُختبر بها.	SS16	2.63	2.83	0.093
20	أجد أن أفضل طريقة لاجتياز الاختبارات هي محاولة تذكر إجابات الأسئلة التي من المحتمل أن تأتي في الاختبار.	SS20	2.86	3.02	0.175

يوضح الجدول رقم (6) قيم متوسطات فقرات مقياس عملية المذاكرة بين الذكور والإناث وقد انحصرت قيم المتوسطات على بُعد "الطريقة العميقة " عند الإناث (3.44 -4.31) وكان أدناها للفقرة رقم (3) والتي تحمل رمز (DM9) " أجد أن دراسة المواضيع الأكاديمية في بعض الأحيان تكون مثيرة وشيقة كقراءة الرواية أو مشاهدة فيلم " وأعلاها للفقرة (1) والتي تحمل رمز (DM1) " أجد أن الدراسة في بعض الأحيان تعطيني شعور عميق من الارتياح الشخصي " الرضا عن النفس"، وانحصرت قيم المتوسطات على بعد الطريقة العميقة عند الذكور) 3.40–4.30) وكان أدناها أيضًا للفقرة رقم (3) والتي تحمل الرمز (DM9) وأعلاها أيضًا للفقرة رقم (1) والتي تحمل الرمز (DM1).

ويلاحظ تقارب المتوسطات على فقرات مقياس عملية المذاكرة بين الذكور والإناث لبُعد "الطريقة العميقة" بحيث لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهما، ويلاحظ بأن قيم التقديرات عالية، فقد بلغ متوسط التقدير للذكور والإناث (3.88) بانحراف معياري مقداره (6) وهذا يشير إلى أن الطريقة المفضلة بين الطلبة سواء كانوا ذكورًا أم إناثًا هي الطريقة العميقة في المذاكرة، والتي يقوم فيها الطلبة بمحاولة فهم المحتوى المعرفي من خلال ربطه بالحياة والمعرفة السابقة.

وقد انحصرت قيم المتوسطات على بُعد "الطريقة السطحية" عند الإناث (1.87–2.86) وكان أدناها الفقرة رقم (11) التي تحمل رمز (SM3) "هدفي أن أنجح في المقررات بأقل جهد مبذول" وأعلاها للفقرة (20) والتي تحمل رمز (SS20) "أجد أن أفضل طريقة لاجتياز الاختبارات هي محاولة تذكر إجابات الأسئلة التي من المحتمل أن تأتي في الاختبار"، وانحصرت قيم المتوسطات على بعد الطريقة السطحية عند الذكور (1.99 –3.02) وكان أدناها للفقرة رقم (12) والتي تحمل الرمز (SM7) " لا أجد مقرراتي ممتعة كثيرًا لذلك أبذل الحد الأدنى من الجهد فيها " وأعلاها للفقرة رقم (16) والتي تحمل رمز (SS4) " أدرس بجد واجتهاد ما يُعطى في الفصل أو الخطوط العريضة للمقرر فقط" والفقرة رقم (20) والتي تحمل رمز (SS20) "أجد أن أفضل طريقة لاجتياز الاختبارات هي محاولة تذكر إجابات الأسئلة التي من المحتمل أن تأتي في الاختبار".

المناقشة

السؤال الأول:

أظهرت نتائج التحليل الاستكشافي باستخدام طريقة استخلاص العوامل المبنية على الرتبة الأدنى للتحليل العاملي (PA-MRFA) المعتمدة على مصفوفة معاملات الارتباط بوليكورك (Polychoric) المناسبة لبيانات مقياس عملية المذاكرة متعدد التدريجات أنه يتكون من عاملين، هما الطريقة العميقة والطريقة السطحية، وهذا ما أكدته دراسة جستيشيا وآخرين (Justicia et al, 2008) الذين استخدموا مصفوفة معاملات الارتباط ploychoric وطريقة استخلاص Velicer's) Minimum Average Partial واختبار فاسلر ماب principle Factor Analysis (PAF) MAP) والتي أيضًا أفرزت النتيجة نفسها. وهذا التطابق بين نتيجة هذه الدراسة والدراسات السابقة يؤكد أن الإطار النظري لمقياس عملية المذاكرة الذي أعده وطوره بيجز وكمبر وليونغ(Biggs ,Kember &Leung ,2001) هو إطار أصيل وحقيقي وإن عملية المذاكرة تنطلق فعلًا من دوافع واستراتيجيات عميقة أو داوفع واستراتيجيات سطحية.

السؤال الثاني:

أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لتقدير التشبعات باستخدام طريقة المربعات الصغرى الموزونة قطريًا (DWLS) والمناسبة للمتغيرات متعددة التدريجات، وجد أن قيم تشبعات فقرات على العاملين أعلى (0.33)، هذا

مؤشر إلى أن جميع الفقرات مرتبطة ارتباطًا وثيقًا مع العامل الذي تنتمي اليه، وأيضًا أظهرت القيم الفعلية لجميع المؤشرات المطابقة المطلقة والنسبية أن هناك تطابقًا من جيد إلى جيد جدًا، يشير هذا التطابق بين البيانات والنموذج المقترح إلى المقياس الذي بني على أساس أن الفقرات تتوزع على عاملين لكل منهما عشر فقرات، تمثل الطريقة العميقة عاملًا والطريقة السطحية عاملًا آخر، هذا أيضًا يتفق مع دراسة جستيشيا وآخرين(Justicia et al, 2008)، وهذا الاتفاق بين نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة يدعم الإطار النظري للمقياس المبني على دوافع واستراتيجيات عميقة ودوافع واستراتيجيات سطحية والذي أعده وطوره بيجز وكمبر وليونغ (Biggs ,Kember & Leung,2001) .

السؤال الثالث:

أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي وبناءً على قيم معاملات الانحدار المعيارية ومربع معامل الارتباط الناتج، أن القدرة التنبؤية للمقياس (SPQ) ضعيفة، وهذا يتفق أيضًا مع الدراسة التي أجراها تشوي واوقرادي وروتقان (Choy, O'Grady & Rotgans, 2012) حيث بلغ معامل الارتباط بين الطريقة العميقة مع التحصيل (r=0.1) والطريقة السطحية مع التحصيل (r = -0.07)، ويلاحظ أن الطريقة العميقة تتنبأ بالتحصيل أكثر قليلًا مقارنة مع الطريقة السطحية هذا دليل أن الطريقة العميقة في المذاكرة والمنطلقة من دوافع واستراتيجيات عميقة أفضل من حيث مقدار التعلم والمعرفة الذي يكتسبها الطالب من خلال ربطها مع المعرفة السابقة والحياة العملية، قد يرجع هذا الضعف في التنبؤ أن مقدار تباين درجات طلاب الدراسات العليا قليل نتيجة التقارب في درجات الطلاب في التحصيل. وهذا يضعف القدرة التنبؤية لمقياس عملية المذاكرة.

السؤال الرابع:

أظهرت نتائج التحليل أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التقديرات على فقرات المقياس بين الذكور والإناث لبُعد " الطريقة السحطية" إلا بين أربع فقرات وهي الفقرة رقم (11)(والتي تحمل الرمز (SM3) "هدفي أن أنجح في المقررات بأقل جهد مبذول" وكان الفرق لصالح الذكور، وأيضًا الفقرة رقم (12) والتي تحمل رمز (SM7) "لا أجد مقرراتي ممتعة كثيرًا لذلك أبذل الحد الأدنى من الجهد فيها" وكانت أيضًا لصالح الذكور، وأيضًا الفقرة رقم (16) والتي تحمل الرمز رقم (SS4) "أدرس بجد واجتهاد ما يُعطى في الفصل أو الخطوط العريضة للمقرر فقط"، وكانت أيضًا لصالح الذكور، الفقرة رقم (17) والتي تحمل الرمز(SS8) " أتعلم بعض الأشياء بالتكرار لذلك أقوم بتكرارها مِرارًا حتى أحفظها عن ظهر قلب حتى ولو لم أفهمها"، ويلاحظ بأن قيم التقديرات العامة للطريقة منخفضة حيث بلغ المتوسط العام لبعد الطريقة السطحية (2.43) بانحراف معياري (7.8) وهذا يدعم الاستنتاج السابق أن الطريقة المفضلة بين الطلبة سواء كانوا ذكورًا أم إناثًا هي الطريقة العميقة في المذاكرة مع زيادة طفيفة في درجة التفضيل لـ"الطريقة العميقة" لدى الإناث، وهذا متوقع من قبل طلبة الدراسات العليا لأن الطلبة في هذه المرحلة يكون دافعهم الفهم العميق للمحتوى الدراسي.

التحقق من العلاقة بين عتبة تمييز الاتجاه البصري ومستوى سمات التوحد: عينة سعودية

د.عبد الله بن فهد بن داود [1]

(قدم للنشر 1/9/1442هـ -وقبل 20 /11/ 1442هـ)

المستخلص: تعزو إحدى الفرضيات طيف التوحد إلى اختلال في توازن التنشيط والتثبيط في القشرة المخية. ومن المؤشرات غير المباشرة التي استخدمت للتدليل على صحة هذه الفرضية مستوى الأداء في مهام سيكوفيزيقية كمهمة تمييز الاتجاه، لارتباط مستوى الأداء في المهمة بمستوى تركيز حمض غاما أمينوبيوتيريك (جابا)-- الناقل التثبيطي الرئيس في القشرة المخية في الفص القذالي. هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من العلاقة بين عتبة تمييز الاتجاه البصري من جهة ومستوى سمات التوحد من جهة أخرى. شارك في الدراسة 46 متطوعًا من طلاب مرحلة البكالوريوس من قسم علم النفس بجامعة الملك سعود. تم قياس عتبة تمييز الاتجاه البصري بواسطة مهمة تمييز الاتجاه البصري بجزأيها المستقيم (العمودي) والمائل، كما تم قياس سمات التوحد بواسطة مقياس طيف التوحد، والذي تم التأكد من مقبولية خصائصه السيكومترية في دراسة استطلاعية ضمت عينتها 104 مشارك من الذكور البالغين (18 -64 سنة). وجدت الدراسة الحالية أن العلاقة بين مستوى الأداء في مهمة تمييز الاتجاه ومستوى سمات التوحد علاقة عكسية، حيث يرتبط تدهور الأداء في المهمة بارتفاع سمات التوحد. هذه النتيجة تقترح أن الأفراد الذين لديهم سمات التوحد مرتفعة لديهم زيادة في التنشيط العصبي، وهي على النقيض من العلاقة التي وجدت بين تفوق الأداء في مهمة تمييز الاتجاه وارتفاع مستوى سمات التوحد في دراسات سابقة على عينات بريطانية، والتي تقترح أن الأفراد الذين لديهم سمات التوحد مرتفعة لديهم زيادة في التثبيط العصبي. ناقشت الدراسة الحالية الأسباب المحتملة لعدم اتساق نتائجها مع نتائج الدراسات السابقة، واقترحت عمل دراسة تقارن الأداء في مهمة تمييز الاتجاه بين أفراد مُشخّصين بطيف التوحد من المجتمع السعودي مع نظرائهم غيرالمُشخّصين لبحث مدى إمكانية التحقق من نتائج الدراسة الحالية على عينة عيادية.

الكلمات المفتاحية: توازن التنشيط والتثبيط العصبي، سمات التوحد، مهمة تمييز الاتجاه البصري.

Investigation of The Relationship Between Visual Orientation Discrimination Thresholds and Autistic Traits: A Saudi Sample

Abdullah Fahad Bin Dawood[1]

(Submitted 30-04-2021 and Accepted on 30-06-2021)

Abstract: Autism Spectrum Condition (ASC) has been hypothesised to associate with cortical Excitation-Inhibition balance. Indirect indications supporting such hypothesis comes from performance level in psychophysical tasks such as Orientation Discrimination task (ODT), given the association between performance in such task and the main inhibitory transmitter (GABA) in the occipital cortex. The current study aimed to reinvestigate the relationship between orientation discrimination thresholds (measured by ODT) and autistic traits (measured by Autism Spectrum Quotient (AQ)) with a Saudi sample. Due to the lack of any information regarding the psychometric properties of the Arabic version of AQ, a pilot study was conducted to check the reliability and the validity of the AQ scale via an online survey. Analyses of 104 complete responses to the AQ online survey from male adults (18-64) showed that the Arabic version of AQ has acceptable reliability and validity properties. To investigate the relationship between orientation discrimination thresholds, Data from 46 male undergraduate students at the Psychology Department of King Saud University were collected. Results showed that individuals with higher autistic traits had higher OD thresholds (lower performance level), suggesting increased cortical excitation in individuals with high autistic traits. Current findings are inconsistent with previous studies conducted with British samples, which showed that high autistic traits were associated with enhanced ODT performance, suggesting increased cortical inhibition in individuals with high autistic traits. Possible explanations of the inconsistencies between the findings of the current study and previous ones are discussed. Future studies should investigate whether such a relation between ODT performance and autistic traits of the Saudi sample could be replicated with Saudi individuals with ASC.

KeywordsExcitation-Inhibition balance, Autsitic Traits, Orientation Discrimination Task, ODT.

---

(1) قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة الملك سعود

(1) *Department of Psychology - College of Education a – King Saud University*

E-mail: Aaldawood1@ksu.edu.sa

المقدمة

يلعب توازن التنشيط والتثبيط العصبي (Excitation-Inhibition balance) في القشرة المخية دورًا مهمًا في العمليات الذهنية والسلوكية (Dunn & Jones, 2020; Edden et al., 2012; Kondo & Lin, 2020; Yizhar et al., 2011)، كما ويُعتقد أنه الأساس الكامن وراء مستوى الأداء في الكثير من المهام السيكوفيزيقية باختلاف أشكالها مثل مهمة تمييز النغمة الصوتية (Pitch Discrimination Tesk) (Bonnel et al., 2010; Bonnel et al., 2003)، ومهمة تمييز اللمس الحس-جسدي (Tactile Discrimination Task) (Fujimoto et al., 2014; Puts et al., 2011)، ومهمة تمييز الاتجاه البصري (Visual Orientation Discrimination Task) (Dickinson et al., 2014).

ويُمكن تعريف توازن التنشيط والتثبيط في القشرة المخية من مستويات متعددة (He & Cline, 2019; Sohal & Rubenstein, 2019). فمثلًا، يُقصد بتوازن التنشيط والتثبيط العصبي على مستوى الخلية العصبية الواحدة بأنه التنظيم الفائق لعدد المشابك التنشيطية والتثبيطية على الخلية الهرمية الواحدة لتوليد نسبة ثابتة نسبيًا من المشابك التنشيطية والتثبيطية عبر الأجزاء التغصنية للخلية (Sohal & Rubenstein, 2019). أيضًا، يُقصد بتوازن التنشيط والتثبيط العصبي على مستوى الدوائر العصبية بأنه معدل التفاعلات التنشيطية والتثبيطية داخل دوائر عصبية معينة، والذي يتم العناية به للحفاظ على مستوى طبيعي من النشاط داخل وبين الدوائر العصبية (Isaacson & Scanziani, 2011; Wu et al., 2011).

ويُعد الاختلال في توازن التنشيط والتثبيط في القشرة المخية تفسيرًا محتملًا للاضطرابات النمائية العصبية كاضطراب طيف التوحد (Hussman, 2001; Rubenstein & Merzenich, 2003)، والذي يتصف بصعوبات في التواصل والتفاعل الاجتماعي، ونمطية متكررة وتقييد في السلوك والاهتمامات والأنشطة (APA, 2020). فعلى سبيل المثال، تُشير العديد من الدراسات إلى زيادة معدل التنشيط العصبي بالنسبة للتثبيط في القشرة المخية لدى الأفراد المُشخّصين بطيف التوحد (Coghlan et al., 2012; Hussman, 2001; Rubenstein & Merzenich, 2003)، إلا أن هذا الاتجاه في العلاقة بين التنشيط والتثبيط قد تم تحديه بمجموعة من الدراسات التي تشير نتائجها إلى أن طيف التوحد مرتبط بزيادة معدل التثبيط العصبي مقارنة بالتنشيط (Bertone et al., 2005; Bonnel et al., 2010; Bonnel et al., 2003; Dickinson, Bruyns-Haylett, et al., 2016; Franklin et al., 2008)، انظر لـ (Dickinson, Jones, et al., 2016) لمراجعة طبيعة العلاقة بين توازن التنشيط والتثبيط العصبي من جهة وطيف التوحد من جهة أخرى. كما وتجدر الإشارة إلى أن طبيعة العلاقة بين توازن التنشيط والتثبيط العصبي من جهة وطيف التوحد من جهة أخرى لا تعدو أن تكون فرضية تحتاج إلى مزيد من التحقق والبحث، لا سيما أن قياس توازن التنشيط والتثبيط العصبي لا يتم بصورة مباشرة، بل من خلال مؤشرات غير مباشرة تتفاوت في دقتها وشموليتها (Dickinson, Jones, et al., 2016).

ومن الأدوات التي يتم الاستدلال بها على توازن التنشيط والثبيط العصبي في القشرة المخية البصرية المهام السيكوفيزيقية كمهمة تمييز الاتجاه (Edden et al., 2009; Shaw et al., 2019). في أثناء مهمة تمييز الاتجاه، يتم عرض زوج من المنبهات البصرية المخططة بشكل تسلسلي على شاشة الحاسب الآلي، حيث تكون

خطوط المنبه الثاني (المنبه المستهدف) (Target Stimulus) قد تم تدويرها مع/عكس عقارب الساعة مقارنة بخطوط المنبه الأول (المنبه المرجعي) (Reference Stimulus)، ويطلب من المشارك الإدلاء بما إذا كان تم تدوير المنبه المستهدف مع/عكس عقارب الساعة مقارنة بالمنبه المرجعي بواسطة الضغط على السهم الأيمن (مع عقارب الساعة) أو الأيسر (عكس عقارب الساعة) الموجودين على لوحة مفاتيح الحاسب الآلي (Dickinson et al., 2014; Edden et al., 2009; Shaw et al., 2019). ويمكن أن تتضمن مهمة تمييز الاتجاه أجزاء مختلفة بناء على درجة اتجاه خطوط المنبه المرجعي لتشمل الجزء المستقيم (والتي تكون فيه خطوط المنبه المرجعي إما عمودية بدرجة صفر أو أفقية بدرجة 90)، والجزء المائل (والتي تكون فيه خطوط المنبه المرجعي مائلة بـ 45 درجة أو 135 درجة). يتم استخدام سلالم (Staircases) لتقدير أدنى عتبة (أعلى قدرة تمييزية) يمكن بموثوقية تمييزها في التفريق بين درجتي المنبه المرجعي والمستهدف (Treutwein, 1995).

إن الارتباط بين الأداء في مهمة تمييز الاتجاه والتوازن في التنشيط والتثبيط في القشرة المخية تؤيده نتائج الدراسات الحيوانية والبشرية التي بحثت العلاقة بين مستوى تركيز المثبط العصبي الرئيس (Gamma-aminobutyric acid (GABA) (جابا) في القشرة المخية البصرية والانتقائية العصبية لاتجاهات المنبهات (مستقيمة مقابل مائلة) والقدرة على تمييز الاتجاهات (Edden et al., 2009; Katzner et al., 2011; Kurcyus et al., 2018; Leventhal et al., 2003; Li et al., 2008; Shaw et al., 2019; Sillito, 1975). فعلى سبيل المثال، أظهرت الدراسات الحيوانية أن الانتقائية العصبية لاتجاهات المنبهات تعتمد بشكل ملحوظ على تركيز جابا حيث إن تقديم مناهضات جابا (GABA agonist) يزيد من الانتقائية العصبية لاتجاهات معينة للمنبه (Leventhal et al., 2003; Li et al., 2008)، في حين تقديم مضادات جابا (GABA antagonist) يقود إلى تأثير عكسي، حيث يقلل من الانتقائية العصبية لاتجاهات معينة للمنبه (Katzner et al., 2011; Sillito, 1975). تؤيد الدراسات البشرية مثل هذه النتائج حيث إن مستوى تركيز جابا في القشرة المخية البصرية يرتبط بمستوى القدرة التمييزة لاتجاهات المنبهات البصرية، فمثلًا لقد وُجد أن زيادة نسبة تركيز جابا في المنطقة المسؤولة عن الإدراك البصري ترتبط بتفوق الأداء في مهمة تمييز الاتجاه، والمعبرعنها بعتبة منخفضة/صغيرة الدرجة بين اتجاه المنبه المرجعي والمستهدف (Edden et al., 2009; Shaw et al., 2019). إلا أنه من الجدير بالذكر الإشارة إلى أن هذه العلاقة الارتباطية بين مستوى تركيز جابا والأداء في تمييز الاتجاه كانت موجودة مع الجزء المائل من مهمة تمييز الاتجاه وغائبة مع الجزء المستقيم (العمودي)(Edden et al., 2009). أحد التفسيرات المحتملة لعدم وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين مستوى تركيز جابا والأداء في الجزء المستقيم من مهمة تمييز الاتجاه مرتبط بتأثير السقف (Ceiling Effect) (Garin, 2014)، حيث إن الجزء المستقيم من المهمة سهل للغاية بدليل أن معظم عتابات المشاركين التمييزة بين درجات المنبه المرجعي والمستهدف منخفضة/ صغيرة جدًا، وهذه السهولة المنعكسة في الأداء المتفوق في المهمة تحد من إمكانية تباين الأداء لدرجة تسمح بالكشف عن العلاقة بين مستوى تركيز جابا والأداء في مهمة تمييز الأداء-االجزء المستقيم (Edden et al., 2009).

ومن المعلوم أن الأداء في الجزء المستقيم (العمودي، الأفقي) من مهام تمييز الاتجاه أسهل بكثير من الجزء المائل (Appelle, 1972; Vogels & Orban, 1985). كما أن عتبة تمييز الاتجاه في الجزء المستقيم أقل بحوالي خمسة أضعاف العتبة في الجزء المائل (Dickinson et al., 2014; Edden et al., 2009). الفرق بين الأداء في الجزء المستقيم والمائل من مهمة تمييز الاتجاه يعكس ما يسمى بتأثير الميلان (Oblique Effect) (Appelle, 1972; Vogels & Orban, 1985). أحد التفسيرات المحتملة لظاهرة تأثير الميلان

أن هناك عددًا أكبر من الخلايا العصبية التي تستجيب للمنبهات المستقيمة من تلك التي تستجيب للمنبهات المائلة (Li et al., 2003; Mansfield, 1974). وهذا التفضيل للمنبهات ذات الاتجاه المستقيم مرتبط بالتثبيط العصبي، والمستدل عليه بزيادة تركيز مستوى النواقل العصبية المثبطة في المناطق المسؤولة عن معالجة المعلومات البصرية (Katzner et al., 2011; Li et al., 2008). ولطبيعة العلاقة بين الأداء في مهمة تمييز الاتجاه ومستوى تركيز جابا في القشرة المخية البصرية، استخدمت الكثير من الدراسات مهام تمييز الاتجاه كمؤشر غير مباشر على توازن التنشيط والتثبيط العصبي (Bin Dawood et al., 2020; Dickinson, Bruyns-Haylett, et al., 2016; Shafai et al., 2015; Shaw et al., 2019; Tibber et al., 2006).

ومن الدراسات التي استخدمت مهام تمييز الاتجاه تلك التي اختبرت مدى صحة الفرضية التي تقول بإمكانية تفسير طيف التوحد على أنه نتاج خلل في توازن التنشيط والتثبيط العصبي (Dickinson, Bruyns-Haylett, et al., 2016; Dickinson et al., 2015; Dickinson et al., 2014). فعلى سبيل المثال، اختبرت إحدى الدراسات مدى ارتباط مستوى الأداء في مهمة تمييز الاتجاه بجزأيها العمودي والمائل ومستوى سمات التوحد المعبر عنه بالدرجة في مقياس طيف التوحد (Autism Spectrum Quotient (AQ)) (Dickinson et al., 2014). أظهرت نتائج هذه الدراسة أن مستوى الأداء في مهمة تمييز الاتجاه كان مرتبطًا بسمات التوحد حيث كان هناك ارتباط عكسي بين عتبة تمييز الاتجاه في الجزء المائل من المهمة والدرجة في مقياس طيف التوحد، ويعني ذلك أن أولئك الذين كانت سمات التوحد لديهم أعلى كان أداؤهم بشكل عام أفضل في الجزء المائل من مهمة تمييز الاتجاه مقارنة بأداء أولئك الذين كانت سمات التوحد لديهم أقل (Dickinson et al., 2014). دراسة أخرى قامت باستخدام نفس المهمة لتختبر ما إذا كانت مثل هذه النتائج تنطبق على الأفراد المُشخّصين بطيف التوحد مقارنة بنظرائهم غير المُشخّصين (Dickinson, Bruyns-Haylett, et al., 2016). كانت نتائج هذه الدراسة متسقة مع تلك التي اختبرت العلاقة بين الأداء في مهمة تمييز الاتجاه وسمات التوحد حيث كان أداء الأفراد المُشخّصين بطيف التوحد في الجزء المائل من المهمة متفوقا مقارنة بأداء نظرائهم غير المُشخّصين (Dickinson et al., 2014). كلتا الدراستين عزت تفوق الأداء في الجزء المائل من مهمة تمييز الاتجاه -سواء كان لأولئك الذين كانت سمات التوحد لديهم أعلى أو المُشخّصين بطيف التوحد- بأنه مؤشر على زيادة التثبيط العصبي في القشرة المخية البصرية (الفص القذالي) (Dickinson, Bruyns-Haylett, et al., 2016; Dickinson et al., 2014). إضافة لذلك، اتسقت نتائج المؤشرات العصب-فسيوليجة، والتي استخدمت تقنية التخطيط الكهربائي للدماغ((Electroencephalogram (EEG) مع نتائج هاتين الدراستين حيث كان هناك إرتباطًا طرديًا بين مستوى سمات التوحد وذروة موجات جاما (Peak gamma oscillatory frequency) (Dickinson et al., 2015)، كما أن ذروة موجات جاما كانت مرتفعة بشكل عام لدى الأفراد المُشخّصين بطيف التوحد مقارنة بنظرائهم غير المُشخّصين (Dickinson, Bruyns-Haylett, et al., 2016). ولطبيعة العلاقة الطردية بين مستوى تركيز أهم النواقل العصبية المثبطة (جابا) مع ذروة موجات جاما (Edden et al., 2009; Shaw et al., 2019)، اعتبرت نتائج هذه المؤشرات العصب-فسيولوجية على أنها مؤشرات غير مباشرة على زيادة التثبيط العصبي في القشرة المخية البصرية، وهي متسقة مع تلك التي تم التحصل عليها من المهمة السيكوفيزيقة (مهمة تمييز الاتجاه) (Dickinson, Bruyns-Haylett, et al., 2016; Dickinson et al., 2015; Dickinson et al., 2014).

مشكلة الدراسة وأهميتها

على الرغم من اتساق نتائج الدراسات التي تم الإشارة إليها فيما يتعلق بطبيعة العلاقة بين الأداء في مهمة تمييز الاتجاه ومستوى سمات التوحد، فإنه من المهم معرفة مدى إمكانية التحقق من هذه النتائج في مجتمع آخر لا سيما أن الدراسات السابقة أجريت في مجتمع

واحد (بريطانيا) مما يُعزز أهمية بحث هذه العلاقة في مجتمع آخر لما للعوامل الثقافية والاجتماعية من دور مهم في الكشف و/أوالتشخيص بطيف التوحد (Masi et al., 2017; Matson et al., 2017). فعلى سبيل المثال، يُعزى التفاوت في نسب شيوع طيف التوحد بين الدول والمجتمعات إلى الاختلاف الثقافي في النظر إلى مظاهر التوحد حيثما قد يكون مظهرًا لطيف التوحد يستدعي الكشف في مجتمع معين قد يكون سلوكًا طبيعيًا في مجتمع آخر (مثل مهارات التواصل الاجتماعي كالتواصل اللغوي والعيني) (Masi et al., 2017).

إضافة لذلك، قد تؤثر العوامل الثقافية والاجتماعية أيضًا في العمليات الذهنية (المعرفية) (Ueda et al., 2018; Čeněk & Čeněk, 2015) حيث رُصدت فروقًا عبر ثقافية في العمليات الذهنية كالانتباه (Amer et al., 2017) والإدراك (Phillips, 2019) والذاكرة (Wong et al., 2018)، وعُزيت إلى عوامل منها--على سبيل المثال لا الحصر- اللغة والوراثة ومستوى التقدم الصناعي (Čeněk & Čeněk, 2015). وعليه، فهناك حاجة إلى التحقق من العلاقة بين مهمة تمييز الاتجاه وطيف التوحد لمعرفة مدى إمكانية تكرار النتائج في مجتمع آخر (سعودي)، وهذا ما سعت إليه الدراسة.

أحد الجوانب المهمة للتحقق من هذه العلاقة في ثقافة أخرى (سعودية مقارنة بالبريطانية) يكمن في أهمية التوصيات التي تبنى على نتائج مثل هذا الدراسات، حيث يرى بعض الباحثين أن مثل هذه المهام السيكوفيزيقية قد تصلح لأن تكون أدوات أولية مساعدة للكشف عن بعض الاضطرابات النمائية كاظطراب طيف التوحد (Dickinson, Jones, et al., 2016) حيث، بناء على نتائج مجموعة من الدراسات (Dickinson, Bruyns-Haylett, et al., 2016; Freyberg et al., 2015; Robertson et al., 2013)، يتباين الأداء في المهام السيكوفيزيقة (مثل مهمة تمييز الاتجاه ومهمة التنافس العيني) بين الأفراد المُشخّصين وغير المُشخّصين بطيف التوحد، على سبيل المثال (Dickinson et al., 2016). هذا التباين يُعزى إلى احتماية وجود فروق في النشاط العصبي بين هذه الفئات وفقًا لوجود أدلة تشير إلى أن الأداء في مثل هذه المهام السيكوفيزيقية يرتبط بمستوى تركيز النواقل العصبية مثل جابا (Edden et al., 2009; van Loon et al., 2013).

إضافة لذلك، التحقق من العلاقة بين الأداء في مهمة تمييز الاتجاه ومستوى سمات التوحد في مجتمع آخر قد يسهم في تعميق الفهم لطبيعة العلاقة بين مهمة تمييز الاتجاه وسمات التوحد، بغض النظر عن اتجاه نتيجة الدراسة الحالية مقارنة بالسابقة، حيث إن التحصل على نتائج مطابقة للدراسات السابقة قد يفيد بعالمية العلاقة بين متغيرات الدراسة، كما أن التحصل على نتائج مخالفة قد يفيد بالعكس، مما يعكس احتمالية تأثير أو توسط العوامل الثقافية والاجتماعية العلاقة بين الأداء في مهمة تمييز الاتجاه وسمات التوحد.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار ما إذا كان الأداء في مهمة تمييز الاتجاه يختلف بين الجزء العمودي والجزء المائل. كما هدفت أيضًا إلى اختبار العلاقة بين الأداء في مهمة تمييز الاتجاه بجزأيها العمودي والمائل من جهة ومستوى سمات التوحد من جهة أخرى على أفراد من المجتمع السعودي لمعرفة مدى إمكانية تكرار نتائج بحث العلاقة بين الأداء في مهمة تمييز الاتجاه وسمات التوحد التي وجدتها الدراسات البريطانية (Dickinson et al., .2015; Dickinson et al., 2014)

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن سؤالين رئيسيين.

- السؤال الأول يتعلق بالأداء في مهمة تمييز الاتجاه، وهو: هل يوجد فرق بين الأداء في الجزء العمودي من مهمة تمييز الاتجاه مقارنة بالجزء المائل؟
- السؤال الثاني يتعلق بطبيعة العلاقة الارتباطية بين الأداء في مهمة تمييز الاتجاه ومستوى سمات التوحد، ويتفرع عنه السؤالان الفرعيان الآتيان:

1. ما العلاقة الارتباطية بين الأداء في مهمة تمييز الاتجاه في الجزء العمودي ومستوى سمات التوحد؟

2. ما العلاقة الارتباطية بين الأداء في مهمة تمييز الاتجاه في الجزء المائل ومستوى سمات التوحد؟

فروض الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للتحقق من ثلاثة فروض:

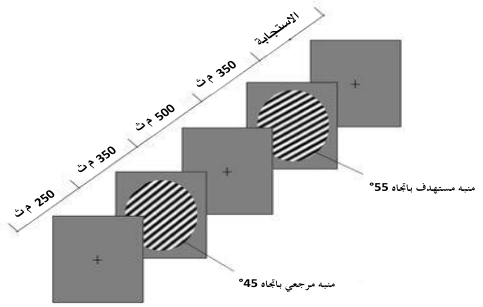
1. يوجد فرق دال إحصائيًا بين الأداء في الجزء العمودي من مهمة تمييز الاتجاه مقارنة بالجزء المائل، حيث ستكون عتبة تمييز الاتجاه منخفضة في الجزء العمودي مقارنة بالجزء المائل بناء على نتائج الدراسات السابقة (Edden et al., 2009; Shaw et al., 2019).
2. لا يوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأداء في الجزء العمودي من مهمة تمييز الاتجاه وسمات التوحد بناء على نتائج الدراسات السابقة (Dickinson et al., 2015; Dickinson et al., 2014)
3. يوجد علاقة ارتباطية عكسية "سالبة" ذات دلالة إحصائية بين الأداء في الجزء المائل من مهمة تمييز الاتجاه وسمات التوحد بناء على نتائج الدراسات السابقة (Dickinson et al., 2015; Dickinson et al., 2014)

أفراد الدراسة: شارك في الدراسة الأساسية 46 متطوعًا من طلاب مرحلة البكالوريوس لقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة الملك سعود. كان المشاركون يتمتعون بحدة إبصار جيدة طبيعيًا أو تم تصحيحها. قدم المشاركون موافقة خطية بداية الجلسة التجريبية، كما أن الدراسة قد تحصلت على موافقة كاملة من لجنة أخلاقيات البحث العلمي في قسم علم النفس بجامعة شفيلد البريطانية بالإضافة إلى تحصلها على موافقة قسم علم النفس بجامعة الملك سعود على إجراء الدراسة في معامل القسم.

أدوات الدراسة:

مهمة تمييز الاتجاه البصري

في الدراسة الحالية، استخدمت مهمة تمييز الاتجاه التي سبق استخدامها في الدراسات البريطانية (Dickinson, Bruyns-Haylett, et al., 2016; Dickinson et al., 2014)، والتي طورت في البداية من قبل (Edden et al., 2009). في مهمة تمييز الاتجاه، يعرض على المشارك زوج من المنبهات البصرية المخططة بشكل متعاقب، ويطلب منه تحديد ما إذا تمت استمالة /استدارة خطوط الدائرة الثانية (المنبه المستهدف) مع/عكس عقارب الساعة مقارنة بخطوط الدائرة الأولى (المنبه المرجعي). تتكون مهمة تمييز الاتجاه من جزأين بناء على اتجاه خطوط المنبه المرجعي: عمودي ومائل. في الجزء العمودي، تكون خطوط المنبه المرجعي موجهة بدرجة 0، في حين تكون في الجزء المائل موجهة بدرجة 45 درجة. يضم كلٌّ من هذين الجزأين سلمين بناء على اتجاه خطوط المنبه المستهدف: إما مع أو عكس عقارب الساعة مقارنة بخطوط المنبه المرجعي. انظر الشكل رقم (1).



الشكل رقم (1):رسم تخطيطي يوضح مهمة تمييز الاتجاه. تم إعادة طباعة هذا الشكل بعد أخذ الإذن من (Dickinson et al., 2014). في كل محاولة، يعرض على المشارك مثبت بصري (علامة "+") لمدة 250 جزء من الثانية (م ث)، ويعقبه المنبه المرجعي لمدة 350 م ث، وبعده مثبت بصري آخر لمدة 500 م ث، وبعد ذلك يعرض المنبه المستهدف لمدة 350 م ث، وتنتهي المحاولة بأن يحدد المشارك اتجاه المنبه المستهدف مقارنة بالمنبه المرجعي من خلال الضغط على السهم الأيمن أو الأيسر في لوحة المفاتيح.

تقاس عتبة تمييز الاتجاه باستخدام الاختيار القسري بين خيارين من البدائل (Two-alternative forced choice (2AFC) من خلال السلم التكيفي بإجراء يعرف بواحدة لأعلى وثلاث لأسفل المتقارب بدقة 79%. في بداية المحاولات (Leek, 2001). يتم تدوير خطوط المنبه المستهدف بمقدار 5 درجات مقارنة بدرجة خطوط المنبه المرجعي، والتي تعتبر، عادة، سهلة نسبيًا. بعد ذلك يتم تقليل الفرق بين اتجاه تدوير خطوط المنبه المستهدف وخطوط المنبه المرجعي حتى يقوم المشارك باختيار إجابة غير صحيحة في تحديد اتجاه خطوط المنبه المرجعي مقارنة بخطوط المنبه المستهدف. عند هذه النقطة ينعكس السلم ليزداد الفرق بين اتجاه خطوط الدائرتين المتعاقبتين (المنبه المرجعي والمستهدف) حتى يقوم المشارك بإجابات صحيحة لثلاث محاولات متتالية لينعكس السلم مرة أخرى ويبدأ بتقليل الفرق بين خطوط المنبه المرجعي والمنبه المستهدف. في البداية، تكون حجم خطوة السلم درجة واحدة، وتتغير بنسبة 75% بعد كل عملية انعكاس.

تعليمات مهمة تمييز الاتجاه البصري

في أثناء الجلسة التجريبية، تم توجيه المشاركين إلى الجلوس بشكل مريح على كرسي بمسافة 57 سم بين رؤوسهم والشاشة. ومحاكاة للإجراءات التجريبية في الدراسات السابقة (Dickinson, Bruyns-Haylett, et al., 2016; Dickinson et al., 2014)، لم يتم استخدام مسندة الذقن في الدراسة الحالية. لقد تم وضع غطاء دائري الشكل على الشاشة للتخلص من أي إشارات خارجية للاتجاه قد توحي بها حواف الشاشة، وهذا الغطاء يحتوي على دائرة مفرغة في منتصفه بقطر 5 سم يمكن من خلالها رؤية المنبهات البصرية (المرجعية والمستهدفة) بوضوح. لقد طُلب من المشاركين الحكم على اتجاه خطوط المنبهات البصرية المعروضة على الشاشة، تحديدا ما إذا كانت خطوط المنبه المستهدف (المعروضة ثانيًا) تم تدويرها مع/عكس عقارب الساعة مقارنة بخطوط المنبه المرجعي (المعروضة أولًا)، وذلك بالضغط على مفاتيح الأسهم في لوحة مفاتيح جهاز عرض مهمة تمييز الاتجاه.

بعد تلقيهم تعليمات المهمة، بدأ المشاركون باختبار تدريبي مكون من 10 محاولات لكل من الجزء العمودي والمائل بشقيهما (مع وعكس عقارب الساعة) ليكون مجموع المحاولات التدريبية 40 محاولة. الهدف من هذا الاختبار التدريبي التأكد من وضوح التعليمات للمشاركين والإجابة على أي أسئلة متعلقة بالمهمة. بعد ذلك، أكمل المشاركون الجزء التجريبي من المهمة، والذي يحتوي على 140 محاولة لكل من الجزء العمودي والمائل بشقيهما (مع وعكس عقارب الساعة). تم استخدام آخر ستة انعكاسات لكل سلم لحساب عتبات التمييز بعد التخلص من أول انعكاسين، لاعتبارهما تهيئة. بعد ذلك، تم حساب عتبات التمييز لكل من الجزء العمودي والمائل على حدة من خلال حساب متوسط درجات السلم الأيمن (مع عقارب الساعة) والأيسر (عكس عقارب الساعة) لكل جزء (العمودي والمائل). الخطوات الإجرائية المستخدمة مطابقة لتلك التي استخدمت في الدراسات البريطانية (Dickinson, Bruyns-Haylett, et al., 2016; Dickinson et al., 2014).

مقياس طيف التوحد

استخدمت الدراسة الحالية النسخة العربية من مقياس طيف التوحد المُعد من قبل سايمون بارون كوهين وزملائه في مركز أبحاث التوحد في كامبريدج، المملكة المتحدة عام 2001 (Baron-Cohen et al., 2001)، والذي تم تعريبه بواسطة قدور والمسياوي حيث أتيحت النسخة العربية من المقياس في الموقع الافتراضي لمركز أبحاث التوحد في كامبريدج، المملكة المتحدة (https://www.autismresearchcentre.com/tests/autism-spectrum-quotient-aq-adult/). يتكون مقياس طيف التوحد من 50 فقرة مصممة لقياس سمات التوحد لدى الأفراد وفقًا لنموذج ليكرت الرباعي، حيث تتراوح الخيارات من "أتفق بشدة" إلى غير "موافق بتاتًا". مقياس طيف التوحد يحتوي على

خمسة أبعاد فرعية تشمل: التخيل، والاهتمام بالتفاصيل، والتواصل، وتحويل الانتباه، والمهارات الاجتماعية. تتراوح الدرجة الكلية في هذا المقياس من 0-50 درجة، كما أن الدرجة المرتفعة تُعبر عن ارتفاع مستوى سمات التوحد لدى المستجيب (Baron-Cohen et al., 2001). وعلى الرغم أن مقياس طيف التوحد لايعتبر مقياسًا تشخيصيًا للتوحد فإن مؤشراته قد تعتبر فحصًا أوليًا للأفراد الذين يحتمل أن يكون لديهم توحد (Baron-Cohen et al., 2001; Woodbury-Smith et al., 2005).

الخصائص السيكومترية لمقياس طيف التوحد

تشير العديد من الدراسات السابقة إلى أن مقياس طيف التوحد يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة إلى جيدة في مختلف الثقافات (Austin, 2005; Hoekstra et al., 2008; Hurst et al., 2007; Lau et al., 2013; Pisula et al., 2013; Wakabayashi et al., 2006). وعلى الرغم من أن عددًا من الدراسات استخدمت النسخة العربية من مقياس طيف التوحد (Daoud et al., 2015; Dawoud et al., 2019)، إلا أنها لم تُشر إلى الخصائص السيكومترية للمقياس في نسخته العربية مما استدعى إجراء دراسة استطلاعية للتحقق من مؤشرات الثبات والصدق للمقياس.

في الدراسة الاستطلاعية من الدراسة الحالية، تم جمع بيانات مكتملة لمقياس طيف التوحد بنسخته العربية من 104 مشارك من الذكور، وتراوحت أعمارهم من 18 إلى 64 سنة (متوسط الأعمار: 28.62 سنة) بواسطة استبانة إلكترونية عبر منصةكوالتركس (https://www.qualtrics.com). استخدمت الدراسة الاستطلاعية الحالية معامل ألفا كرونباخ كمؤشر على ثبات المقياس، كما قدرت صدق البناء للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية.

أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية الحالية أن المقياس يتمتع بمؤشرات ثبات وصدق في الحدود المقبولة، حيث كان معامل ألفا كرونباخ 67.، وتراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية من 30. إلى 80. كما يتبين في الجدول رقم (1).

جدول (1): معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس طيف التوحد والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	التخيل	الاهتمام بالتفاصيل	التواصل	تحويل الانتباه	المهارات الإجتماعية
الدرجة الكلية	0.4**	0.3**	0.76**	0.41**	0.80**

(**) دال عند مستوى 0.01

إجراءات الدراسة

بعد تقديم الموافقة المكتوبة للمشاركة في الدراسة، بدأ المشاركون باستكمال الجزء المتعلق بمهمة تمييز الاتجاه. بعد ذلك، طلب منهم إكمال استبانة إلكترونية تتضمن مقياس طيف التوحد، والتي عرضت لهم عبر منصة كوالتركس. استغرقت الجلسة التجريبية لكل مشارك قرابة 45 دقيقة.

النتائج

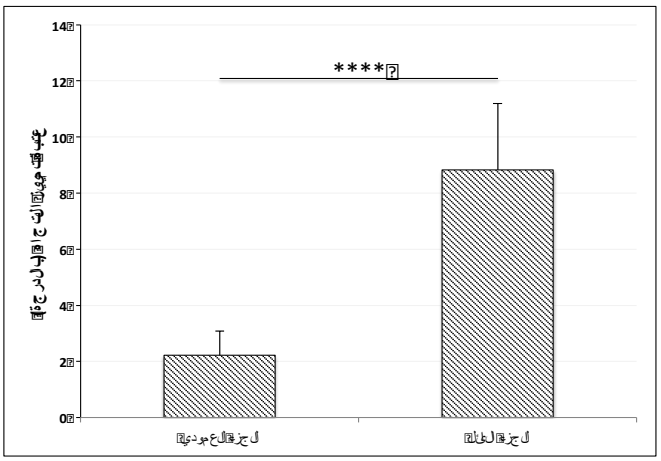
تم استخدام بيانات 42 مشاركًا (مدى العمر:19-24، متوسطه:20.70، اليدوية: 37 من المشاركين أيمن اليد) لفحص العلاقة بين الأداء في اختبار تمييز الاتجاه وسمات التوحد بعد استبعاد بيانات أربعة مشاركين حيث كان متوسط عتبات تميز الاتجاه لثلاثة منهم في أي من الجزأين (العمودي والمائل) تبعد عن متوسط العتبات لكافة المشاركين بأكثر من انحرافين معياريين،

كما أن الرابع لم يكمل الإجابة على مقياس طيف التوحد.

تراوحت الدرجات في مقياس طيف التوحد من 11 إلى 32 درجة بمتوسط 21 درجة، وهي متسقة مع متوسط الدرجة في مقياس طيف التوحد في ثقافة عربية (مصرية (متوسط: 22.72)) (Daoud et al., 2015) وشرقية (يابانية (متوسط الدرجة: 22.20)) (Kurita et al., 2005).

أيضًا، كان متوسط عتبة تمييز الاتجاه في الجزء العمودي 2.22 درجة بانحراف معياري 0.86 درجة، في حين كان متوسط عتبة تمييز الاتجاه في الجزء المائل 8.82 درجة بانحراف معياري 2.38 درجة.

للإجابة عن السؤال الرئيس الأول: هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين الأداء في الجزء العمودي من مهمة تمييز الاتجاه مقارنة بالجزء المائل؟ تم استخدام اختبار ت لعينتين مترابطتين. أظهرت النتائج فرقًا ذا دلالة إحصائية بين الأداء في الجزء العمودي من مهمة تمييز الاتجاه والجزء المائل (ت (41)=-21.202، α=0.0001). هذا الفرق الكبير في تمييز اتجاه خطوط المنبهات العمودية (الجزء العمودي) مقارنة بخطوط المنبهات المائلة (الجزء المائل) يعكس ما يسمى "بتأثير الميلان"، انظر الشكل رقم (2).



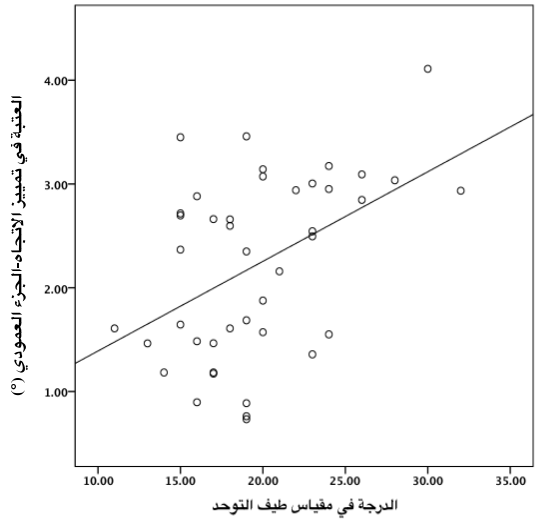
الشكل رقم (2). شكل توضيحي للفرق بين عتبة تمييز الاتجاه العمودي وعتبة تمييز الاتجاه المائل.

الفرق في تمييز اتجاه الجزء العمودي وتمييز اتجاه الجزء المائل يعكس "تأثير الميلان". (****) دال عند مستوى 0.0001

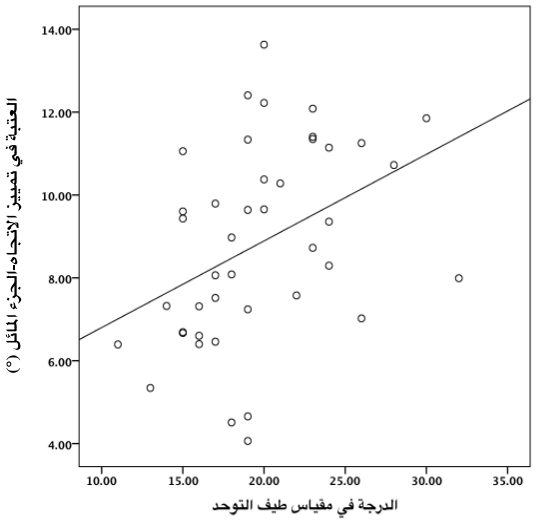
للإجابة عن السؤال الفرعي الأول من السؤال الرئيس الثاني: ما العلاقة الارتباطية بين الأداء في مهمة تمييز الاتجاه في الجزء العمودي ومستوى سمات التوحد؟ تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ثنائي الذيل. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة (طردية) ذات دلالة إحصائية بين العتبة في تمييز الاتجاه في الجزء العمودي والدرجة في مقياس طيف التوحد (ن=42، ر=0.457، α=0.0001). انظر الشكل رقم 3 (أ).

للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني من السؤال الرئيس الثاني: ما العلاقة الارتباطية بين الأداء في مهمة تمييز الاتجاه في الجزء المائل ومستوى سمات التوحد؟ تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ثنائي الذيل. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة (طردية) ذات دلالة إحصائية بين العتبة في تمييز الاتجاه في الجزء المائل والدرجة في مقياس طيف التوحد (ن=42، ر=0.402، α=0.0001)، انظر الشكل رقم 3 (ب).

أ)



ب)



الشكلان 3 (أ وب) أشكال توضيحية للعلاقة الارتباطية بين عتبة تمييز الاتجاه (العمودي والمائل) ومستوى سمات التوحد (الدرجة في مقياس طيف التوحد). الشكل 3. (أ) يوضح العلاقة الارتباطية بين عتبة تمييز الاتجاه في الجزء العمودي والدرجة في مقياس طيف التوحد، (ر=0.457). الشكل 3.(ب) يوضح العلاقة الارتباطية بين عتبة تمييز الاتجاه في الجزء المائل والدرجة في مقياس طيف التوحد، (ر=0.402). عتبة تمييز الاتجاه المنخفضة/الصغيرة تعني مستوى أداء عال (متفوق) في مهمة تمييز الاتجاه، وكلما كبرت (ارتفعت) عتبة تمييز الاتجاه فهذا مؤشر على ضعف الأداء في مهمة تمييز الاتجاه.

المناقشة

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار العلاقة بين الأداء في مهمة تمييز الاتجاه بجزأيها العمودي والمائل من جهة وسمات التوحد المعبر عنها بالدرجة في مقياس طيف التوحد من جهة أخرى على عينة سعودية، في حين يُعتقد أن الأداء في مهمة تمييز الاتجاه يعتمد على توازن التنشيط والتثبيط في القشرة المخية في الفص القذالي (Edden et al., 2009; Kurcyus et al., 2018; Shaw et al., 2019; Tibber et al., 2006)، يُعتقد أيضًا أن التوحد نتاج اختلال في توازن التنشيط والتثبيط العصبي في القشرة المخية، ويُنظر لاختلال توازن التنشيط والتثبيط على أنه تفسيرًا محتملًا للفروق السلوكية، والإدراكية، والذهنية لدى الأفراد الذين لديهم اضطراب طيف توحد (Bertone et al., 2005; Bonnel et al., 2010; Bonnel et al., 2003; Coghlan et al., 2012; Dickinson et al., 2016; Franklin et al., 2008; Hussman, 2001; Rubenstein & Merzenich, 2003). فعلى سبيل المثال، لقد وجدت دراسة بريطانية أن الأفراد المُشخّصين بطيف التوحد يختلف أداؤهم في مهام تمييز الاتجاه مقارنة بنظرائهم غير المُشخّصين حيث كان أداء الأفراد المُشخّصين بطيف التوحد في مهام تمييز الاتجاه متفوقًا مقارنة بنظرائهم غير المُشخّصين (Dickinson, Bruyns-Haylett, et al., 2016). أيضًا أظهرت دراسة بريطانية أخرى أن الأشخاص الذين كانت درجاتهم في مقياس طيف التوحد مرتفعة (سمات توحد عالية) كان أداؤهم في مهمة تمييز الاتجاه متفوقًا مقارنة بنظرائهم ممن كانت درجاتهم منخفضة في مقياس طيف التوحد (سمات توحد منخفضة) (Dickinson et al., 2014). ولأن هذه الدراسات كانت مطبقة في مجتمع غربي (بريطانيا)، كان من المهم اختبار مدى إمكانية تكرار مثل هذه النتائج في مجتمع آخر لما للعوامل الثقافية والاجتماعية من دور محتمل في تشكيل طبيعة العلاقة بين تمييز الاتجاه وسمات التوحد (Masi et al., 2017; Matson et al., 2017). وعلى الرغم من أن الدراسة الحالية أظهرت أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأداء في مهمة تمييز الاتجاه وسمات التوحد، فإن نتائجها غير متسقة مع نتائج الدراسات التي أجريت على مشاركين في

بريطانيا (Dickinson et al., 2015; Dickinson et al., 2014) حيث ارتبطت عتبات تمييز الاتجاه العمودي والمائل طرديًا مع الدرجة في مقياس طيف التوحد في العينة السعودية. هذه النتائج سيتم منقاشتها في هذا الجزء من البحث.

كما هو متوقع بناء على نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالأداء في جزأي مهمة تمييز الاتجاه (العمودي والمائل) (Edden et al., 2009; Kurcyus et al., 2018; Shaw et al., 2019; Tibber et al., 2006; Vogels & Orban, 1985)، كانت القدرة التمييزة للاتجاه في الجزء العمودي فائقة مقارنة بالجزء المائل، وهذا الفرق يعرف باسم تأثير الميلان (Appelle, 1972; Vogels & Orban, 1985). يُعزى التفوق في تمييز الاتجاه ذو الطبيعة المستقيمة (عمودية كانت أم أفقية) مقارنة بتمييز الاتجاه ذو الطبيعة المائلة إلى زيادة حساسية الخلايا العصبية في القشرة المخية في الفص القذالي للمنبهات المستقيمة بمقارنة بتلك المائلة (Li et al., 2003; Mansfield, 1974). هذه النتيجة متسقة مع مجموعة كبيرة من الدراسات التي استخدمت مهام تحتوي على منبهات مستقيمة ومائلة حيث كان الأداء أفضل في الجزء الذي يحتوي على منبهات مستقيمة مقارنة بتلك التي تحتوي على منبهات مائلة (Edden et al., 2009; Kurcyus et al., 2018; Shaw et al., 2019; Tibber et al., 2006). مثل هذا التفوق في تمييز المنبهات المستقيمة مقارنة بالمنبهات المائلة وجد لدى الأطفال (Shafai et al., 2015) والكبار (Peven et al., 2019) وحتى من لديهم اضطرابات عصبية ونمائية كالفصام والتوحد والشقيقة (الصداع النصفي)(Dickinson, Bruyns-Haylett, et al., 2016; Shaw et al., 2019; Tibber et al., 2006).

اتساقًا مع الفرضية التي تقول بأن طيف التوحد قد يكون نتاج اختلال في توازن التنشيط والتثبيط العصبي في القشرة المخية (Bertone et al., 2005; Bonnel et al., 2010; Bonnel et al., 2003; Coghlan et al., 2012; Dickinson, Bruyns-Haylett, et al., 2016; Franklin et al., 2008; Hussman, 2001; Rubenstein & Merzenich, 2003)، تشير نتائج الدراسة الحالية أن الأداء في مهمة تمييز الاتجاه، والتي يُظن أنها تعطي مؤشرات غير مباشرة على توازن التنشيط والتثبيط العصبي في القشرة المخية البصرية (الفص القذالي)، مرتبط بمستوى سمات التوحد المعبر عنها هنا بالدرجة الكلية في مقياس طيف التوحد. وعلى الرغم من أن هذه النتيجة متوافقة مع الفرضية السائدة التي تقول بارتفاع معدل التنشيط على التثبيط العصبي في القشرة المخية لدى من لديهم اضطراب طيف توحد (Coghlan et al., 2012; Hussman, 2001; Rubenstein & Merzenich, 2003)، إلا أنها تخالف الفرضية الصاعدة التي تقول بعكس ذلك، والتي استقت أدلتها من مهام سلوكية (مثل مهام تمييز الاتجاه) ومؤشرات عصبية (مثل موجات جاما العصبية) يُظن أنها تعكس طبيعة توازن التنشيط والتثبيط في القشرة المخية البصرية لارتباطها بمستوى تركيز جابا في القشرة المخية في الفص القذالي، والذي يعتبر أهم النواقل العصبية المثبطة (Bertone et al., 2005; Bonnel et al., 2010; Bonnel et al., 2003; Dickinson, Bruyns-Haylett, et al., 2016; Franklin et al., 2008). فمثلًا، وجد أن البالغين المُشخّصين بطيف التوحد يمتازون على نظرائهم غير المُشخّصين في أداء تمييز الاتجاه (الجزء المائل)، كما أن ذروة موجات جاما لديهم مرتفعة مقارنة بنظرائهم غير المُشخّصين (Dickinson, Bruyns-Haylett, et al., 2016). كما وجدت دراسة أخرى أن الأشخاص غير المُشخّصين بطيف التوحد وحققوا درجات عالية في مقياس طيف التوحد (سمات توحد مرتفعة) كان أداؤهم مرتفع/ متفوق في الجزء المائل من مهمة تمييز الاتجاه مقارنة بنظرائهم غير المُشخّصين وحققوا درجات منخفضة في مقياس طيف التوحد (سمات توحد منخفضة)(Dickinson et al., 2014). إضافة لذلك، وُجد أن هناك ارتباطًا طرديًا بين الدرجة في مقياس طيف التوحد وذروة موجات جاما العصبية (Dickinson et al., 2015)، مما يؤخذ على أنه مؤشر على زيادة معدل التثبيط في القشرة المخية البصرية

(Edden et al., 2009). وعلى النقيض من هذه النتائج، تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن مستوى الأداء في مهمة تمييز الاتجاه يضعُف بزيادة مستوى سمات التوحد كما هو منعكس في العلاقة الإيجابية بين عتبة تمييز الاتجاه بجزأيها العمودي والمائل والدرجة في مقياس طيف التوحد. وعليه، هذه النتيجة تؤيد الفرضية الكلاسيكية التي تقول بزيادة معدل التنشيط العصبي في القشرية المخية للأفراد المُشخّصين بطيف التوحد أو من لديهم سمات توحد مرتفعة (Coghlan et al., 2012; Hussman, 2001; Rubenstein & Merzenich, 2003).

وعلى غير المتوقع بناء على مجموعة من الدراسات السابقة التي تقول باحتمالية ضعف حساسية الجزء العمودي من مهمة تمييز الاتجاه للتمييز بين أداء الأفراد داخل المجموعة الواحدة أو بين المجموعات المتعددة لسهولته (تأثير السقف) (Dickinson et al., 2015; Dickinson et al., 2014; Edden et al., 2009)، لقد كان الأداء في الجزء العمودي من مهمة تمييز الاتجاه متباينًا للدرجة التي سمحت بالكشف عن ارتباط ذي دلالة إحصائية بينه وبين الدرجة في مقياس طيف التوحد. أحد التفسيرات المحتملة لحساسية الجزء العمودي هنا للكشف عن التباين في الأداء هو أنه قد يكون حساسًا للكشف عن ضعف الأداء لا عن تميزه، حيث إن الأخير هو السائد لسهولة الأداء فيه، وعليه فإن حساسيته تكون منحصرة على كشف الضعف لا التميز. قد يدعم هذا التفسير جزئيًا نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى تفوق في أداء المُشخّصين بطيف التوحد في الجزء المائل من مهمة تمييز الاتجاه مقارنة بنظرائهم غير المُشخّصين، ولكن مثل هذا التميز لم يكن ظاهرًا في الجزء العمودي لسهولة الأداء فيه، مما يُضعف احتمالية الكشف عن تباين في الأداء نتيجة لتأثير السقف (Garin, 2014). ولكن العكس محتمل جدا، حيث إنه من الممكن أن تزيد حساسية الجزء العمودي للكشف عن التباين في الأداء عندما تكون المهمة ليست بذات درجة السهولة داخل أفراد المجموعة-الواحدة أو بين المجموعات المتعددة.

إن عدم اتساق نتائج الدراسة الحالية (وجود علاقة طردية بين عتبة تمييز الاتجاه والدرجة في مقياس طيف التوحد) مع الدراسات السابقة (Dickinson et al., 2015; Dickinson et al., 2014)، والتي وجدت ارتباطًا عكسيًا بين عتبة تمييز الاتجاه والدرجة في مقياس طيف التوحد وتلك التي وجدت تفوقًا في أداء الأفراد المُشخّصين بطيف التوحد (عتبة تمييز منخفضة/صغيرة) مقارنة بنظرائهم غير المُشخّصين، يمكن تفسيره بأحد احتمالين. الاحتمال التفسيري الأول لعدم الاتساق متعلق بطبيعة طيف التوحد غير المتجانسة، حيث يعتبر عدم تجانس طيف التوحد معلومًا وملاحظًا على الصعيد العالمي (Lenroot & Yeung, 2013; Masi et al., 2017). إن النظر إلى طيف التوحد على أنه صنف واحد بمعزل عن عوامل مهمة كالتاريخ النمائي، والذكاء، والشدة يجعل من إمكانية فهم طبيعة هذا الاضطراب مهمة أكثر صعوبة، كما أن هذا التبسيط (النظر إلى طيف التوحد على أنه صنف واحد) يؤثر سلبًا في اختيار آليات التدخل اللازمة والتخطيط للبرامج المناسبة (Mottron & Bzdok, 2020). ولهذا، فإن عدم اتساق نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة قد يكون ناشئًا من التباين بين خصائص الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة في مقياس طيف التوحد في الدراسة الحالية وتلك السابقة (Dickinson et al., 2015; Dickinson et al., 2014)، خصوصًا أن عينة الدراسة الحالية اقتصرت على الذكور في حين تراوحت نسبة الذكور من العينة في تلك الدراسات ما بين 44 % إلى 75 %، مما يزيد من احتمالية عدم التجانس سيما وأن شيوع طيف التوحد متباين بناء على الجنس، حيث تمثل نسبة انتشار طيف التوحد حوالي 4 للذكور مقابل إنثى واحدة (Werling & Geschwind, 2013).

الاحتمال التفسيري الثاني لعدم اتساق نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة قد يكون متعلق بالعوامل الثقافية والاجتماعية. تشير الدراسات السابقة إلى أن العوامل الثقافية والاجتماعية لا تؤثر فقط في معدلات التشخيص بطيف التوحد، بل تؤثر حتى في مقبولية أدوات الكشف والتشخيص المستخدمة (Kim, 2012; Masi et al., 2017; Matson et al., 2017). وبالنظر إلى أن الملاحظة في السياق الاجتماعي تُعتبر من المحطات الأولى التي تدفع لإجراء التشخيص، فإن المجتمعات تتفاوت في نظرتها لبعض المظاهر السلوكية (مثال المهارات اللغوية والتواصل العيني). وبالتالي، ما قد يُعتبر في مجتمع ما مؤشرًا على التوحد يستدعي الكشف أو التدخل، قد لا يكون كذلك في مجتمع آخر (Kim, 2012; Masi et al., 2017). إضافة لذلك، تشير مجموعة من الدراسات عبر الثقافية إلى وجود تباينات في مجموعة من العمليات الذهنية كالانتباه، والذاكرة، والإدراك بين أفراد الثقافات المختلفة (Amer et al., 2017; Phillips, 2019; Wong et al., 2018) مما قد يفسر أيضًا عدم اتساق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة. عادة يتم عزو مثل هذه الاختلافات أو الفروق عبر الثقافية في العمليات الذهنية إلى تباين في المعالجات الذهنية في المستويات الذهنية العليا كالتفكير والتحليل بين المجتمعات، والتي قد تكون -أي تلك العمليات الذهنية- متأثرة بالعوامل اللغوية، والوراثية، ومستوى التقدم الحضاري (Varnum et al., 2010). فعلى سبيل في المثال، في أداء المهام التي تتطلب تصنيف منبهات بصرية، يميل الشرقيون (مثل الصينيين) إلى معالجة شاملة، تهتم بطبيعة العلاقات بين المثيرات في المجال السياقي، في حين يميل الغربيون (مثل الأمريكان) إلى استخدام معالجة مركزة، تهتم بسمات المثير البارزة بشكل مستقل عن المجال السياقي (Ueda et al., 2018). لكن حصر سبب الاختلاف في طريقة المعالجة الذهنية عبر الثقافية باختلاف يرجع إلى التباين في طرق المعالجة عالية المستوى قد يكون قاصرًا عن تفسير التباين في المهام التي تتطلب معالجة ذهنية دنيا كالفروق في الأداء في مهام عدم التماثل لأطوال الخطوط وتمييز الاتجاه بين مجتمع شرقي وغربي، والتي قد تعكس تباينًا في معالجة المعلومات البصرية ناتج عن تأثير ثقافي على النظام البصري للتعامل مع المثيرات البصرية (Ksander et al., 2018; Ueda et al., 2018). وعليه، قد تكون العوامل الثقافية والاجتماعية بين عينة الدراسة الحالية (عينة سعودية) وعينات الدراسات السابقة (بريطانية) تفسيرًا محتملًا لعدم اتساق النتائج بالإضافة إلى طبيعة طيف التوحد غير المتجانسة.

محددات الدراسة الحالية تتمثل في ثلاث محددات رئيسة. المحدد الأول هو اقتصار عينة الدراسة على الذكور دون الإناث. وعلى الرغم من أن اقتصار العينة على جنس بعينة قد يكون محمودًا عندما يكون حجم عينة الدراسة صغيرًا لزيادة التجانس، فإنه يحد من إمكانية تعميم النتائج على الجنس غير المشمول في الدراسة. ولهذا، فإن نتائج الدراسة الحالية قد يصعب تعميمها على الإناث لا سيما مع نتائج الدراسات التي تشير إلى وجود فروق في النشاط العصبي والعمليات الذهنية بين الجنسين (Munro et al., 2012; van Pelt et al., 2018). المحدد الثاني يتمثل في اقتصار الدراسة الحالية على الطلاب "طلاب قسم علم النفس بجامعة الملك سعود"، وعلى الرغم من شيوع اقتصار المشاركين في البحوث النفسية ذات الطابع المعملي على طلاب أقسام علم النفس (Shen et al., 2011)، فإن ذلك قد يحد من إمكانية تعميم النتائج على المجتمع العام (Hanel & Vione, 2016). المحدد الثالث في الدراسة الحالية يتمثل في ضيق المدى العمري للمشاركين (19-24 سنة). وعلى الرغم من أن ذلك قد يزيد من تجانس عينة الدراسة، لا سيما أن العمر قد يلعب دورًا مهمًا في النشاط العصبي والعمليات الذهنية (Böttger et al., 2002; Darowski et al., 2008)، فإن محدودية المدى العمري قد يحد من إمكانية تعميم النتائج على الذكور من فئات عمرية أكبر.

في الختام، الدراسة الحالية اختبرت العلاقة بين الأداء في مهمة تمييز الاتجاه بجزأيها العمودي والمائل من جهة ومستوى سمات التوحد من جهة أخرى. على النقيض من الدراسات السابقة التي وجدت ارتباطًا بين تفوق الأداء في مهمة تمييز الاتجاه وارتفاع سمات التوحد، وجدت الدراسة الحالية ارتباطًا طرديًا بين ضعف الأداء في مهمة تمييز الاتجاه بجزأيها العمودي والمائل وارتفاع سمات التوحد. نتائج الدراسة الحالية متسقة مع الفرضية الشائعة التي تقول بزيادة التنشيط العصبي في القشرة المخية كتفسير محتمل للتباين السلوكي والذهني والإدراكي المرتبط بطيف التوحد. قد يكون من المهم توجيه الدراسات المستقبلية لاختبار ما إذا كانت هناك فروق في الأداء في مهمة تمييز الاتجاه بين الأفراد المُشخّصين بطيف التوحد ونظرائهم غير المُشخّصين على عينة سعودية.

****

المراجع

Amer, T., Ngo, K. J., & Hasher, L. (2017). Cultural differences in visual attention: Implications for distraction processing. *British Journal of Psychology*, 108(2), 244- 258.

APA. (2020). Autism. Retrieved February22,2021, from http://www.apa.org/topics/autism

Appelle, S. (1972). Perception and discrimination as a function of stimulus orientation: the" oblique effect" in man and animals. *Psychological bulletin*, 78(4),266.

Austin, E. J. (2005). Personality correlates of the broader autism phenotype as assessed by the Autism Spectrum Quotient (AQ). *Personality and Individual Differences*, 38(2), 451- 460.

Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Skinner, R., Martin, J., & Clubley, E. (2001). The autism- spectrum quotient (AQ): Evidence from asperger syndrome/high-f unctioning autism, malesand females, scientists and mathematicians. *Journal of autism and developmental disorders*, 31(1),5-17.

Bertone, A., Mottron, L., Jelenic, P., & Faubert, J. (2005). Enhanced and diminished visuo- spatial information processing in autism depends on stimulus complexity. *Brain*, 128(10), 2430-2441.

Bin Dawood, A., Dickinson, A., Aytemur, A., Howarth, C., Milne, E., & Jones, M. (2020). Investigating the Effects of tDCS on Visual Orientation Discrimination Task Performance: "the Possible Influence of Placebo". *Journal of Cognitive Enhancement*, 4(3),235-249.

Bonnel, A., McAdams, S., Smith, B., Berthiaume, C., Bertone, A., Ciocca, V., Burack, J. A., & Mottron, L. (2010). Enhanced pure-tone pitch discrimination among persons with autism but not Asperger syndrome. *Neuropsychologia*, 48(9), 2465-2475.

Bonnel, A., Mottron, L., Peretz, I., Trudel, M., Gallun, E., & Bonnel, A.-M. (2003). Enhanced pitch sensitivity in individuals with autism: a signal detection analysis. *Journal of cognitive neuroscience*, 15(2), 226-235.

Böttger, D., Herrmann, C. S., & von Cramon, D. Y. (2002). Amplitude differences of evoked alpha and gamma oscillations in two different age groups. *International Journal of Psychophysiology*, 45(3), 245-251.

Coghlan, S., Horder, J., Inkster, B., Mendez, M. A., Murphy, D. G., & Nutt, D. J. (2012). GABA system dysfunction in autism and related disorders: from synapse to symptoms. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 36(9), 2044-2055.

Daoud, A., Loughren, M., Mansour, K., & Khashaba, A. (2015). Autistic Traits in Individuals with Normal Intellectual Level and Associated Psychological Distress: A Pilot Study in an Arabic Culture. *Published in health care*.

Darowski, E. S., Helder, E., Zacks, R. T., Hasher, L., & Hambrick, D. Z. (2008). Age-related differences in cognition: the role of distraction control. *Neuropsychology*, 22(5), 638.

Dawoud, K. E., Raya, Y. M., Yossef, A. M., & Ibrahim, A. S. (2019). Detection Of Autisitc Like Traits In Patients With Schizophrenia And Bipolar

Garin, O. (2014). Ceiling Effect. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 631-633). Springer Netherlands.

Hanel, P. H., & Vione, K. C. (2016). Do student samples provide an accurate estimate of the general public? *PloS one*, 11(12), e0168354.

He, H.-y., & Cline, H. T. (2019). What Is Excitation/Inhibition and How Is It Regulated? A Case of the Elephant and the Wisemen. *Journal of Experimental Neuroscience*, 13, 1179069519859371.

Hoekstra, R. A., Bartels, M., Cath, D. C., & Boomsma, D. I. (2008). Factor structure, reliability and criterion validity of the Autism-Spectrum Quotient (AQ): a study in Dutch population and patient groups. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(8), 1555-1566.

Hurst, R., Mitchell, J., Kimbrel, N., Kwapil, T., & Nelson-Gray, R. (2007). Examination of the reliability and factor structure of the Autism Spectrum Quotient (AQ) in a non-clinical sample. *Personality and Individual Differences*, 43(7), 1938-1949.

Hussman, J. P. (2001). Letters to the editor: suppressed GABAergic inhibition as a common factor in suspected etiologies of autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 31(2), 247-248.

Isaacson, J. S., & Scanziani, M. (2011). How inhibition shapes cortical activity. *Neuron*, 72(2), 231-243.

Katzner, S., Busse, L., & Carandini, M. (2011). GABAA inhibition controls response gain in visual cortex. *Journal of Neuroscience*, 31(16), 5931-5941.

Kim, H. U. (2012). Autism across cultures: Rethinking autism. *Disability & Society*, 27(4), 535-545.

Kondo, H. M., & Lin, I.-F. (2020). Excitation-inhibition balance and auditory multistable perception are correlated with autistic traits and schizotypy in a non-clinical population. *Scientific reports*, 10(1), 1-12.

Ksander, J. C., Paige, L. E., Johndro, H. A., & Gutchess, A. H. (2018). Cultural specialization of visual cortex. *Social cognitive and affective neuroscience*, 13(7), 709-718.

Kurcyus, K., Annac, E., Hanning, N. M., Harris, A. D., Oeltzschner, G., Edden, R., & Riedl, V. (2018). Opposite dynamics of GABA and glutamate levels in the occipital Disorders. *Zagazig University Medical Journal*, 25(1), 1-8.

Dickinson, A., Bruyns-Haylett, M., Smith, R., Jones, M., & Milne, E. (2016). Superior orientation discrimination and increased peak gamma frequency in autism spectrum conditions. *Journal of abnormal psychology*, 125(3), 412.

Dickinson, A., Bruyns-Haylett, M., Jones, M., & Milne, E. (2015). Increased peak gamma frequency in individuals with higher levels of autistic traits. *European Journal of Neuroscience*, 41(8), 1095-1101.

Dickinson, A., Jones, M., & Milne, E. (2014). Oblique orientation discrimination thresholds are superior in those with a high level of autistic traits. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(11), 2844-2850.

Dickinson, A., Jones, M., & Milne, E. (2016). Measuring neural excitation and inhibition in autism: Different approaches, different findings and different interpretations. *Brain research*, 1648, 277-289.

Dunn, S., & Jones, M. (2020). Binocular rivalry dynamics associated with high levels of self- reported autistic traits suggest an imbalance of cortical excitation and inhibition. *Behaviouralbrain research*, 388, 112603.

Edden, R. A., Crocetti, D., Zhu, H., Gilbert, D. L., & Mostofsky, S. H. (2012). Reduced GABA concentration in attention-deficit/hyperactivity disorder. Archives of general psychiatry, 69(7), 750-753.

Edden, R. A., Muthukumaraswamy, S. D., Freeman, T. C., & Singh, K. D. (2009). Orientation discrimination performance is predicted by GABA concentration and gamma oscillation frequency in human primary visual cortex. *Journal of Neuroscience*, 29(50), 15721-15726.

Franklin, A., Sowden, P., Burley, R., Notman, L., & Alder, E. (2008). Color perception in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), 1837-1847.

Freyberg, J., Robertson, C., & Baron-Cohen, S. J. J. o. v. (2015). Atypical Binocular Rivalry Dynamics of Simple and Complex Stimuli in Autism. 15(12), 643-643.

Fujimoto, S., Yamaguchi, T., Otaka, Y., Kondo, K., & Tanaka, S. (2014). Dual-hemisphere transcranial direct current stimulation improves performance in a tactile spatial discrimination task. *Clinical Neurophysiology*, 125(8), 1669-1674.

healthy elderly individuals. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 19(6), 759-768.

Mottron, L., & Bzdok, D. (2020). Autism spectrum heterogeneity: fact or artifact? *Molecular psychiatry*, 1-8.

Peven, J. C., Chen, Y., Guo, L., Zhan, L., Boots, E. A., Dion, C., Libon, D. J., Heilman, K. M., & Lamar, M. (2019). The oblique effect: The relationship between profiles of visuospatial preference, cognition, and brain connectomics in older adults. *Neuropsychologia*, 135, 107236.

Phillips, W. L. (2019). Cross-cultural differences in visual perception of color, illusions, depth, and pictures. *Cross-Cultural Psychology: Contemporary Themes and Perspectives*, 287-308.

Pisula, E., Kawa, R., Szostakiewicz, Ł., Łucka, I., Kawa, M., & Rynkiewicz, A. (2013). Autistic traits in male and female students and individuals with high functioning autism spectrum disorders measured by the Polish version of the Autism-Spectrum Quotient. *PloS one*, 8(9), e75236.

Puts, N. A., Edden, R. A., Evans, C. J., McGlone, F., & McGonigle, D. J. (2011). Regionally specific human GABA concentration correlates with tactile discrimination thresholds. *Journal of Neuroscience*, 31(46), 16556-16560.

Robertson, C. E., Kravitz, D. J., Freyberg, J., Baron-Cohen, S., & Baker, C. I. (2013). Slower rate of binocular rivalry in autism. *Journal of Neuroscience*, 33(43), 16983-16991.

Rubenstein, J., & Merzenich, M. M. (2003). Model of autism: increased ratio of excitation/inhibition in key neural systems. *Genes, Brain and Behavior*, 2(5), 255-267.

Shafai, F., Armstrong, K., Iarocci, G., & Oruc, I. (2015). Visual orientation processing in autism spectrum disorder: No sign of enhanced early cortical function. *Journal of vision*, 15(15), 18-18.

Shaw, A. D., Knight, L., Freeman, T. C., Williams, G. M., Moran, R. J., Friston, K. J., Walters, J. T., & Singh, K. D. (2019). Oscillatory, Computational, and Behavioral Evidence for Impaired GABAergic Inhibition in Schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin.*

Shen, W., Kiger, T. B., Davies, S. E., Rasch, R. L., Simon, K. M., & Ones, D. S. (2011). Samples in applied psychology: Over a decade of research in review. *Journal of Applied Psychology*, 96(5), 1055.

cortex during visual processing. *Journal of Neuroscience*, 38(46), 9967-9976.

Kurita, H., Koyama, T., & Osada, H. (2005). Autism-Spectrum Quotient–Japanese version and its short forms for screening normally intelligent persons with pervasive developmental disorders. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 59(4), 490-496.

Lau, W. Y.-P., Gau, S. S.-F., Chiu, Y.-N., Wu, Y.-Y., Chou, W.-J., Liu, S.-K., & Chou, M.-C. (2013). Psychometric properties of the Chinese version of the Autism Spectrum Quotient (AQ). *Research in developmental disabilities*, 34(1), 294-305.

Leek, M. R. (2001). Adaptive procedures in psychophysical research. Perception & psychophysics, 63(8), 1279-1292.

Lenroot, R. K., & Yeung, P. K. (2013). Heterogeneity within autism spectrum disorders: what have we learned from neuroimaging studies? *Frontiers inhuman neuroscience*, 7, 733.

Leventhal, A. G., Wang, Y., Pu, M., Zhou, Y., & Ma, Y. (2003). GABA and its agonists improved visual cortical function in senescent monkeys. *Science*, 300(5620), 812- 815.

Li, B., Peterson, M. R., & Freeman, R. D. (2003). Oblique effect: a neural basis in the visual cortex. *Journal of neurophysiology*, 90(1), 204-217.

Li, G., Yang, Y., Liang, Z., Xia, J., & Zhou, Y. (2008). GABA-mediated inhibition correlates with orientation selectivity in primary visual cortex of cat. *Neuroscience*, 155(3), 914-922.

Mansfield, R. (1974). Neural basis of orientation perception in primate vision. *Science*, 186(4169), 1133-1135.

Masi, A., DeMayo, M. M., Glozier, N., & Guastella, A. J. (2017). An overview of *autism spectrum disorder, heterogeneity and treatment options. Neuroscience bulletin, 33(2), 183-193*.

Matson, J., Matheis, M., Burns, C., Esposito, G., Venuti, P., Pisula, E., Misiak, A., Kalyva, E., Tsakiris, V., & Kamio, Y. (2017). Examining cross-cultural differences in autism spectrum disorder: a multinational comparison from Greece, Italy, Japan, Poland, and the United States. *European Psychiatry*, 42, 70-76.

Munro, C. A., Winicki, J. M., Schretlen, D. J., Gower, E. W., Turano, K. A., Muñoz, B., Keay, L., Bandeen-Roche, K., & West, S. K. (2012). Sex differences in cognition in

Sillito, A. (1975). The contribution of inhibitory mechanisms to the receptive field properties of neurones in the striate cortex of the cat. *The Journal of physiology*, 250(2), 305- 329.

Sohal, V. S., & Rubenstein, J. L. (2019). Excitation-inhibition balance as a framework for investigating mechanisms in neuropsychiatric disorders. *Molecular psychiatry*, 1.

Tibber, M. S., Guedes, A., & Shepherd, A. J. (2006). Orientation discrimination and contrast detection thresholds in migraine for cardinal and oblique angles. *Investigative ophthalmology & visual science*, 47(12), 5599-5604.

Treutwein, B. J. V. r. (1995). Adaptive psychophysical procedures. 35(17), 2503-2522.

Ueda, Y., Chen, L., Kopecky, J., Cramer, E. S., Rensink, R. A., Meyer, D. E., Kitayama, S., & Saiki, J. (2018). Cultural differences in visual search for geometric figures. *Cognitive science*, 42(1), 286-310.

van Loon, A. M., Knapen, T., Scholte, H. S., John-Saaltink, E. S., Donner, T. H., & Lamme, V. A. (2013). GABA shapes the dynamics of bistable perception. *Current Biology*, 23(9), 823-827.

van Pelt, S., Shumskaya, E., & Fries, P. (2018). Cortical volume and sex influence visual gamma. *NeuroImage*, 178, 702-712.

Varnum, M. E., Grossmann, I., Kitayama, S., & Nisbett, R. E. (2010). The origin of cultural differences in cognition: The social orientation hypothesis. *Current directions in psychological* science, 19(1), 9-13.

Vogels, R., & Orban, G. A. (1985). The effect of practice on the oblique effect in line orientation judgments. *Vision research*, 25(11), 1679-1687.

Wakabayashi, A., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & Tojo, Y. (2006). The Autism-Spectrum Quotient (AQ) in Japan: a cross-cultural comparison. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(2), 263-270.

Werling, D. M., & Geschwind, D. H. (2013). Sex differences in autism spectrum disorders. *Current opinion in neurology*, 26(2), 146.

Wong, B. I., Yin, S., Yang, L., Li, J., & Spaniol, J. (2018). Cultural differences in memory for objects and backgrounds in pictures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(3), 404-417.

Woodbury-Smith, M. R., Robinson, J., Wheelwright, S., & Baron-Cohen, S. (2005). Screening adults for Asperger syndrome using the AQ: A preliminary study of its diagnostic validity in clinical practice. *Journal of autism and developmental disorders*, 35(3), 331 335.

Wu, G. K., Tao, H. W., & Zhang, L. I. (2011). From elementary synaptic circuits to information processing in primary auditory cortex. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 35(10), 2094-2104.

Yizhar, O., Fenno, L. E., Prigge, M., Schneider, F., Davidson, T. J., O'Shea, D. J., Sohal, V. S., Goshen, I., Finkelstein, J., & Paz, J. T. (2011). Neocortical excitation/inhibition balance in information processing and social dysfunction. *Nature*, 477(7363), 171.

Čeněk, J., & Čeněk, Š. (2015). Cross-cultural differences in visual perception. *Journal of Education Culture and Society*, 6(1), 187-206.

التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في دولة الكويت

أ. د. عويد سلطان المشعان[1]

(قدم للنشر 1442/8/25هـ -وقبل 1442/11/24هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات. وتكونت عينة الدراسة من (422) معلمًا ومعلمة بواقع (93) ذكرًا، و (329) أنثى. وأظهرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي، في حين لا توجد فروق بين الذكور والإناث في التدفق النفسي والرضا الوظيفي. تبين وجود فروق في المتغيرات الديموغرافية في متغير التدفق النفسي لصالح الأعمار الصغيرة (30 فأقل) لصالح الخبرة الأصغر سن (30 فأقل). ولا توجد فروق في الحالة الاجتماعية. وأظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق في العمر والخبرة، ولكن توجد فروق لصالح الأعزب في مقياس الرضا الوظيفي. أما في التنبؤ فإنَّ متغير الرضا الوظيفي يتنبأ بشكل دال إحصائيًا.

الكلمات المفتاحية: التدفق النفسي – الرضا الوظيفي – المعلمين.

Psychological flow and its relationship to job satisfaction among male and female teachers in the State of Kuwait

Owaid Sultan Al–Mashaan[1]

(Submitted 07-04-2021 and Accepted on 04-07-2021)

ABSTRACT: The study aims at examining the relation between psychological flow and Job satisfaction for males, and female teachers. The sample of study consisted of (422) teachers: (93) males, and (329) females. The results of the study revealed that there was a significant positive correlation between psychological flow and Job satisfaction. No significant differences were found between males and females in both psychological flow and job satisfaction. Significant differences were found and could attributed to age (younger teachers), and experience (lower experience) in psychological flow only. No significant differences were found with regard to demographic variables in job satisfaction except for marital status (single teachers seems more satisfied with their job) Finally, job satisfaction significantly predicts psychological flow.

Keywords: Psychological flow – Job satisfaction –Teachers.

(1) *قسم علم النفس - كلية العلوم الاجتماعية- جامعة الكويت*

(1) *Department of Psychology - College of Social Sciences - Kuwait University*

E-mail: oalmashaan@icloud.com

مقدمة

ظهر مفهوم التدفق النفسي لأول مرة عام 1979 على يد عالم النفس الأمريكي الشهير ميهالي شيكز نيتميهالي (Mishaly Csikszentmihalyi) في كتابة ما وراء الملل والقلق: تجارب التدفق في العمل والأداء (Guan , 2013: 85). وتعتبر حالة التدفق النفسي من أهم الحالات النفسية كونها تشكل جانبًا إيجابيًا للفرد في عطائه وعمله وأدائه ومشاعره، وهي دليل على امتلاك معالم الصحة النفسية الجيدة إلا أنها حالة تجلب للإنسان الشعور بالسعادة والرضا (أبو حية 2019: 2). كما يعد التدفق النفسي أحد موضوعات علم النفس الإيجابي الحديثة ذوي التأثير المباشر في الآخرين ومنهم المعلمون، ورضاهم الوظيفي Job Satisfaction الذي يسهم في تحسين إنتاجيته وفاعليته في العملية التعليمية، حيث يؤدي ارتفاع رضا المعلم تجاه مهنته إلى ارتفاع درجة حماسه ودافعيته في العمل المنتج الخلاق. (سلامة 2019: 24).

وظهر كتيار أو اتجاه فكري حديث على يد مارتن سليجمان (1998) martin seligman وقد دعا إلى التركيز على القوة والخبرات الإيجابية لدى البشر وإثرائها بالبحوث والدراسات على اعتبار أن إثراءها له أثر فعال في إتاحة الفرصة للفرد للنمو والتطور النفسي السليم، وما لذلك من انعكاسات على صحته النفسية والجسمية.

وأشارت دراسة مارتن (Martin, 2005) إلى أهمية دور علم النفس الإيجابي في تعظيم وزيادة الرضا والدوافع والإنتاجية في بيئة العمل. وأن للمتغيرات الإيجابية دورًا في تعزيز الشعور بالرضا الوظيفي لدى المعلمين، وتشير دراسة لي كوان (Chuan ch.2013) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد التدفق النفسي والأداء الوظيفي، وأبرزت دراسة الكسندر وشيلو(2014) أهمية العلاقة بين التدفق النفسي وكل من الدافعية الذاتية والسعادة الحياتية والإبداع.

توصلت دراسة جرانزيره و بيريره (Granziera, H., & Perera, H. N,2019) إلى أن رضا المعلم الوظيفي قائم على اعتقاده بامتلاك الفاعلية الذاتية التي تمكنه من القيام بمهامه مما يحقق الرضا الوظيفي لديه، واهتمت دراسة ريشاردز ووشو برنوهيميفيل (R Richards, K. A., Washburn, N. S., & Hemphill, M. A.,2019) بالكشف عن دور العوامل الاجتماعية، والعلاقات الإيجابية للمعلم في بيئة العمل، والتي تعكس رؤية الفرد عن نفسه، وهذا يولد بدوره تميز المعلم، واهتمامه بتحفيز طلابه، وقدرته على إدارة الفصل، وفهم طبيعة وخصائص المرحلة العمرية لطلابه، وكل هذا من العوامل والأبعاد للرضا الوظيفي للمعلمين. (سلامة 2019).

ومن المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي التدفق النفسي، إذ يهدف إلى تعزيز الجوانب الإيجابية في شخصية الفرد، ويمثل ظاهرة إيجابية باعتبارها خبرة ذاتية تتحقق عندما ينسى الفرد نفسه في أثناء أعمال التدبر والتفكير في حل بعض المشكلات فيذوب الفرد في تنفيذ المهام والأعمال المرتبطة بهذه المشكلات، مقترنًا بحالة من النشوة والابتهاج، ويعاين من خلالها بهجة الحياة، ويكتشف معناها، وتصبح حياته هادفة وجديرة بأن يعيشها. غريب (2015: 295) الصوافي (2020: 3).

ويشير شيكز ميمهالي إلى أن التدفق النفسي يعلب دورًا مهمًا في مساعدة الفرد على رفع إنتاجه وجعل حياته ترتقي إلى الأفضل، كما أنه يعزز لديه الشعور بالرضا عن الحياة والسعادة Fong et al, (2014).

وإذا كان التدفق النفسي يؤثر ويتأثر بالسعادة فهو كذلك يتأثر بما يحمله الفرد من مشاعر مختلفة

تجاه وظيفته والمعبر عنها بالرضا الوظيفي، (خشبة 2017)، كما أظهرت دراسة يوشيوكي 2006 , Yoshiyuki ضرورة تمتع الفرد بالقدرة على إدارة الوقت والتفاعل الإيجابي مع الآخرين بزيادة الدافعية لديه مع استخدام المهارات الاجتماعية أي مهارات التواصل، وفيها يكون القلق منخفضًا والفرد بعيدًا عن الإحباط واليأس واللامبالاة، وهذا يرفع من مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين في المؤسسة التعليمية مما ينعكس إيجابيًا على زيادة الكفاءة الإنتاجية. مريم العنزي (2019: 4-5).

وقد أشارت الدراسات التي تناولت التدفق النفسي والرضا الوظيفي إلى وجود علاقة موجبة بينهما كدراسة كارى وآخرين (2013) والتي أسفرت عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التدفق النفسي المتمثل في: (الاستغراق- الاستمتاع - الدافع الذاتي والرضا الوظيفي، ودراسة Mearan & Cangiano (2013) والتي أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين التدفق والرضا الوظيفي وإسهام التدفق في التنبؤ بالرضا الوظيفي، ودراسة Burke et al (2016) والتي أشارت إلى أن الممرضات اللاتي سجلن درجات مرتفعة على مقياس التدفق لديهن مستويات مرتفعة من الكفاءة والتفاني في العمل والرضا الوظيفي بالإضافة إلى أنهن أبلغن عن استمتاعهن بالعمل.

ويعد التدفق النفسي شرطًا أساسيًا لكي يتمكن المعلم من مهنته ويصل بأدائه إلى أعلى تجليات الإبداع، كما أنه من العوامل المؤثرة في زيادة كفاءته في عمله وأداء دوره بفعالية نحو طلابه وزملائه ورؤسائه ومجتمعه بما يسهم في بالعملية التعليمية وتحقيق أهدافها. (خشبة 2017) ويشير جولمان (2000: 139) وإلى أن التدفق النفسي في مهنة التدريس يحفز من خلال خبرة التدفق النفسي وهذه الخبرة هي الدافع للوصول إلى المستوى الأفضل فالأفضل، فالإنجازات الإبداعية تعتمد على حالة الانغماس الذهني للفرد والاستغراق الكلي في المهام التي يؤديها باستمتاع.

ويشير Guan (2013) في دراسته إلى أن خبرة التدفق النفسي أشبه بمغناطيس للعملية التعليمية فعن طريقها تصبح العملية التعليمية أكثر متعة للمعلم والطالب أو التلميذ. وبالتالي، تستمر في تحقيق أهدافها المنشودة. وتشير الدراسة إلى أن مرور المعلم بخبرة التدفق النفسي يحفزه على الأداء الجيد والاستمرار فيه مع حرصه على تكرار تجربة التدفق النفسي أكثر من مرة مما يؤدي إلى إشعال الرغبة والحماس لديه، وهي طرق جيدة تعمل على خلق بيئة تعليمية محفزة تؤدي إلى الارتقاء بمنظومة العملية التعليمية.

إن البحث الحالي يسعى إلى فحص طبيعة العلاقة بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي والكشف عن إسهام متغيرات البحث في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى المعلمين، وكذلك الكشف عن تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية كالنوع (ذكور- إناث)، العمر، والخبرة والحالة الاجتماعية.

مشكلة البحث

أدت الثورات والتطورات العلمية والمعرفية والتكنولوجية والثقافية التي شهدها المجتمع في السنوات الماضية إلى إحداث تغيرات جذرية في شتى مناحي الحياة بصفة عامة والمؤسسات التربوية والتعليمية بصفة خاصة، أصبحت مستحدثات الحياة المعاصرة تفرض على الفرد أدوارًا ومسؤوليات جديدة مستمدة من سياق العصر وما لحق به من تغير وتطور، وأصبحت الضغوط المهنية الواقعة على الفرد سمة من سمات هذا العصر حتى إنها باتت تشكل جزءًا من حياته بسبب كثرة التحديات التي يواجهها في هذا العصر، الأمر الذي أثر في صحته الجسمية وحالته النفسية ومن ثم انعكس ذلك على أدائه وحال دون

قدرته على استمتاعه بعمله وأدائه بانسيابية، فلا أحد ينكر أهمية العامل النفسي وتأثيره في فكر الفرد وقدراته العقلية وسلوكه وأدائه وعلى مدى كفاءته المهنية.(خشبة 2017: 227).

وتعد مهنة التدريس من المهن الإنسانية المثقلة بالعديد من الأعباء التي تسبب التوتر والضغوط والاحتراق النفسي للعاملين بها بسبب كثرة متطلباتها ومسؤولياتها وتنوع الأدوار التي يقوم بها المعلم، فالمعلم في عمله بالتدريس مطالب النمو المهني المستمر، والذي يتضمن الاطلاع على كل ما هو جديد ومتعلق بالعملية التعليمية من طرائق وأساليب حديثة تستخدم في توصيل المادة العلمية وليس هذا فحسب بل هناك العديد من الأمور والتي تشكل بدورها مع ما سبق ذكره عائقًا وعبئًا يؤدي إلى مزيد من الضغوط المهنية الملقاة على عاتق المعلم والتي تؤثر سلبيًا في حالته النفسية وتحول دون استغراقه في عمله واستمتاعه به وأدائه بإنسيابية.

وتأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على أهمية التدفق النفسي والحاجة إليه كظاهرة إيجابية كما أن أهمية الرضا الوظيفي لا تقل عنه أهمية، فلو لم يكن راضيًا عن عمله فلن يحدث لديه التدفق النفسي في العمل، وأيضًا توضح الدراسة العلاقة بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي حيث يعتبر الوقود الذي يحرك الإنسان في عمله ويستغرق فيه وبالتالي ليخفف عنه أعباء العمل.

كما أن الدراسات العربية التي تناولت التدفق والرضا الوظيفي نادرة مقارنة بالتاريخ الفعلي لظهور مفهوم التدفق النفسي الذي لقيه في الدراسات الأجنبية الأمر الذي دفع الباحث للقيام بهذه الدراسة.

أهداف الدراسة:

يهدف البحث إلى فحص العلاقة بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات.

وكذلك الكشف عن المتغيرات الديموغرافية (العمر، الخبرة، الحالة الاجتماعية) لدى المعلمين والمعلمات، والكشف عن مدى إسهام متغيري البحث في التنبؤ بالتدفق النفسي لدى عينة الدراسة.

أهمية الدراسة

يستمد البحث أهميته من أهمية الموضوع الذي يتناوله التدفق النفسي الذي يعد من الموضوعات المهمة التي لم تحظ باهتمام العديد من الباحثين بالرغم من النتائج الإيجابية التي يحققها في البيئة التعليمية، والتي لن تعود على المعلم فقط بارتقاء مستوى أدائه وإنما على المنظومة التعليمية ككل حيث يؤدي إلى تطورها وتقدمها.

الأهمية النظرية:

تتحدد أهمية الدراسة في الأهمية النظرية التي تتناول العلاقة بين متغيري الدراسة، كما تنعكس هذه الأهمية من خلال فكرة إمكانية التنبؤ بالتدفق النفسي للمعلمين ورضاهم الوظيفي بالتدفق.

الأهمية التطبيقية:

تكمن لأهمية التطبيقية التي تتعلق بإعداد أدوات يمكن للباحثين الاستعانة بها في قياس المتغيرات، كما يمكن للتربويين والمعلمين توظيف نتائج الدراسة في تحسين أساليب العملية التربوية وتقديم برامج وأنشطة مدرسية قائمة على فهم خصائص المعلمين الشخصية.

مصطلحات الدراسة:

أولًا- التدفق النفسي: Psychological Flow

يعرف (Csikszentminalyi 2014) التدفق النفسي بأنه حالة عميقه من الاستغراق في النشاط، ممتعة في جوهرها وينظر الأفراد في هذه الحالة إلى أدائهم باعتباره ممتعًا وناجحًا، كما ينظرون إلى النشاط باعتباره يستحق القيام به حتى لو لم يصل بهم إلى تحقيق مزيد من الأهداف.

ويشـير (Chiang,et al, 2017) على التـدفق النفسـي أنه حالة يشـعر الفرد فيها بتركيز شـديد من النشـاط الذي يؤديه مع إدراك التوازن بين التحدي والمهارة.

ثانيًا- الرضا الوظيفي: يعد الرضا الوظيفي من الموضـوعات التي حظيت باهتمام كبير من جانب العديد من العلماء في مختلف التخصصات، حيث إن هناك علاقة بين رضا المعلمين عن عملهم أو وظائفهم وإنتاجيتهم واستمرارهم فيه، كما يعد رضا الفرد عن عمله الأسـاس لتحقيق التدفق النفسـي والاجتماعي والوظيفي والأمني.

ويعرف الطعاني والكساسرة (2008) الرضا الوظيفي بأنه: شـعور الموظف بالطمأنينة والراحة النفسـية والسـعادة في عمله، نتيجة لشـعوره بتلبية تطلعاته المادية والمعنوية، مما ينعكس بشـكل إيجابي على انتمائه وولائه وتعامله في المنظمة التي يعمل بها. كما عرفته نورة البلهيد (2014) بأنه: مجموعة المشـاعر الوجدانية الإيجابية التي يشـعر بها الموظف تجاه عمله أو وظيفته التي تعبر عن مدى الإشباع الذي يحققه العمل بالنسبة له.

الدراسات السابقة:

دراسات تناولت العلاقة بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي

1- قام موسـتنج وأخرون (Mosing, et al, 2018) بدراسـة على العلاقة بين الأعراض الاكتئابية بالعمل والتدفق النفسـي على عينة بلغت (139) من العاملين في السـويد، وأسـفرت النتائج بأنه توجد علاقة قوية سـلبية بين الأعراض الاكتئابية بالعمل وبين التدفق النفسـي للفرد، وأن أعراض الاكتئاب المرتبطة بالعمل هي الإرهاق والملل وعدم القدرة على التركيز، وعدم الثقة بالنفس، وأن أعراض الاكتئاب المرتبطة بالعمل لها تأثير سـلبي على التدفق النفسي للفرد في عمله.

2- وأجرى ميزورادو وآخرون (mesurado, et al, 2016) دراسته على عينة تكونت من (347) من طلاب الجامعات في كل من الفلبين والأرجنتين موزعة على (176) طالبًا فلبينيًا و (171) طالب أرجنتينيًا ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسـة أن التغذية الراجعة للبيانات من كلا البلدين جيدة ولكنها غير ثابتة، حيث تبين أن التدفق النفسـي له تأثير ذاتي بشـكل إيجابي على نفسية الطالب مما يدفعه إلى الانخراط والاندماج الأكاديمي في المسـافات، كما سـجل الطلاب الأرجنتينيون درجات أعلى في الكفاءة الذاتية والخبرة والتدفقات النفسـية والخبرات الأكاديمية والتميز الذاتي من الطلاب الفلبينيين.

3- وقد قام أيمن عبدالعزيز سلامة (2019) بدراسة على عينة تكونت من (150) معلمة في رياض الأطفال وتوصلت النتائج إلى أنه توجد علاقة موجبة بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي، كما أنه وجد فروقًا دالة إحصائيًا في التدفق النفسـي لصالح المعلمات المتخصصات، وأيضًا المعلمات اللاتي لديهن الخبرة أكثـر من عشـر سـنوات، وكذلك وجد فروق دالة إحصـائيًا في الرضـا الوظيفي لصالح المعلمات المتخصصات، وأيضًا للمعلمات اللاتي لم تتزوجن، وكذلك يمكن التنبؤ بالرضـا الوظيفي للمعلمات من خلال التدفق النفسي لديهن.

4- وأجرى لى كوان (Li, chuan, 2013) دراسـته على عينة بلغت (326) معلمًا عن معلمي المرحلة الابتدائية، وكشـفت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين التدفق النفسـي والأداء الوظيفي، وكذلك توصلت إلى أهمية الجانب الإيجابي

المرتبط بالعمل والمزاج الإيجابي والصحة النفسية وسمات الشخصية، ووجد أن سمات الشخصية تعتبرًا متغيرًا وسيطًا بين التدفق النفسي والأداء الوظيفي للمعلمين.

5- أما دراسة (brassfield, 2012) فقد أجريت على عينة تكونت من (301) من الأفراد من سكان الولايات المتحدة الأمريكية من خلال استطلاع رأى تم عبر الإنترنت وتراوحت أعمارهم ما بين (21 – 70) عاما، وقد استخدم مقياس حالة التدفق النفسي ومقياس الرضا الوظيفي ومقياس الوجدان الإيجابي والسلبي، وقد أسفرت النتائج عن أن التأثير الاجتماعي الخارجي يزيد من مستوى المزاج الإيجابي والرضا الوظيفي، كما يعد مؤثرًا على الرضا الوظيفي، وبالرغم من ذلك فإن التأثير الاجتماعي الداخلي ليس مؤثرا على الرضا الوظيفي، وتشير النتائج إلى أن هناك علاقة موجبة دالة بين التأثير الاجتماعي الخارجي والتدفق النفسي، والتأثير الاجتماعي الخارجي يزيد من التدفق النفسي لدى الموظفين كما لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين التأثير الاجتماعي الداخلي والتدفق النفسي. وتشير النتائج إلى أن التدفق النفسي يتوسط جزئيا العلاقة بين التأثير الاجتماعي الخارجي والمزاج الإيجابي والرضا الوظيفي، وقد أشارت نتائج تحليل الانحدار إلى إسهام التأثير الاجتماعي الخارجي في التنبؤ عن التدفق النفسي.

6- وقام كارى وآخرون (Kari, et al, 2013) بدراسته على عينة تكونت من (260) فردًا من العاملين بالشركة الصناعية العسكرية في أصفهان، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي. علاوة على ذلك فإن الاستمتاع بالعمل يلعب دورًا رئيسًا في الرضا الوظيفي، كما أشارت نتائج تحليل الانحدار إلى إسهام التدفق في التنبؤ بالرضا الوظيفي.

7- وأجريت دراسة (maeran & cangiano, 2013) على عينة تكونت من (150) عاملًا من العاملين في محافظة بادوفا بإيطاليا، بواقع (62) أنثى، (88) ذكرًا، وتراوحت أعماهم ما بين (21-64)، وقد أسفرت النتائج عن ووجود علاقة موجبة بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي وإسهام التدفق في التنبؤ بالرضا الوظيفي، كما وجدت علاقة موجبة بين خصائص العمل والتدفق النفسي، وأسفرت نتائج تحليل الانحدار عن إسهام خصائص العمل في التنبؤ بالتدفق، وكذلك إمكانية تحفيز مفهوم التدفق في مكان العمل.

8- وقام (Burke, et al, 2016) بدراسته على عينة مكونه من (224) ممرضة من العاملات بمستشفيات أنقرة، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي والمشاركة في العمل، كما أشارت النتائج إلى أن الممرضات اللاتي سجلن درجات مرتفعة على مقياس التدفق النفسي لديهن مستويات مرتفعة من الكفاءة والتفاني في العمل والرضا الوظيفي والاستغراق في النشاط، كما أشارت النتائج إلى إبلاغ الممرضات عن استمتاعهن بالعمل، بالإضافة إلى ارتفاع مستوى الوجدان الإيجابي، وانخفاض مستوى الضغوط الداخلية، حيث أبلغت عن انخفاض مستوى القلق لديهن، وقد أسفرت نتائج تحليل الانحدار عن عدم إمكانية التنبؤ بالرفاهية النفسية من خلال التدفق.

9- وقد أجرى (Vinothkumar, et al 2016) دراسته على عينة مكونة من (170) طالبا وقد أسفرت

النتائج عن وجود ارتباط سالب بين التسويف والأداء الأكاديمي، وارتباط موجب بين التدفق النفسي والأداء الأكاديمي وفعالية الذات. كما تبين عدم وجد علاقة دالة بين الأداء الأكاديمي والعلاقة النفسية كما أسفرت النتائج أن فعالية الذات تتوسط العلاقة بين التدفق النفسي والتسويف، ووجود علاقة سالبة بين التدفق النفسي والتسويف.

10- أما دراسة (Tsaur, et al 2012) على عينة مكونة من (339) من متسلقي الجبال في تايوان، فقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التدفق النفسي والسعادة، بوجود علاقة إيجابية بين تسلق الجبال والتجربة فائقة الحد والتدفق النفسي، كما تشير النتائج أن التجربة فائقة الحد يمكن أن تؤثر في التدفق النفسي والسعادة من خلال نشاط تسلق الجبال، وأسفرت النتائج عن وجود فروق في المتعة بين المتسلقين المخضرمين والمبتدئين باتجاه المخضرمين، وعدم وجود فروق في المتعة بين المستحقين المبتدئين والمتعة، وذلك بسبب صعوبة المغامرة، ونية الوصول الذي ينطوي على مستويات مختلفة من التحدي وعدم اليقين وعدم الألفة.

11- وأجرت خشبة (2017) بدراسة على عينة مكونة من (513) معلمًا بواقع (253) ذكرًا، و(260) أنثى، وتراوحت أعمارهم ما بين (25-60) عامًا وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين التدفق النفسي والتسويف، وإسهام متغيرات البحث في التنبؤ بالتدفق النفسي، ويعد متغير السعادة أفضل متغيرات البحث إسهاما في التنبؤ، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في التدفق النفسي ترجع إلى طبيعة المواد (أدبية علمية) فرع المؤسسة (أزهر - عام) العمر، نوع المرحلة التي يدرس فيها المعلم (ابتدائي إعدادي - ثانوي) ووجود فروق دالة إحصائيًا في التدفق النفسي ترجع لصالح مرتفعي الدخل، واللقب العلمي لصالح المعلم الخبير.

12- وقامت مريم العنزي (2019) بدراسة على عينة تكونت من (479) طالبة من جامعة الجوف وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود درجة متوسطة من التدفق النفسي والإتزان الانفعالي لدى الطالبات وعدم وجود علاقة بين التدفق النفسي والإتزان الانفعالي لدى الطالبات.

13- أما المحادين (2014) فقد تناول الكشف عن فعالية برنامج إرشادي جمعي دوني في تنمية التسامح والتدفق النفسي لدى طالبات الصف العاشر في محافظة الكرك. وقد تكونت عينة الدارسة من (30) طالبة من طالبات الصف العاشر، وأظهرت نتائج الدارسة أن الطالبات في المجموعة التجريبية في الصف العاشر لديهن مستوى تدفق نفسي وتسامح أفضل مما كان قبل إخضاعهن للبرنامج، كما كان لديهن مستوى تدفق نفسي وتسامح أفضل من الطالبات أعضاء المجموعة الضابطة، كما تبين وجود فروق في المستوى الاقتصادي في التسامح الوجداني والتسامح الكلي لصالح الطالبات في المستوى الاقتصادي المتوسط، وبناء على نتائج الدراسة.

14- واستهدفت دراسة بلبقرة (2018) التعرف على العلاقة بين التدفق النفسي والأداء الوظيفي. وتكونت عينة الدارسة من (70) عاملًا من العمال الدائمين في مديرية التجارة بورقلة، وتوصلت نتائج الدارسة إلى وجود علاقة إيجابية بين التدفق النفسي والأداء الوظيفي لدى عينة الدراسة، وكذلك لا توجد فروق في التدفق والأداء الوظيفي لدى عينة الدراسة.

15- وقام عبد إبراهيم (2018) بدراسة استهدفت التعرف على حالة التدفق والنفسي وعلاقتها بمستوى الطموح لدى عينة من لاعبي السباحة في محافظة دمشق، وكانت عينة الدراسة بلغت (77) لاعبا منهم (54) من الذكور و(23) من الإناث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين التدفق النفسي ومستوى الطموح، وكذلك وجود فروق في التدفق النفسي لدى عينة الدراسة يعزى لزيادة العمر.

التعقيب على الدراسات السابقة:

لوحظ تنوع مستوى التدفق النفسي والرضا الوظيفي، وركزت العديد من الدراسات على عينات مختلفة كالعاملين في المستشفيات والشركات والوزارات الحكومية مثل دراسات كل من: (Martinez,2014;geyser,2012;tsaur,etal, 2012,collins,et al 2018) وقد أسفرت نتائج الدراسات عن تعارض فبعضها وجدت علاقة موجبة بين التدفق والرضا الوظيفي والسعادة مثل دراسة (Burk et al 2018),(sahoo8sahu,2009), (collins, et al 2008) (brassfilded,2012), (Maeran,8 cangiano,2013)

والبعض وجد علاقة سالبة بين التدفق والتسويف الأكاديمي كدراسة (Kim& seol 2013 ; seo , 2011; vinothkumar ,2013)

وهناك تناقض وتعارض بين نتائج الفروق بين الذكور والإناث في التدفق النفسي والرضا الوظيفي، فبعض النتائج جاءت باتجاه الذكور والبعض الآخر باتجاه الإناث، وبعضها الآخر بين أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث، وقد استفاد الباحث من تعارض النتائج لإجراء هذه الدراسة على عينة المعلمين والمعلمات.

توظيف نتائج الدراسة بما يعود بالفائدة على المعلمين والمعلمات من أجل التدريس وتحسين كفاءتهم الأدائية.

فروض الدراسة:

تمَّت صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

1- توجد علاقة موجبة ذات دلاله إحصائية بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة.
2- توجد فروق دالة إحصائيًا بين الكويتيين وغير الكويتيين في التدفق النفسي والرضا الوظيفي.
3- توجد فروق دالة إحصائيًا بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي من حيث الجنس.
4- توجد فروق دالة إحصائيًا في التدفق النفسي والرضا الوظيفي من حيث (العمر والخبرة في العمل والحالة الاجتماعية).
5- يمكن التنبؤ بالتدفق النفسي تنبؤًا إحصائيًا الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة من خلال درجات الرضا الوظيفي.

المنهجية والتصميم

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن نظرا لملائمته لموضوع الدراسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (422) معلمًا ومعلمة بواقع 93 من الذكور و329 من الإناث.

جدول (1) :توزيع العينة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية للدراسة

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية %
النوع	ذكور	93	% 22,53
	إناث	329	% 77,96
الجنسية	كويتي	325	% 77,51
	غير كويتي	97	% 22,98
العمر	أقل من 30	92	% 21,80
	30 – 40	123	% 29,14

	50 – 40	162	% 38,38
	أكثر من 50	45	% 10,66
الخبرة في العمل	أقل من 20	277	% 65,63
	من 20-30	129	% 30,56
الحالة الاجتماعية	متزوج	354	% 83,88
	أعزب	36	% 8,53
	مطلق	32	% 7,58

أداتا الدراسة:

تمثلت أداتا الدراسة من مقياس التدفق النفسي من إعداد جاكسون ومارش: Marsh & Jackson1996، ترجمة المحادين 2014 ويتألف المقياس من (36) فقرة، وأن جميع عبارات المقياس كلها في الاتجاه الإيجابي، ويجب عنها المفحوص باختيار بديل من الخمس البدائل، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس بارتفاع مستوى التدفق النفسي.

أولًا- صدق المقياس:

1- قامت الباحثة مريم العنزي بحساب صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي (البناء)

ثانيًا- ثبات المقياس:

2- معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق: تم التحقق من ثبات الأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية (50) من طلاب الجامعة. وتم حسب معامل الثبات بطريقة الإعادة بفاصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع حيث بلغت فيه معامل الثبات بطريقة الإعادة (0,92).

3- معامل ألفا كرو نباخ للثبات: ثم التحقق من ثبات الأداة وفقًا لمعادلة ألفا كرو نباخ وبلغت قيمة معامل الثبات (0,81) وهو معامل دال إحصائيًا مما يدعو للثقة من صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس.

ثالثًا- معامل الصدق والثبات في الدراسة الحالية لمقياس التدفق النفسي والرضا الوظيفي لدى عينة المعلمين والمعلمات:

- معامل الصدق (الاتساق الداخلي)، وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، حيث تتراوح ما بين (09300) و (0,628) وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، وهذا يؤكد بأن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.
- معامل الثبات لعامل الفا كرو نباخ (0,952). وهذا معامل دال إحصائيًا مما يدعو للثقة من صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس.

رابعًا- مقياس الرضا الوظيفي:

مقياس الرضا الوظيفي من إعداد "كوبر" (Cooper, 1988) وترجمة المشعان (1994)، حيث يتكون المقياس من (22) بندًا لقياس الرضا الوظيفي، ويجيب المبحوث على كل بند لتحديد درجة رضاه باختيار أحد البدائل الستة (غير راض بدرجة كبيرة جدًا، غير راض بدرجة كبيرة، غير راض، راض، راض بدرجة كبيرة، راض بدرجة كبيرة جدًا). وطبق المقياس على البيئة الكويتية وتم حساب معاملات الثبات والصدق على عينة من الموظفين في القطاع الحكومية لدراسة المشعان (2002) حيث بلغ معامل الارتباط للصدق التلازمي (0,721) وهو دال عند مستوى 0,01، وبلغ معامل الثبات (0,74) (العبدالسلام، 2011).

- معامل الصدق لمقياس الرضا الوظيفي الدراسة الحالية. وقد ثم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت ما بين (0,257 – 0,636). وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق مما يجعل الباحث مطمئنًا لتطبيقه على البيئة الكويتية.

- معامل الثبات لمقياس الرضا الوظيفي وبلغ معامل ألفا كرونباخ في (0,885)، وهذا يؤكد أن الثبات عال مما يجعل الأمر مطمئنًا لإجرائه على البيئة الكويتية.

نتائج الدراسة: نتائج الفرض الأول توجد فروق إيجابية ودالة إحصائيًا بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي

جدول (2): يبين معامل الارتباط بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في دولة الكويت

المتغيرات	الرضا الوظيفي
التدفق النفسي	***0,347

يتضح من الجدول (2) بأنه توجد علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي

نتائج الفرض الثاني:

جدول (3) توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في التدفق النفسي والرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في دولة الكويت

المتغيرات	النوع	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التدفق النفسي	ذكور	93	70,774	15,245	0,771	غير دال إحصائيًا
	إناث	329	69,264	17,045		
الرضا الوظيفي	ذكور	93	44,903	15,297	0,600	غير دال إحصائيًا
	إناث	329	43,805	15,664		

يتضح من الجدول (3) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في متغير التدفق النفسي والرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات.

نتائج الفرض الثالث:

جدول (4): توجد فروق بين الكويتيين وغير الكويتيين في التدفق النفسي والرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات

المتغيرات	النوع	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
التدفق النفسي	كويتي	325	70,44	17,51	1,90	غير دال احصائيًا
	غير كويتي	97	66,78	13,11		
الرضا الوظيفي	كويتي	325	44,63	16,09	1,41	غير دال إحصائيًا
	غير كويتي	97	42,09	13,61		

يتضح من جدول (4) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الكويتيين وغير الكويتيين في التدفق النفسي والرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات

.جدول (5):يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية وفقًا للعمر والخبرة والحالة الاجتماعية

المتغيرات	العمر	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
التدفق النفسي	أقل من 30	92	75,97	18,31
	30 – 40	123	69,76	17,43
	40 – 50	162	67,07	15,65
	أكبر من 50	45	65,22	9,77

الرضا الوظيفي	أقل من 30	92	46,52	14,71
	30 – 40	123	43,25	16,10
	40 - 50	162	44,52	16,62
	أكبر من 50	45	39,44	10,25

المتغيرات	الخبرة في العمل	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
التدفق النفسي	أقل من 20	277	71,82	17,36
	20 – 30	129	66,04	14,66
الرضا الوظيفي	أقل من 20	277	44,66	16,01
	20 – 30	129	43,64	15,64

لمتغيرات	الحالة الاجتماعية	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
التدفق النفسي	أعزب	36	73,03	10,89
	متزوج	354	69,10	17,10
	مطلق	32	71,19	16,88
الرضا الوظيفي	أعزب	36	49,14	14,97
	متزوج	354	42,79	14,97
	مطلق	32	52,25	19,29

نتائج الفرض الرابع: توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في التدفق النفسي والرضا الوظيفي لدى المعلمين وفقًا للمتغيرات الديموغرافية . (العمر والخبرة في العمل والحالة الاجتماعية).

جدول (6): تحليل التباين المتعدد للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
التدفق النفسي	بين المجموعات	5629,04	3	1876,35	***	دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	111216,47	418	266,07	7,05	
الرضا الوظيفي	بين المجموعات	16313,96	3	543,80	2,26	دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	100463,66	418	240,34		

يتضح من الجدول (6) بأنه توجد فروق دالة إحصائيًا وتعزى إلى متغير العمر في التدفق النفسي باتجاه العمر أقل من 30 سنة، وهذا يدل على أن الاعمار الصغيرة أكثر استقرارًا وإنجازًا في العمل من الأعمار الأخرى، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا في العمر في متغير الرضا الوظيفي.

جدول (7) :المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) في التدفق النفسي والرضا الوظيفي وفقًا للخبرة

المتغيرات	الخبرة في العمل	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التدفق النفسي	أقل من 20 سنة	277	71,82	17,36	**	دال إحصائيًا
	20 – 30 سنة	129	66,04	14,66	3,28	
الرضا الوظيفي	أقل من 20 سنة	277	44,66	16,01	0,604	دال إحصائيًا
	20 – 30 سنة	129	43,64	15,13		

يتضح من الجدول (7) بأنه توجد فروق دالة إحصائيًا في متغير التدفق النفسي وفقًا للخبرة، وبالرجوع إلى المتوسطات نجد أن الذين خبرتهم أقل من (20) سنة هم أكثر استغراقًا وإنجازًا واستمتاعًا في العمل مقارنة بالخبرات الأخرى، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الرضا الوظيفي وفقًا لمتغير الخبرة.

جدول (8): بين نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقًا للحالة الاجتماعية

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ت)	الدلالة
التدفق النفسي	بين المجموعات	590,54	2	295,27	1,06	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	116254,98	419	277,46		
الرضا الوظيفي	بين المجموعات	3647,64	2	1823,82	7,76	دال إحصائيًا عند مستوى 0,000
	داخل المجموعات	98447,42	419	234,96		

يتضح من جدول (8) بأنه توجد فروق دالة إحصائيًا في الرضا الوظيفي وفقًا الحالة الاجتماعية في حين لا توجد فروق دالة إحصائيًا في متغير التدفق النفسي وفقًا للحالة الاجتماعية.

جدول (9) :نتائج اختبار توكي Tuky لتحديد اتجاه الفروق بين مجموعات الحالة الاجتماعية لمقياس الرضا الوظيفي

الحالة الاجتماعية (1)	الحالة الاجتماعية (J)	المتوسطات	الدلالة	
أعزب 1	مطلقة 2	6.35075	0.9048	دال إحصائيًا
متزوج 2	مطلقة 3	9.46186	0.9003	دال إحصائيًا

يتضح من جدول (9) أن النتائج جاءت لصالح الأعزب عند مقارنته بالمتزوج، ولصالح المطلق عند مقارنته بالمتزوج بما يعني أن المتزوج أقل في الرضا الوظيفي من كل من الأعزب والمطلق بشكل دال إحصائيًا.

كشفت نتائج الفرض الخامس الذي ينص على أنه: يمكن التنبؤ بالتدفق النفسي من خلال الرضا الوظيفي لدى عينة المعلمين والمعلمات بدولة الكويت

جدول (10) :نتائج تحليل الانحدار الخطى للتنبؤ بالتدفق النفسي من خلال الرضا الوظيفي لدى عينة المعلمين والمعلمات

المنبئ	معمل الانحدار Beta	معامل التحديد R2	قيمة ت T	الدلالة
الرض الوظيفي	0,347	0.120	7,581	دال إحصائيًا أقل من 0.001

يتضح من جدول (10) أن متغير الرضا يتنبأ بشكل دال إحصائيًا عند مستوى دالة 0.001 بالتدفق النفسي، حيث كانت قيمة ت = 7.581 وهي دالة إحصائيًا عند 0.001 كما كانت قيمة التباين المفسر 12 % لمتغير التدفق النفسي باستخدام الرضا الوظيفي.

جدول (11): تبين نتائج تحليل الانحدار المتدرج للتنبؤ بالتدفق النفسي من خلال الرضا الوظيفي

النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	مجموعة المتوسطات	قيمة ف	الدلالة
الانحدار	14064,19	1	14064,19	57,47	دال مستوى أقل من 0.001
البواقي	102781,33	420	2447,17		

يتضح من جدول (11) دلالة نموذج الانحدار للتنبؤ بالتدفق النفسي من خلال الرضا الوظيفي للمعلمين، حيث كانت قيمة "ف" دالة عند مستوى (أقل من 0.001).

معادلة الانحدار:

التدفق النفسي= 35.25 + 0.371 (الرضا الوظيفي)

مناقشة النتائج:

كشـــفت نتائج الفرض الأول الذي ينص على أنه توجد علاقة موجبة بين التدفق النفســي والرضـــا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في دولة الكويت، ويتضـح من جدول (2) بأنه توجد علاقة دالة إحصائيًا وموجبة بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي وهذه نتيجة متوقعة، حيث كانت معـــاملات الارتباط في الاتجاه المتوقع، ويمكن تفسـير هذا الارتباط الموجـــب بأنه كلما ارتفع التدفق النفسي ارتفع معدل مستوى الرضا الوظيفي، وتتفق مع هذه النتيجة دراســات كل من (كارى وآخرين 2013؛ Burke, et al Brassfield,2013, Li, chuan, 2013; Maeran, & 2016 cangiano; 2013، الموسوي وشطب 2016؛ عبدابراهيم 2018؛ خشبة 2017).

ويفسـر الباحث وجود علاقة موجبة بين التدفق النفســي والرضـــا الوظيفي بأن تلك العلاقة راجعة إلى الدور المحـــوري والمهم الذي يلعبه الرضـا الوظيفي في تعزيز مستوى التدفق النفسي، وقد أشـار العاسـي (2016) إلى أنه كلما ارتفع مستوى الرضا الوظيفي كان الفرد راضـيا على عمله محبا له ومتحمســا ومقتنعًا ومســتمعا بأدائه وبدرجة عالية من الاتفاق إلى كونه أقل شـعورًا بالتعب والملل، ويمكن القول وأن ارتفاع مســتوى الرضـــا الوظيفي لـه أبلغ الأثر في مواجهة الضـغوط في العمل بمشـاعر إيجابية وأفكار تفاؤلية وهذا بدوره لـه أبلغ الأثر في الارتقاء بمســتوى الأداء وتحسـينه. (خشـبه 2017)، ويؤيد الموسـوي وشـطب (2016) بأن حالة التدفق النفســي تجعل المعلمين يشـعرون بالسـعادة والبهجة، مما يدفعهم إلى المثابرة والجد والعمل المتميز ليصـلوا في النهاية إلى الإبداع مما يكسبهم نسبة من الرضا الوظيفي. كما يفسر الباحث العلاقة الارتباطية الموجبة بين التدفق النفسي والرضا الوظيفي وذلك من خلال القيام بالأدوار الوظيفية للمعلمين والاســتغراق الكامل في أداء المهمة التي يكلف بها، وتصل إلى مستوى غياب الذات، ويرى الباحث أنه من أرقى دعائم الرضـــا الوظيفي، والتدفق النفســي للمعلمين الثقة بـالنفس وامتلاك القدرة على السيطرة على الأنشـــطة بصـــورة إيجابية والموازنة بين قرارات المعلمين ومهاراتهم وبين ما يواجهونه من صعوبات تنتج عن طبيعة مهنة المعلمين، ويؤيد ذلك أيضًـــا النظرة الفســيولوجية للتدفق النفســي حيث يكتســب المخ انطباعا إيجابيًا يجعله يحول الصعب إلى سهل. ويؤيد ذلك دراسة عبدابراهيم، 2018) الذي فسـر التوازن والتحدي والنشـــاط ومهارات المعلمين وقدراتهم من خلال الدافعية المثلى الذاتية والتي تعمل على توليد الطاقة الإيجابية لدى المعلمات مما يشـعرهن بالتدفق النفســي الذي يجعلهن يمارســن الأنشــطة مع الطلبة بحب وإبداع وتميز مؤداه الرضا الوظيفي.

وكشـــفت نتائج الفرض الثاني الذي ينص بأنه لا توجد فروق دالة إحصـــائيًا بين الذكور والإناث في التدفق النفسي والرضا الوظيفي لدى عينة المعلمين والمعلمات ويتفق مع هذه النتيجة دراســات كل من (العبيدي 2016؛ Collins, et al, 2013; fagerling, et al,2008 2008 Mao, et al, 2016 ;Abdasa'd, 2016; .Dammyr, 2011)

ويرجع السـبب إلى أن فرص العمل أصـبحت متاحة، وكذلك نظام الأجور وفرص الترقيات والمكافآت والحوافز والتطور الوظيفي والأمن الوظيفي والاجتماعي والمشـــاركة في صـنع واتخاذ القرار وملاءمة العمل للطموحات الشخصية وتحقيق العدالة والمساواة بين الزملاء في العمل والشـعور بعدالة تقويم الأداء كما يعيشـون في بيئة ثقافية واحدة ويتلقون نفس الأعباء التدريسـية دون تمايز بينهم، لذا اختفت الفروق الفردية بينهم. وقد يرجع إلى عدة أمور منها امتلاكهم من المهارات والخبرات ما يؤهلهم للسـيطرة والتحكم في انفعالاتهم وتوجيهها بإيجابية بما يخدم عملية التعليم ويعزز الأداء، وحرصهم على توضيح الهدف من الدرس قبل شـرحه بشـكل جذاب ومحفز للطلاب وهذا مما يساعد على خلق مناخ يسهم في معايشة كلا الطرفين لحالة التدفق النفســي لدى المعلمين والطلاب وكذلك سعيهم في أن يسود الود والاحترام العلاقة بين المعلمين وبين طلابهم وهذا له تأثير إيجابي في مســاعدتهم على

تحقيق التوازن بين التحديات التي يواجهونها ومهاراتهم التي بدورها تسهم في تحقيق التدفق النفسي في مجال عملهم، والذي يتضمن الاستغراق أو الاندماج في المهمة والاستمتاع بالعمل والدافعية الذاتية الأمر الذي أدى لتلاشي الفروق بينهم.

وكذلك يعيشون في بيئة ثقافية واجتماعية وتربوية متشابهة إلى حد كبير، كما أنهم يتعرضون بالتساوي إلى نفس المؤثرات الثقافية أو البيئة النمطية التي أصبحت لا تفرق بين الذكور والإناث في المجال التربوي.

وهذا يرجع إلى أن الظروف الطبيعية التي يعمل فيها المعلمون متشابهة وتنتج لهم الفرصة لاستخدام ما لديهم من مهارات وقدرات واستعدادات وإمكانات وتنمي لديهم حب المبادأة كما أنهم يتلقون نفس القدر من المميزات التي تجعلهم أكثر قدرة ومقدرة من الاستمرار في أعمالهم.

وكشفت نتائج الفرض الثالث الذي ينص بأنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين الكويتيين وغير الكويتيين في التدفق النفسي والرضا الوظيفي لدى عينة المعلمين والمعلمات في دولة الكويت.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين في جميع مدارس الكويت يخضعون لنظام تعليمي واحد وبيئة ثقافية متشابهة كما أن هناك تشابها في الظروف التعليمية والاجتماعية والاقتصادية، ويعطون نفس الأجور والمكافآت والحوافز وليس هناك تمايز في الجنسية بين الكويتي وغير الكويتي بل عدالة تقويم الأداء هي الفيصل بين الاثنين.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الكويتيين وغير الكويتيين في التدفق النفسي والرضا الوظيفي يعود إلى أن المعلمين في المجال التربوي راضون عن نوع العمل في مجال التدريس يتيح لهم المشاركة في اتخاذ القرارات وصنعها، وأنهم متساوون في الحقوق والواجبات ويلقون المعاملة الإنسانية الإيجابية من قبل الرؤساء والمدراء، وهناك الاهتمام والتقدير الشخصي والمادي والدعم الاجتماعي بدرجة متساوية كما يعطون الاستقلالية والحرية في العمل والتفاعل الاجتماعي مع زملائهم في العمل دون تحيز أو محاباة وهذه العوامل مجتمعة أسهمت في اختفاء الفروق بين الكويتيين وغير الكويتيين في العمل. كما يجدون الاحترام والتقدير والمساندة الاجتماعية من بيئة العمل، كما أنهم يدركون أن الأجور التي يحصلون عليها مناسبة قياسا بما كانوا يحصلون عليه في بلدانهم، وهذا يجعلهم أكثر أمنا وظيفيًا وعلى مستقبلهم وأكثر قناعة ورضا عن إدارة العمل وكلما كان المعلم شاعرًا بالاستقرار والأمن النفسي والوظيفي والاجتماعي ارتفع لديه التدفق النفسي والرضا الوظيفي، وزادت قدرته على الإنتاج والولاء للجهة التي يعمل بها.

ويذهب الثبيتي والعنزي (2014) إلى أن إخفاق المدرسة في توفير بيئة تعليمية مناسبة تساعد المعلم على أداء عمله بفاعلية بالإضافة إلى وجود نظام تعليمي لا يسمح للمعلم بالتعبير عن آرائه بحرية يجعله يحمل مشاعر سلبية تجاه مدرسته فينخفض لديه التدفق النفسي والرضا الوظيفي، والذي بدوره يؤثر على أدائه فيفقد اهتمامه بالعمل وحبه وولائه لمدرسته.

وكشفت نتائج الفرض الرابع الذي ينص بأنه وجد فروق دالة إحصائيًا في متغيري التدفق النفسي والرضا الوظيفي لدى عينة المعلمين والمعلمات وفقًا للمتغيرات الديموغرافية (العمر والخبرة والحالة الاجتماعية).

وبالنسبة لمتغير العمر كشفت نتائج الدراسة بأنه توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى المتغير العمر وبالرجوع للمتوسطات نجد أن متوسط أقل من (30 سنة) ذو الدلالة الإحصائية. وهذا يعني أن الأعمار الصغيرة أكثر استمتاعًا وإنجازًا ونشاطًا وإبداعًا وطموحًا مقارنة بالأعمار الكبيرة.

واتفقت دراسة كل من (الجراح 2021؛ Voiskounsky & Wong; Dalton, et al, 2014, 2014) والتي أشارت إلى وجود فروق في التدفق النفسي باتجاه العمر الأصغر. كما أن التدفق النفسي يحدث متى ما توافرت الظروف الملائمة له والمتمثلة في بيئة تعليمية داعمة ومحفزة تساعد المعلم الجديد على أداء

عمله بإنسيابية مع توفر بيئة داعمة ومحفزة معنوية تتسم بالمرونة مع وجود مشاركة فعالة من قبل الطلاب، وهذا يؤكد بأن الأعمار الصغيرة أكثر شعورا بالتدفق النفسي مقارنة بالأعمال الكبيرة.

وبالنسبة للخبرة في العمل: فقد كشفت نتائج الدراسة بأنه توجد فروق دالة إحصائيًا في التدفق النفسي تعزى إلى الخبرة. حيث نجد الذين خبرتهم أقل من (20 سنة) هم أكثر استمتاعًا واستغراقًا في العمل وإبداعًا وإنجازًا، مقارنة بالخبرات الأكثر، كما لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الخبرة في متغير الرضا الوظيفي ويتفق مع هذه النتيجة دراسات كل من (سلامة 2019، وعرب 2011، وخليل وشرير 2011، وميران وكانجبانو Mearan.(Janmaat & Keading 2017, & Congiano,2013

ويفسر الباحث نتيجة البحث الحالي بأن المعلم لديه تحديد مستمر لمواجهة متطلبات المهنة والتكيف مع ضغوط بيئة العمل ومتطلبات الحياة وما يكلف به من مهام إدارية أو تعليمية بالإضافة إلى الأعباء المهنية وتجهيز الوسائل التعليمية المناسبة للطلاب والأنشطة التعليمية بمستوياتها المختلفة مما يجعله في حالة تحفيز وبذل العطاء بصورة مستمرة بغض النظر عن سنوات الخبرة.

وبالنسبة للحالة الاجتماعية: فقد كشفت نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في التدفق النفسي وفقًا للحالة الاجتماعية في حين توجد فروق دالة إحصائيًا في الرضا الوظيفي باتجاه الأعزب عند مقارنته بالمتزوج، وباتجاه المطلق عند مقارنته بالمتزوج، مما يعني أن المتزوج أقل شعورًا بالرضا الوظيفي من الأعزب والمطلق بشكل دال إحصائيًا.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء الضغوط المهنية الناتجة عن عمل المعلم في المدارس، والتي تنعكس على طبيعة حياته الاجتماعية فالمعلم المتزوج لديه مهام والتزامات أسرية تجعله يقع في حيرة بين القيام بمسؤولياته الأسرية والاعداد للأنشطة خارج وقت العمل في حين غير المتزوج والمتزوجة يتاح لهما مزيد من الوقت للقيام بأعمالهما، وغير المتزوج يسعى جاهدا لإثبات الذات، ويدعم ذلك، عدم وجود مسؤوليات أسرية تشتت جهودها.

وقد كشفت نتائج الفرض الخامس الذي ينص على أنه يمكن التنبؤ بالتدفق النفسي لدى عينة المعلمين والمعلمات من خلال درجات الرضا الوظيفي، ووجدت نتائج الدراسة أن متغير الرضا الوظيفي دال إحصائيًا عند مستوى 0.001 بالتدفق النفسي، حيث كانت قيمة ت(7.581) وهى دالة إحصائيًا عند مستوى 0.001 كما كانت قيمة التباين المفسر 12% لمتغير التدفق النفسي باستخدام الرضا الوظيفي. ويتضح من جدول (15) دلالة نموذج الانحدار للتنبؤ بالتدفق النفسي من خلال الرضا الوظيفي لدى عينة المعلمين والمعلمات، حيث كانت قيمة "ف" دال عند مستوى أقل من 0.001. وهذا يدل على صلاحية نموذج التنبؤ.

ويفسر الباحث النتيجة الحالية للدراسة في أن التدفق النفسي للمعلمين والمعلمات يعد بمثابة وظيفة حيوية نابعة من داخل الفرد تجعل الطاقة الإيجابية تنساب بحرية وتدفق مما يظهر السلوكيات المدعمة للنجاح والتميز ونكران الذات والاندماج في أداء مهام العمل والتخطيط له، وكذلك التغذية الراجعة طوال فترات أداء العمل، مما يجعل المعلمين يرضون وظيفيًا عن مهنتهم مهما كانت الظروف المحيطة بهم ومهما بلغت متاعب المهنة، ويؤيد ذلك نتائج دراسته لي كوان (Li ,Chuan 2013) مما يذكر أيضًا أن التدفق النفسي يدعم الطمأنينة والاستقرار والصحة النفسية والتصالح مع النفس ومع الآخرين وتكوين علاقات ايجابية مع الآخرين، وكل هذه العوامل منبئة بالرضا الوظيفي، والتدفق النفسي للمعلم لا يجعله يمارس السلوكيات النفسية السلبية، كالقلق. وبالتالي يكون أقرب للرضا عن الحياة عامة وعن الوظيفة التي يمارسها خاصة، وهذا ما دعمه الهاص (2002) والتي توصلت دراسته إلى علاقة سلبية بين التدفق النفسي والقلق، والجدير بالذكر أن المعلم الذي يتصف بالتدفق النفسي لديه القدرة على

التجاوز عن متاعب المهنة وتخطي صعوباتها. ومن ثم التوافق مع متطلبات المهنة.

التوصيات:

بناء على ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

1- الاهتمام بتنمية التدفق النفسي لدى المعلمين والمعلمات في القطاع التربوي.
2- العمل على تنمية الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات، وذلك من خلال العوامل البيئية المختلفة التي تساهم في زيادة التدفق النفسي مما ينعكس إيجابيًا على عملهم.
3- العمل على القيام ببرنامج الإرشاد الجماعي لدى المعلمين والمعلمات لتنمية التدفق النفسي والرضا الوظيفي لديهم لزيادة الكفاءة الإنتاجية والجودة في التدريس.
4- العمل على رفع مستوى الرضا الوظيفي والتدفق النفسي لدى العاملين في القطاع التربوي.

البحوث المقترحة:

1- علاقة التدفق النفسي بالمسؤولية الاجتماعية لدى العاملين.
2- التدفق النفسي وعلاقته بالصمود النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس.
3- التدفق النفسي وعلاقته بالضغوط المعينة لدى المعلمين والمعلمات.
4- علاقة الرضا الوظيفي بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الموظفين في القطاع الحكومي.

****

المراجع العربية

ابراهيم، حسن عبد (2018). حالة التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من لاعبي السباحة في محافظة دمشق، **مجلة جامعة البعث، سوريا، 17 (40)، (11-44)**.

ابن الشيخ، ربيعة (2015) **علاقة الاتزان الانفعالي بالتدفق النفسي دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة ورقلة**. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

أبو حلاوة، محمد السعيد (2013). حالة التدفق المفهوم، الأبعاد والقياس. خارج الإصدار المتسلسل لكتاب الشبكة، 29، إصدارات شبكة العلوم النفسية العربية، (1-49).

أبو غزال، معاوية **محمود**، الحمورى، فراس أحمد، العجلوني، محمود حسن (2013). توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية **المجلة التربوية، 108، (ج 2) (111-154)**.

أبو حية، سمية، زكي (2019) **التدفق النفسي والرضا الوظيفي وعلاقتهما بالانسجام الأسري لدى مبرمجي الكمبيوتر بالمؤسسات الحكومية بمحافظات غزة، جامعة الأقصى**، كلية التربية، قسم علم النفس، رسالة ماجستير غير منشورة ص (1-181).

الأحسن، حمزة (2015) الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وانعكاساتها على مستوى تقدير الذات لديهم دراسة ميدانية في البليدة وتيبازة. **مجلة العلوم النفسية والتربوية، 1 (1)، (8 18-215)**.

البلهيد، نورة محمد (2014). مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفات الإداريات في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3 (10)، (147-163)**.

الهاص، سيد أحمد (2010). **التدفق النفسي والقلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين مستخدمي الإنترنت (دراسة سيكومترية - إكلينيكية)**. المؤتمر السنوي الخامس عشر، الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع، نحو آفاق إرشادية رحبة، في الفترة من 3 4 أكتوبر 2010. جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، (118-169).

الثبيتي، محمد بن عبدالله، العنزي، خالد بن عويد (2014). عوامل الرضا الوظيفي لدى معلمي محافظة القريات من وجهة نظرهم: دراسة إدارة التربية والتعليم بمحافظة القريات. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 3 (6)، (99-118)**.

الجراح، عبدالعزيز أحمد (2021) **العلاقة بين العدالة التنظيمية والرضا الوظيفي، والرضا عن الحياة لدى موظفي الإدارة العامة للطيران**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة الكويت.

خشبة، فاطمة السيد حسن (2017) التدفق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الاجتماعية في ضوء المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمين، **المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (96) مجلة (27)، ص (220- 316).**

الدعيس، محمد ناجي. (2016). درجة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة صفاء من وجهة نظرهم. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 9 (23)، (143-166).**

الزبون، محمد سليم، الزبون، سليم عودة، الزيود، محمد صايل، الخوالدة، تيسير. (2007). الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن وعلاقة ذلك بالاستمرار بالمهنة. جامعة عين شمس: **مجلة كلية التربية، (31) ج (1)، (401-430).**

زكى، ألق ثائر، النواب، ناجي، محمود (2019) التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة. **مركز البحوث النفسية جامعة بغداد، العدد (28)، الجزء الثاني ص (983-1042).**

الزيودي، محمد، الزغلول، عماد (2008). الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة والعوامل المؤثرة فيه بالمدارس الخاصة والعوامل المؤثرة فيه بالمدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة بالأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، (9) (1) (162-176).**

سلامة، أيمن عبدالعزيز (2019) التدفق النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء المتغيرات الديموغرافية، **مجلة جامعة المنوفية للعلوم التربوية والنفسية، العدد (12) الجزء الأول حتى 239 - 331.**

الشربيني، عاطف، العطية، أسماء (2019) القيمة التنبؤية للتفاؤل في التدفق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس (دول الخليج ومصر) ودراسة مقارنة، **المجلة الأردنية في المفهوم التربوية ع (15) ع (3) ص (359- 376).**

الشيخ، خليل شرير (2011) الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين **مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية المجلد (16) العدد الأول ص 311 - 368.**

الصمادي، أسامة يوسف (2015). مستوى الرضا المهني وعلاقته ببعض المتغيرات الدي معلمات التربية الخاصة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، **(23) (2)، (143-167).**

الصوافي محمد بن ناصر (2020) القدرة التنبؤية للسعادة النفسية في التدفق النفسي ومفهوم الذات لدى طلبة التاسع الأساسي في مدارس ولاية المضيبي بسلطة عمان. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة للنشر والأبحاث العلمية التربوية*، العدد (21) ص (1-23).

الطحانية، زياد لطفي، حتاملة، محمود عابد (2011). مصادر الضغوط المهنية لدى معلمي التربية الرياضية في محافظة الزرقاء ورغبتهم بترك التدريس. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، **(38) (3)، (1015-1029).**

الطعاني، حسن، الكساسبة عبدالوهاب (2005). الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة الما والعوامل المؤثرة فيه (دراسة مقارنة). *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، **(1) (24)، (189-200).**

طلافحه، حامد، عبدالله (2013) ضغوط العمل عند معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية بالأردن، والمشكلات الناجمة عنها، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، **(2)، (1) (257- 294).**

العاسمي، رياض نايل (2016).علم النفسي الإيجابي السريري، الأردن، دار الإعصار العلمي.

العبيدي، عفراء إبراهيم (2016). التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة في ضوء متغير الجنس والتخصص الدراسي. *مجلة الأستاذ العدد الخاص بالمؤتمر العلمي الرابع*، **(112-197).**

عرب، خالد السعيد (2011) الرضا المهني لدى معلمي التربية الخاصة في المدارس والمؤسسات الحكومية في محافظة المجمعة وعلاقته ببعض المتغيرات، *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي- كلية التربية العدد* **29.**

العزيزي، محمود عبده (2019). علم النفسي الإيجابي: ماهيته، أسسه وافتراضاته تطبيقاته *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأندلس اليمن*، **(22) (6) (6-35).**

العنزي، مريم، نزال (2019) مستوى التدفق النفسي لدى طالبات (جامعة وعلاقته) باتزانهن الانفعالي، جامعة المنوفية، *مجلة بحوث كلية الآداب*، **العدد (117) السنة 30.**

غريب، إيناس محمود (2015). التدفق النفسي وعلاقته بتحمل الغموض والمخاطر الدى طالبات جامعة القصيم، *مجلة التربية جامعة الأزهر*، **(3) (165)، (292-354).**

فتحي أسماء، عبدالجواد، ميرفت، عزمي زكي (2013) التفكير الايجابي والسلوك التوكيدي كمنبئات بأبعاد التدفق النفسي لدى عينة من المتفوقين دراسيا، *المجلة المصرية للدراسات النفسية* **ص (97-57).**

القطاوي، سحر منصور (2014). الشعور بالسعادة النفسية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من المعاقين سمعيا.

دراسات عربية في التربية وعلم النفس -السعودية، **(1)** **(45)**، **(11-46)**.

كارى، طاهر كل، وقمراني، أمير، وصالحي، هاجر، وعرب، حميد رضا (2013): رابطة شيفتكي مرتبط با كار ورضايت شغلى دركاركناني يك شركت صنعتي نظامي، *مجلة طب نظامي*، دورة 15، شمار 25، تابستان 1392، صفحات (141-148).

محمد زينب، ماجد (2019) معرفة التدفق النفسي لدى طلبة الجامعة، *مجلة كلية التربية، جامعة واسط*، العدد (37)، الجزء الثاني. ص (395-420).

محمود، هبة سامي (2018). التدفق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلاب كلية التربية، *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، جامعة عين شمس، (**42**) **(11)**، **(277-277)**.

الموسوي، عبدالعزيز حيدر، وشطب، انس اسود (2016). التدفق النفسي على وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم إنسانية*، **(10)** **(18)**، **(49-92)**.

الميسا، موضي خالد، وعبدالله، هشام إبراهيم، وعجاجه، صفاء أحمد (2019). التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي من مستوى التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية الكويت*، **(11)**، **(233-268)**.

المراجع الإنجليزية

AlTobi, A. S., Al-Shboul, M., Aldoulat, A., Al-Halalsheh, N., & Aldoulat, H. (2019): Teaching Competencies and Job Satisfaction among Basic Education Teachers, *Modern Applied Science*, 13 (2).

Brassfield, C.D. (2012). The **relationship of flow experience and Influence on employees' job satisfaction and positive mood**. Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy psychology, Walden University.

Burke, R., Koyuncu, M. & Fiksenbaum, L. (2016). Flow work satisfaction and psychological well-being among nurse in turkish hospital. *Archives of Nursing Practice and Care*, 2 (1), 009-017.

Chiang Y. T., Lin, S.J., Cheng, C. Y., & Llu, E. Z. (2011). Exploring onine game players' flow experiences and positive affect. TOJET: Turkish Online *Journal of Education technology*, 10 (1), 106-115.

Chuan, Ch. Chen – Line Lee. (2013): How Personality Traits Mediate the relationship Between flow experience and job performance, the *journal of international Management studies*, 8 (1), April, 35.

Chui, W.H., Wong, M. Y., & h. (2016). Gender differences in happiness and life satisfaction among adolescents in Hong Kong: Relationships and self-concept. *Social Indicators Research*, 125 (3), 1035-1051.

Csikszentmihaly, M. (2002). Flow: the classic work on how achieve happiness , first pulished, USA, Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. (1997): Happiness and creativity: going with the flow. *The futurist*, 3 (5), 8-12.

Csikszentmilay, M (2014). **Application of low in human development and education**, New York, springer science + Business Media.

Fong, C. J., Zaleski, D. J. & Leach, J. K (2014). The challenge – skill balance and antecedents of flow: A meta – analytic investigation. The Journal of positive psychology: *Dedicated to Furthering Research and Promoting Good Practice*, Dol: 10. 1080/17439760967799.

Granziera, H., & Perera, H. N. (2019): Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: *A social cognitive view. Contemporary Educational Psychology*, 58,75-84.

Guan, X. (2013). A Study on flow theory and translation teaching in china's efl class. *Journal of Language Teaching and Research*,. 4 (4), 785-790.

Habe, K. & TEment, S. (2016). Flow among teacher education teachers: a job demands – respources perspective. *Horizons of Psychology*, 25, 29-37.

Habelrih, E. A. & Hicks, R. E. (2015). Psychological well-Being and its relationships with active and passive procrastination. *International Journal of Psychological Studies*, 7 (3), 25-35.

Jackson, S. A. & March, H.W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: the flow state scale. *Journal of sport & Exercise psychology*, 18, 17-35.

Janmaat, G., & Keating, A. (2017) Are today youth more tolerant? *Trend on tolerance among young people in Britain*. Saga PubCo: UK.

Kim, E. & Seo, E. (2013). The Relationship of flow and self- regulated learning to active procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 71, (7), 1099-114.

Maeran, R., & Cangiano, F. (2013): Flow experience and job characteristics: Analyzing the role of flow in job satisfaction. TPM-Testing, ***Psychometrics, Methodology in Applied Psychology, 20 (1), 13-26.***

McArthur, G., Castles, A., Kohnen, S., & Banales, E. (2016). Low self- concept in poor readers: Prevalence, heterogeneity, and risk. PeerJ, doi:

District. ZENITH International, *Journal of Multidisciplinary Research*, 9 (4), 134-141.

Tsaur, S.H., Yen, C.H. & Hsiao, S. L. (2012). Transcendent experience, flow and happiness for mountain climbers. *International Journal of tourism research*. 15,366-374.

Veenhoven, R. (2012). Cross – national differences in happiness: cultural measurement bias or effect of culture. *International Journal of Wellbening*, 2 (4), 333-353.

Vinothkumar, M., Kousalya. & Rai, V. (2016). Moderating roles of hardiness and self-efficacy in the relationship between flow and academic procrastination on academic performance; A structural equation model approach. International Journal *of Indian Psychology*, Volume 3, Issue2, No.3, dip: 18. 01.045/20160302.

Voiskounsky, A. & Wang, S. (2014). Flow experience while computer gaming: empirical study. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 1-6.

Http://ezproxysrv.squ.edu.om;2091/10.7717/peerj.2669.

Mohanty, N., & Sahoo, P. (2015). Self-concept and well-being of young adults: An empirical study. ***Indian Journal of Health and Wellbeing, 6 (1), 8-12.***

R Richards, K. A., Washburn, N. S., & Hemphill, M. A, (2019): Exploring the influence of perceived mattering, role stress, and emotional exhaustion on physical education teacher/coach job satisfaction. European *Physical Education Review*, 25 (2), 389-408.

Rao, M. K., & Tamta, P. (2015). Self-concept: A predictor of mental health, Indian Journal of Health and Wellbeing, 6 (2), 148-151.

Ryff, C & Singer, B (2008). Know thyself and become what you are; a eudemonic approach to psychological well-being, *Journal of Happiness studies, 9, 13-39.*

Sahoo, F. M & Sahu, R. (2009). The Role of flow experience in human happiness. *Journal of Indian Academy of Applied psychology*, 35, 40-47.

Sivakumar, A., & Arun, A. (2019). Job satisfaction among school teachers in Coimbatore

جامعة الملك سعود
King Saud University

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Education Psychological Assn.

Issue 2, Riyadh (Rabee Awwal 1443 / November 2021)

SAUDI JOURNAL OF PSYCOLOGICAL SCIENCES

REFEREED ACADEMIC PERIODCAL

Issued by
Saudi Association for Education & Psychology
King Saud University

ISSN 1658 – 8975