

ISSN:2707-5788

EISSN:2708-5775

الآداب



لِلدِّرَاسَاتِ النَّفْسِيَّةِ وَالتَّرْبَوِيَّةِ

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات النفسية والتربوية

تصدر عن كلية الآداب - جامعة ذمار

فعالية برنامج إرشادي قائم على الإنصاح عن الذات في خفض اضطراب قلق الكلام لدى طالبات كلية التربية- جامعة تعز

فاعلية برنامج إرشادي تكاملي لتنمية التفكير الإيجابي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية

الاغتراب الوظيفي وعلاقته بتقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض

فاعلية برنامج إرشادي قائم على الشفقة الذاتية في تحسين سمة الكمالية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسيا

الإسهام النسبي لإدارة الوقت في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى عينة طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة

الآداب

للدراسات النفسية والتربوية

المجلة مفهرسة في المواقع الآتية:

موقع الجامعة



موقع المجلة



EBSCO

AskZad

الجمعية الدولية
للمجلات العلمية
الناشرة
باللغة العربية



دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

EduSearch
قاعدة المعلومات التربوية

شبكة المعلومات العربية التربوية
Arab Educational Information Network

معرفة
e-Marefa



ROAD

DIRECTORY
OF OPEN ACCESS
SCHOLARLY
RESOURCES

Crossref



Google
Scholar



DOAJ



WorldCat®



الآداب للدراستات النفسية والتربوية

مجلة علمية فصلية محكمة - تعنى بالدراسات النفسية والتربوية - تصدر عن كلية الآداب

الإشراف العام:

أ.د. محمد محمد الحيفي

رئيس التحرير:

أ.د. عبده فرحان الحميري

مدير التحرير:

أ.م.د. لطف محمد حريش

المحررون:

| | | |
|---|------------------------------------|--------------------------------------|
| أ.د. أحمد علي المعمرى (السعودية) | أ.م.د. إنشراح أحمد إسماعيل (اليمن) | أ.د. عبدالكريم إسماعيل زبيبة (اليمن) |
| أ.م.د. أمل صالح سليمان الشريدة (السعودية) | أ.د. ربيع عبده أحمد رشوان (مصر) | د. هشام بني خلف (الأردن) |
| أ.د. أطفاف ياسين خضر الراوي (العراق) | أ.م.د. عبده سعيد الصنعاني (اليمن) | أ.د. نبيل صالح سفيان (السعودية) |

التصحيح اللغوي:

| القسم العربي | القسم الإنجليزي |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| د. يحيى عبدالله يحيى دادييه | أ.م.د. عبدالحميد عبدالواحد الشجاع |



الهيئة العلمية والاستشارية:

| | |
|---|-------------------------------------|
| أ.د. أحمد علي الأميري (اليمن) | أ.د. عبدالله محمد الصلاحي (اليمن) |
| أ.د. أحمد محمد بن رقعان (اليمن) | أ.د. علاء الدين سعد متولي (مصر) |
| Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic) | أ.د. علي سعيد الطارق (اليمن) |
| أ.د. حنان عبدالله أحمد رزق (السعودية) | أ.د. محمد سعيد صباريني (الأردن) |
| أ.د. بنعيسى زغبوش (قطر) | أ.د. محمد إبراهيم الصانع (اليمن) |
| أ.د. محمد قاسم محمد المقابلة | أ.د. محمود فتحي عكاشة (مصر) |
| أ.د. سناء مجول فيصل (العراق). | أ.د. محمد يحيى حسين المعافا (اليمن) |
| أ.د. سندس عبد القادر عزيز الخالدي (العراق) | أ.د. نجات محمد صائم خليل (تركيا) |
| أ.د. شرف أحمد الشهاري (اليمن) | أ.د. نصر محمد الحجيلي (اليمن) |
| أ.د. صادق حسن غالب الشميري (اليمن) | أ.د. وحيد محمد سليمان (اليمن) |
| أ.د. طارق ناشر مكرد (اليمن) | أ.د. وهيب عبدالله سعد (اليمن) |
| أ.د. عبدالواحد عبدالرحمن أحمد أحمد (اليمن) | أ.د. يحيى محمد أبو جحجوح (فلسطين) |
| أ.د. عبدالله عزام الجراح (الأردن) | أ.د. يحيى منصور بشر (اليمن) |

| الإخراج الفني | المسؤول المالي |
|--------------------|------------------|
| محمد محمد علي سبيع | علي أحمد البخراي |



الآداب

للدراستات النفسية والتربوية
مجلة علمية فصلية محكمة
تصدر عن كلية الآداب
جامعة ذمار، ذمار، الجمهورية
اليمنية.

المجلد (6)

العدد (2)

يونيو 2024م

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

الترقيم المحلي:

(2020 - 1630)

هذه الدورية هي إحدى دوريات الوصول الحر، تتاح محتوياتها جميعًا مجانًا بدون أي مقابل للمستفيد أو الجهة المنتمي إليها، ويسمح للمستفيد بالقراءة والتحميل والنسخ والتوزيع والطباعة والبحث ومشاركة النص الكامل للمقالات، واستعمالها لأي غرض آخر قانوني دون الحاجة إلى تصريح مسبق من الناشر أو المؤلف. بموجب ترخيص: Commons Attribution 4.0 International License.

قواعد النشر

تصدر مجلة (الآداب للدراسات النفسية والتربوية) المحكّمة، عن كلية الآداب، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية، وتقبل نشر البحوث بالعربية والإنجليزية والفرنسية، وفقاً للقواعد الآتية:
أولاً: القواعد العامة للنشر

- أن تتسم الأبحاث بالأصالة والمنهجية العلمية السليمة. وألا تكون منشورة من قبل أو تقديمها للنشر إلى جهة أخرى.
- تراعى فيها اللغة السليمة وقواعد الضبط ودقة الأشكال.
- تكتب البحوث بخط (Sakkal Majalla) وبحجم (15)، بالنسبة إلى البحوث باللغة العربية، وبخط (Sakkal Majalla) وبحجم (13) بالنسبة إلى الأبحاث باللغتين الإنجليزية والفرنسية، وتكون العناوين الرئيسية بخط غامق (**Bold**)، وبحجم (16). على أن تكون المسافة بين الأسطر (1,5 سم)، ومسافة الهوامش (2,5 سم) من كل جانب.
- لا يتجاوز البحث (7000) كلمة، ولا يقل عن (5000) كلمة، بما فيها الأشكال والجداول والملاحق، ويمكن تجاوز الزيادة حتى (9000) كلمة.
- يتجنب الباحث بكل الطرق الانتحال أو اقتباس عبارات الآخرين أو أفكارهم، دون الإشارة إلى المصادر الأصلية.

ثانياً: إجراءات التقديم للنشر

يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:

- تحتوي الصفحة الأولى على العنوان بالعربية واسم الباحث ووصفه الوظيفي، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وبريده الإلكتروني، ومن ثم الملخص بالعربية.
- تحتوي الصفحة الثانية على ترجمة إلى اللغة الإنجليزية لمحتويات الصفحة الأولى.
- يحتوي الملخصان بالعربية والإنجليزية على العناصر الآتية: (هدف البحث، المنهجية، الأدوات والنتائج)، على ألا يتعدى كل منهما 170 كلمة، ولا يقل عن 120 كلمة، في فقرة واحدة، ويرفق معهما كلمات مفتاحية بحيث تتراوح بين 4-5 كلمات باللغتين.
- المقدمة: وتتضمن الإطار النظري للبحث، وتكون الدراسات السابقة جزءاً منه، ومندمجة في جسم المقدمة بدون عنوان مستقل.



- مشكلة البحث، وتساؤلاته، وفرضياته -إن وجدت- وأهدافه.
- الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث ومحدداته، والتعريفات الإجرائية لمصطلحاته.
- منهجية البحث: وتتضمن وصف مجتمع البحث وعينته، وصدق الأدوات وثباتها، وتصحيحها، والوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.
- عرض النتائج: ويشمل ذلك على نتائج التحليل الإحصائي، والتعليق عليها.
- مناقشة النتائج: يمكن في بعض الأحيان دمج المناقشة مع النتائج.
- التوصيات والمقترحات.
- الجداول والهوامش والمراجع
- يراعى في ضبط الجداول الدقة والتصميم وفق نظام APA الإصدار السابع.
- توثق الهوامش في متن البحث وفق نظام APA الإصدار السابع.
- ترتب المراجع في نهاية الأبحاث على وفق نظام APA الإصدار السابع. ويتم ترتيبها ألفبائياً (هجائياً)، على أن لا يدخل في الترتيب (أل، وأبو، وابن)، فابن منظور مثلاً يرتب في حرف الميم.
- يقوم الباحث برومنة المراجع بعد اعتمادها وتدقيقها بشكلها النهائي من قبل هيئة تحرير المجلة.
- ترسل الأبحاث بصيغتي Word و PDF باسم رئيس التحرير على البريد الإلكتروني للمجلة: artsjep@tu.edu.ye
- يتولى رئيس التحرير إبلاغ الباحث باستلام بحثه، وإجازته للتحكيم أو التعديل عليه قبل إجازته للتحكيم.

ثالثاً: إجراءات التحكيم والنشر

- بعد إجازة البحث للتحكيم من قبل رئيس التحرير أو مدير التحرير تتم إحالته إلى المحكمين.
- يرسل كل بحث إلى محكمين اثنين في مجال التخصص من الحاصلين على ألقاب علمية عالية (أستاذ، أو أستاذ مشارك)، وإذا رُفضَ البحث من أحدهما يُرسل إلى محكم ثالث إنصافاً للباحث، فيكون تحكيمه حاسماً في نتيجة قبول البحث أو عدمه.
- يصدر قرار قبول البحث للنشر من عدمه بناء على التقارير المقدمة من المحكمين، وتكون مبنية على أساس قيمة البحث العلمية، ومدى استيفاء شروط النشر المعتمدة والسياسة المعلنة للمجلة. وعلى مبادئ الأمانة العلمية وأصالة البحث وجدته.



- يتولى رئيس التحرير إبلاغ الباحث بقرار المحكّمين حول صلاحية البحث للنشر من عدمه، أو إجراء التعديلات الموصى بها.
- يلتزم الباحث بالتعديلات التي يوصي بها المحكّمون في البحث وفقاً للتقارير المرسلة إليه، خلال مدة لا تتجاوز 15 يوماً.
- يعاد البحث إلى المحكّمين عندما تكون التوصيات جوهريّة؛ لمعرفة مدى التزام الباحث بما طُلب منه. ويتولى مدير إدارة التحرير متابعة التقييم عندما تكون التوصية بإجراء تعديلات طفيفة، ومن ثم يتم التحقّق النهائي، ويُمنح الباحث خطاب قبول بالنشر، متضمناً رقم العدد الذي سوف ينشر فيه وتاريخه.
- بعد التأكد من جاهزية البحث بصورته النهائية، يتم إحالته إلى التحرير والتدقيق اللغوي والمراجعة الفنية، ثم يحال إلى الإخراج النهائي.
- يعاد البحث بصورته النهائية إلى الباحث قبل النشر للمراجعة النهائية وإبداء الملاحظات إن وجدت، وفق النموذج المعدّ لذلك.
- يتم نشر الأعداد إلكترونياً في موقع المجلة وفق الخطة الزمنية المحددة للنشر، ويُتاح تحميلها مجاناً ودون شروط فور نشرها.
- يخضع ترتيب البحوث في الأعداد لمعايير فنية.

رابعاً: أجور النشر

يدفع الباحثون الأجور المقررة على النحو الآتي:

- يدفع أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار مبلغاً وقدره (15000) ريال يمني.
- في حين يدفع الباحثون من داخل اليمن (25000) ريال يمني.
- ويدفع الباحثون من خارج اليمن (150) دولاراً أمريكياً أو ما يعادلها.
- كما يدفع الباحثون أجور إرسال النسخ الورقية من العدد.
- لا يعاد المبلغ إلى الباحث إذا رُفض البحث من قبل المحكّمين.

للاطلاع على الأعداد السابقة يرجى زيارة موقع المجلة عبر الرابط الآتي:

<https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep>

عنوان المجلة: كلية الآداب - جامعة ذمار، هاتف (00967-509584).

العنوان البريدي: ص.ب (87246)، كلية الآداب - جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية.



المحتويات

- فعالية برنامج إرشادي قائم على الإفصاح عن الذات في خفض اضطراب قلق الكلام لدى طالبات كلية التربية- جامعة تعز
د. صادق عبده سيف المخلافي، د. افتخار أحمد عبد الرحمن علي الشميري، أ. سمية مهيوب غالب البركاني 9
- فعالية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية التفكير الإيجابي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية
أ. سندس عبد الله السديس، د. حنان بنت خليل الحلبي..... 46
- الاغتراب الوظيفي وعلاقته بتقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض
د. خالد عبد الله الطيار..... 94
- فعالية برنامج إرشادي قائم على الشفقة الذاتية في تحسين سمة الكمالية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً
رغد عبدالله الضويان، د. منى مصطفى فرغلي مرسي..... 148
- فعالية برنامج قائم على الإرشاد بالقراءة لتحسين الوعي الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية في منطقة القصيم
نجد صالح محمد الهذلول، أ.د. دخيل محمد الهيدل..... 197
- جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين
د. نايف بن فهد الفريح، أ. رزان بنت علي الضالع..... 234
- الإسهام النسبي لإدارة الوقت في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى عينة طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة
نوره باني جريد الحربي، د. أمل صالح سليمان الشريدة..... 279
- مستوى معرفة وتطبيق معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعلم
د. عبد الله بن علي الربيعان، صفية بنت راضي المطيري..... 307
- اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج
د. عبد العزيز عبد الرحمن الوزان..... 359
- مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كلية الآداب جامعة صنعاء
د. طاهر قايد غالب الحزمي..... 386



فعالية برنامج إرشادي قائم على الإفصاح عن الذات في خفض اضطراب قلق الكلام لدى طالبات

كلية التربية- جامعة تعز

د. افتخار أحمد عبد الرحمن علي الشميري**

Eftikhaar660066@gmail.com

د. صادق عبده سيف المخلافي*

Salmkhalfy38@gmail.com

أ. سمية مهيبوب غالب البركاني***

Samaye2130@gmail.com

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي قائم على الإفصاح عن الذات في خفض اضطراب قلق الكلام لدى عينة من طالبات كلية التربية- جامعة تعز، وقد اعتمد البحث المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (24) طالبة، بواقع (12) طالبة مجموعة تجريبية، و(12) مجموعة ضابطة، وباستخدام مقياس قلق الكلام، والبرنامج الإرشادي (إعداد الباحثين)، أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده، وذلك على مقياس قلق الكلام في اتجاه القياس البعدي؛ أي: انخفاض قلق الكلام لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس قلق الكلام بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، في اتجاه المجموعة التجريبية، ولم توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في مستوى قلق الكلام وفقاً لمتغيري المستوى الدراسي: (ثاني - رابع)، والتخصص: (علمي - إنساني)، وكذلك وفقاً للتطبيق البعدي والتبقي بعد مرور شهرين من التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: برنامج الإفصاح عن الذات- اضطراب قلق الكلام- طالبات كلية التربية.

* أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة. كلية التربية في جامعة تعز- اليمن.

**أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة. - كلية التربية جامعة تعز.

***مدرس بقسم التربية الخاصة-كلية التربية في جامعة تعز- اليمن.

للاقتباس: المخلافي، صادق عبده سيف؛ الشميري، افتخار أحمد عبد الرحمن؛ البركاني، سمية مهيبوب غالب. (2024). فعالية برنامج إرشادي قائم على الإفصاح عن الذات في خفض اضطراب قلق الكلام لدى طالبات كلية التربية- جامعة تعز، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 6(2)، 45-9.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.



Self-disclosure-based counseling program effectiveness in reducing speech anxiety disorder among female students at the College of Education - Taiz University

Dr. Sadeq Abdo Saif Al-Mekhlafi*

Salmkhlafy38@gmail.com

Dr. Eftikhaar Ahmed Abdulrahman Ali Al-Shameeri**

Eftikhaar660066@gmail.com

*** Somia Mahioub Ghalib Al-Barakany

Samaye2130@gmail.com

Abstract

This study aimed to identify the effectiveness of a counseling program based on self-disclosure in reducing speech anxiety disorder among female students from Faculty of Education - Taiz University. The experimental approach was followed. The sample consisted of 24 female students, divided equally into two experimental and control groups. Data analysis tools included speech anxiety scale and a counseling program (prepared by authors). The results showed statistically significant differences between the average scores of the experimental group on the post speech anxiety scale in the pre and post program implementation, showing decreased speech anxiety among the group members. There were statistically significant differences between the average scores of the experimental and control groups on post implementation speech anxiety scale, in favor of the experimental group. The differences were statistically insignificant between the average ranks of the experimental two subgroups based on study second and fourth study level variable. Similarly, the difference was statistically insignificant between the two experimental sub-groups members based on Applied Science and Humanities major variable.

Keywords: Self-Disclosure Program, Speech Anxiety Disorder, Female Students, Faculty of Education, Taiz University.

* Associate Professor. Department of Special Education,, College of Education, Taiz University, Yemen.

** Associate Professor. Department of Special Education,, College of Education, Taiz University.

*** Assistant Lecturer, Department of Special Education,, College of Education, Taiz University, Yemen

Cite this article as: Al-Mekhlafi, S.A.S, Al-Shameeri, A.A.A. & Al-Barakany, S. M. G. (2024). Self-disclosure-based counseling program effectiveness in reducing speech anxiety disorder among female students at the College of Education - Taiz University. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies* 6(2) 9-45

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



مقدمة:

إن إعداد الطالب- المعلم في كلية التربية وبنائه لا يتوقف على الجانب المعرفي والمهاري (العملي)، بل ينبغي أن يتعدى ذلك إلى تلبية احتياجاته بإكسابه العديد من المهارات الاجتماعية من قبيل مهارات التواصل الاجتماعي الشفوي الجيد لمشاركة زملائه ومعلميه المعلومات بطريقة واضحة ومفهومة، والسماع لما يسهمون به من نقاشات، والتفاعل الاجتماعي معهم عمومًا، والثقة بالذات التي تمنحه الشعور بالكفاءة، والتعبير عن الآراء والمشاعر الإيجابية، دون تردد أو خوف أو قلق، التي من شأنها أن تساعده في عملية التحصيل العلمي، والتمتع بالصحة النفسية في أثناء تعلمه في الجامعة، ومستقبلًا في عملية أداء مهامه مع طلبته، وفي حياته العامة.

وفي حال معاناة بعض الطلبة الجامعيين من اضطراب قلق الكلام، فإن مجرد التفكير في التحدث يجعل الشخص يشعر بعدم الارتياح، وتتجلى تلك المشاعر في ردود فعل جسدية مثل التعرق، والتلعثم، والزيف، والدوخة، وغالبًا ما ينسى الشخص ما ينوي تقديمه، ويشعر بأنه غير مستعد، ومن ثم الرغبة في إنهاء التجربة (Lall & Biswas, 2020, 352).

لقد أصبح قلق الكلام ظاهرة سلبية واسعة الانتشار في بيئات التعليم العالي، إذ يؤدي قلق الكلام إلى انخفاض نسبة الحضور ومشاركات الطلاب في أثناء العروض التقديمية الشفوية أو المناقشات الجماعية، في حين أن الآخرين الذين يحضرون هذه الأحداث الشفوية - بدلاً من ذلك - يتجنبون التحدث، أو يفشلون في إقامة اتصالات مع زملائهم، وتؤدي الحالة العقلية والانفعالية دورًا رئيسيًا في منع الطلاب من التعرض للمواقف الشفوية الإيجابية، أو التحدث في المنتديات العامة على نطاق أقل (Rogland-Harutunian, 2017, 6)، مما يؤثر في مستوى تحصيل الطالب الجامعي وثقته بذاته، وعزلته عن الآخرين، وانخفاض جودة الحياة، ومن ثم تفاقم قلق الكلام لديه.

إن الإفصاح عن الذات قد يساعد الطالب على التخلص من المشاعر السلبية التي يعاني منها، وتبادل الأفكار والمعلومات مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر الإيجابية، والآراء، والاتجاهات، والإعجابات، والطموحات، والخبرات بالتبادل الاجتماعي القائم على مبادئ أو قواعد المعاملة بالمثل، أو كليهما (Dindia, et al, 1997, 388-390)، ويوضح سيجموند (Sickmund, 1989) أن الإفصاح عن الذات هو عملية معقدة تنطوي على أكثر من مجرد نقل للمعلومات؛ إذ يسمح الإفصاح عن الذات الحصول على الدعم العاطفي من الآخرين، والامتثال للمعايير الاجتماعية، والتحقق في معلومات

الآخرين (Farzad, 2004, 11)، وهذا ما حدا بالباحثين إلى بناء برنامج إرشادي قائم على الإفصاح عن الذات، والتحقق من فعاليته في خفض قلق الكلام.

مشكلة البحث: Problem of Research

إن الطالب المعلم يتطلب منه أن يجيد التحدث والدخول في الحوار والمناقشات في قاعات المحاضرات وخارجها، إلا أن طالبات الجامعة ينتابهن قلق الكلام أو التحدث مع الآخرين، إذ يعد قلق الكلام من أكثر أشكال اضطرابات القلق انتشارًا، مع ما يقرب من واحد من بين كل خمسة أفراد يعاني منه تقريبًا (Bartholomay & Houlihan, 2016, 211)، إضافة إلى أن قلق الكلام هو الموقف الوحيد الأكثر شيوعًا الذي يتم الإبلاغ عنه في كل من المجتمع وعينات جامعية (Cho, et al., 2004, 14)، وهو الموقف الاجتماعي الأكثر رعبًا للأشخاص (Hofmann & Dibartolo, 2000, 499)، الذي يؤدي إلى نتائج سلبية غالبًا، منها: أداء أكاديمي متوسط، ومشاعر معززة بالوحدة أو العزلة الاجتماعية، وضعف في آفاق العمل، وانخفاض في جودة الحياة بشكل عام (Beidel, et al., 1985, 109)، ونوبات هلع لدى غالبية الأفراد، وتجارب مؤلمة، وينبغي - بعد ظهور اضطراباتهم - التعامل معها بشكل كافٍ وفعال، كما توصلت العديد من الدراسات إلى أن طلبة الجامعات يعانون من أعراض قلق الكلام المعرفية والسلوكية، والفسولوجية الذي - بدوره - يؤدي إلى: ضعف عملية التفاعل والمشاركة في قاعات الدروس مع الزملاء وأساتذة الجامعة في الحوار والمناقشات، وضعف عملية التحصيل العلمي، وضعف القدرة على التواصل وتوصيل المعلومات للطلبة مستقبلاً، وضعف في آفاق الحصول على العمل، أو الترقى فيه، إضافة إلى ما يخلفه من عزلة اجتماعية، وصعوبة في اتخاذ القرار، ونسيان موضوع التحدث، لذا سعت بعض الدراسات إلى علاجه بالتعرض للواقع الافتراضي الذي أدى إلى انخفاضه (Lindner, et al., 2020, 67)، وفي مقارنة بين البرنامج المدار ذاتياً، وبين إزالة التحسس الذاتي التي يديرها المعالج، لم يكن لأي من إجراءات العلاج أي تأثير في المظاهر السلوكية للقلق لدى الأشخاص الذين يعانون من رهاب التحدث أمام الجمهور، لكن جميع الأشخاص الذين عولجوا أظهروا انخفاضاً أكبر في القلق الشخصي من المجموعات الضابطة (Mansrall, et al., 1976, 33)، وهذا ما استدعى القيام ببناء البرنامج، وتنفيذه.

وعليه، فإن مشكلة البحث تتحدد بالإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما فعالية برنامج إرشادي قائم على الإفصاح عن الذات في خفض اضطراب قلق الكلام لدى عينة من طالبات كلية التربية- جامعة تعز؟



أهداف البحث:

- يهدف البحث الحالي إلى خفض قلق الكلام لدى عينة من طالبات كلية التربية- جامعة تعز من خلال التعرف إلى:
- 1- فعالية برنامج إرشادي قائم على الإفصاح عن الذات في خفض اضطراب قلق الكلام لدى أفراد العينة (المجموعة التجريبية).
 - 2- الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس قلق الكلام بعد تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على الإفصاح عن الذات على المجموعة التجريبية.
 - 3- الفروق في مستوى اضطراب قلق الكلام لدى الطالبات (عينة البحث) وفقاً لمتغيري المستوى الدراسي: (ثاني- رابع)، والتخصص: (علمي- إنساني).
 - 4- مدى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي القائم على الإفصاح عن الذات في خفض اضطراب قلق الكلام لدى أفراد العينة (المجموعة التجريبية) بعد مرور شهرين من القياس البعدي.

أهمية البحث:

تبرز أهمية أي بحث من أهمية موضوعه، وإضافة المعرفة التي سيقدمها، ومكان تطبيقه، مما ينطوي على ذلك أهمية نظرية وتطبيقية، على النحو الآتي:

الأهمية النظرية: حداثة المتغيرات التي يتناولها البحث، وندرة الأبحاث التي أجريت على الطلبة ذوي اضطراب قلق الكلام على المستوى المحلي (اليمن)، في حدود اطلاع الباحثين، بالإضافة إلى تسليط الضوء على مفهومي الإفصاح عن الذات وقلق الكلام.

الأهمية التطبيقية: تزويد المكتبة اليمنية بأداة سيكو مترية تساهم في قياس قلق الكلام لدى الطالبات، وقد يستفاد من نتائج البحث الحالي- حال التحقق من فعالية الإفصاح عن الذات- في تطبيقه على عينات مختلفة لخفض قلق الكلام لديهم، وأن التدخل ببرنامج إرشادي قائم على الإفصاح عن الذات؛ قد يكون مفيداً في إراحة الشخص والآخرين من المضايقات والتحديات التي تنشأ من قلق الكلام.

مصطلحات البحث:

طالبة الجامعة: (University student) كل طالبة مسجلة بأحد التخصصات في الكلية، أو المركز للحصول على الدرجة الجامعية الأولى، وما تزال مواصلة دراستها حسب النظم الجامعية. (قرار رئيس الوزراء رقم (٢٨٤) لسنة ٢٠٠٨ م).

قلق الكلام: (Speech Anxiety) ويعرفه الباحثون بأنه: شعور الشخص بالتوتر أو الخوف من التقييم السلبي الذاتي لأدائه قبل التحدث أمام الآخرين، أو في أثناءه، أو بعده في بيئة التقييم الأكاديمي، والذي يتجلى بالمظاهر المعرفية والسلوكية والفسولوجية. ويعرف إجرائيًا بأنه: الدرجة التي تحصل عليها طالبة الجامعة على مقياس قلق الكلام المستخدم في البحث الحالي.

الإفصاح عن الذات: (Disclosure-Self) ويعرفه الباحثون بأنه: العملية التي تفصح عنها طالبة الجامعة بالمعلومات شفويًا عن هوياتها، وأحلامها، وعن مشاعرها، وأفكارها، واتجاهاتها، ومعتقداتها الإيجابية، سواء كانت مرتبطة بالماضي، أو الحاضر، أو المستقبل، بشكل مقصود لطالبات تثق بهن، بهدف التغلب على مظاهر قلق الكلام لديهن.

البرنامج الإرشادي: (The program Counseling) يقصد به: مجموعة من الخطوات المنظمة والمبنية على أسس علمية، قائمة على الإفصاح عن الذات بأنشطته المتعددة، والمتنوعة التي سوف يتم تطبيقها على طالبات الجامعة لخفض أعراض قلق الكلام: (المعرفية، والسلوكية، والفسولوجية) لديهن.

فعالية: (Effectiveness) التأثير الفعال الذي غالباً ما يكون مرغوباً فيه، ويمكن أن يطلق هذا الوصف على طريقة العلاج أو التدريس (جابر وكفاي، 1990، 1083).

حدود البحث: Limitations of Research

يتحدد البحث موضوعيًا؛ بفعالية الإفصاح عن الذات في خفض اضطراب قلق الكلام، ومكانيًا؛ كلية التربية – جامعة تعز، وزمانيًا؛ الفصل الأول للعام الجامعي 2023-2024م، كما يتحدد بالعينة والأساليب الإحصائية المستخدمة.

خلفية نظرية ودراسات سابقة:

تعد مرحلة الجامعة مرحلة الشباب التي ترافقها تغيرات في جوانب النمو الجسمية، والمعرفية، والاجتماعية، والانفعالية كافة، إذ تتسم بالنشاط والحيوية، وتتسع فيها مدارك الطالب المعلم ووعيه جراء القدرة على الاستيعاب والحوار، ومن ثم التفكير العميق في المستقبل، والدخول في تفاعلات، والدخول في علاقات وعقد الصداقات مع الآخرين، والسعي إلى تحقيق المكانة الاجتماعية، ويظهر فيها التطور عند الطالب نحو النضج الانفعالي بسرعة في الثبات وبعض العواطف الشخصية مثل: طريقة الكلام والقدرة على المشاركة الانفعالية والأخذ والعطاء وتحقيق الأمن الانفعالي، إلا إن



ضعف القدرة على التحدث لدى بعض الطالبات جراء التنشئة الاجتماعية والبيئة الجامعية بمتغيراتها التي قد تؤدي مهن إلى قلق الكلام.

إن لقلق الكلام Speech Anxiety تسميات مختلفة، منها: قلة الكلام Speech Reticence، ورهبة المسرح Stage Fright، وقلق التواصل Communication Apprehension، وقلق الكلام العام Public Speaking Anxiety، والحديث المشكل problematic talk، ورهبة الكلام Speech Fright، كل هذه التسميات تشترك في صفة أساسية هي القلق في أثناء الحديث، لكن المصطلح الشائع لوصفه هو قلق الكلام Speech Anxiety، وأن هذه التسميات تعد شيئاً واحداً. (الفرماوي، 2006، 150; Lall & Biswas, 2020, 332)

إذ تعرف هانكوك وآخرون (Hancock, et al., 2010, 302) الجلوسوفوبيا بأنه: الخوف من التحدث أمام الجمهور، ومصطلح الجلوسوفوبيا (Glossophobia) أتى من اللغة اليونانية إذ تعني (Glossos) باللغة الإنجليزية (tongue) وتعني اللسان، وكلمة (phobia) تعني باللغة الإنجليزية (fear) وتعني الخوف.

ويعد قلق الكلام Speech Anxiety أحد اضطرابات القلق الاجتماعي، وفيه يشعر الفرد بالخوف من التحدث أمام الجمهور، فقد يشعر بالتوتر الذي يظهر عند حديثه مع الآخرين، ويؤدي ذلك إلى مظاهر الانسحاب الاجتماعي (Goldfarb, 2009, 10).

كما أن الخوف من التحدث يعد شكلاً مشتركاً من الخوف الاجتماعي (Social Phobia)، والأفراد الذين يخافون من التحدث أمام الجمهور قد يجدون اختياراتهم محدودة، وأن التقدم في مهنتهم وارتقاءهم الوظيفي أصبح معلقاً، ويشعرون بالضيق، وكذلك بالإحباط والكآبة، وهؤلاء الأفراد قد يقصرون في أداءهم الجامعي بسبب القلق، فيتجنبون الكلام في أغلب الأحيان أثناء وجودهم في القاعات الدراسية (Tsiplakides & Keramida, 2009, 39)، فالشخص الذي يخاف من التحدث أمام الجمهور قد يلبي معايير اضطراب القلق الاجتماعي بموجب الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-5)، عندما يتم تمييز تجربتهم بخوف كبير، أو ضيق أو قلق، أو تجنب في التحدث أمام الجمهور أو أداء المواقف (Morrissey, 2022, 1).

ويعد قلق الكلام أحد اضطرابات الطلاقة النفسية للكلام الذي يعاني منه الفرد خوفاً من التقييم السلبي، وهو حالة من الاكتئاب يتميز فيه الفرد بالحساسية المفرطة، والخوف الاجتماعي، مما يؤدي إلى عدم قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين، وفي كل أحواله المضطربة يتميز بالمشقة

والتوجس والخشية نتيجة شعوره بالتهديد، سواء كان حقيقياً أو متوهماً، وقد يصاحب كل ذلك كثير من الاضطرابات السلوكية والاجتماعية؛ لذلك لا يمكن تفسيره إلا من خلال منظور متكامل (ابادير، 2020، 73). وأن الطلبة الذين يشعرون بالخوف من التقييم السلبي لا يعدون الأخطاء اللغوية جزءاً طبيعياً من عملية التعلم، ولكن يعدونها تهديداً لصورتهم، ومصدراً للتقييمات السلبية، سواء من المعلم أو أقرانهم (Tsiplakides & Keramida, 2009, 39).

واضطراب قلق الكلام من الاضطرابات التي تؤثر على قدرة الفرد في إجادة عملية التواصل بالشكل الطبيعي أمام الآخرين، ويصاحب ذلك مجموعة من المشكلات الفسيولوجية، ويعد من الاضطرابات ضئيلة البحث بمكتبة البحث العلمي العالمي ويؤكد ذلك وتكن وفهم، 2003، Wittchen & Fehm أن اضطراب قلق الكلام (الجلوسوفوبيا Glossophobia) يطلق عليه: "الاضطراب المهمل" (عيد، 2017، 39).

إن خوف التحدث أمام الجمهور (Public Speaking Fear)؛ ليس التوتر الطبيعي المعتدل الذي يمكن أن يحصل عند أي فرد قبل بدء الحديث أمام الآخرين، ولكنه نوع من القلق (Anxiety) المزعج للفرد بسبب الخوف غير المبرر، والمضخم بشكل لا عقلائي، وبما يتضمنه من مشاعر الهلع وفقدان السيطرة على التركيز، ومظاهر العصبية والعجز واللوم الذاتي، مما يتسبب بصعوبة القدرة على التفكير الواضح والسليم، بالرغم من الإعداد الكافي عند الطالب على ما يريد تقديمه وعرضه (الخواجة، 2019، 110).

وأشار ميننجر 1995 Menninger أن الشخص الذي يعاني من قلق الكلام يخشى الشخص أن يخطئ في الحديث، أو أن يتكلم بطريقة غير لائقة، أو أن يفسر كلامه بشكل خاطئ وسلبي، أو أن يتلعثم في أثناء الكلام، أو يخشى العجز عن الاستمرار في الكلام، أو العجز عن الإجابة على الأسئلة، فضلاً عن الخوف من أن يكون موضع السخرية من جراء ذلك. (الأشقر، 2004، 38).

وقلق الكلام حالة عاطفية مكثفة تتميز بأعراض مثل: تجنب الحديث أمام الآخرين، وأعراض فسيولوجية من قبيل زيادة معدل ضربات القلب، والإحساس بالإعياء والغثيان، وجفاف الحلق، وعدم الراحة في الجهاز الهضمي، وتشنجات المعدة، والإسهال، واحمرار الوجه، والتعرق، وارتعاش اليدين، وعض الشفاه وارتعاشها، والعصبية، وصعوبة التنفس، والتلعثم، وتوتر العضلات، والارتباك وغيرها (Altunkaya, 2018, 329; Azagra, 2017, 10; Harris, et al., 2002, 544).



وبالنسبة لانتشار اضطراب قلق الكلام؛ فإن واحداً من كل خمسة أفراد داخل المجتمع يعاني منه (Bartholomay&Houlihan,2016,211)، ووجد أن (62%) من طالبات الجامعة يعانون من قلق الكلام (الأشقر، 2004، 20)، ويقدر أن (77%) من سكان العالم بجميع فئاته السكانية يعانون من خوف التحدث أمام الآخرين (Morrissey,2022,1)، وفوق هذا الانتشار فإن مستوى قلق الكلام يعد مرتفعاً لدى (70%) من أفراد عينة الدراسة التي أجراها إقبال وآخرون (Iqbal, et al., 2017,113)، وفيما يتعلق بقلق الكلام وفقاً للمستويات الدراسية؛ توصلت دراسة (Mestan, 2017, 70) إلى وجود فروق طفيفة جداً بين مستوى الصف السادس والثامن، وأن طلاب الصف العاشر والثاني عشر يمكن تقليل مشاعرهم السلبية بسهولة أكبر مقارنة بطلاب الصف السادس والثامن، وإنه بحلول الوقت الذي يصل فيه الطلاب إلى مستوى الثانوية قد يكونون بالفعل وصلوا إلى مستوى عال من قلق الكلام.

أما ما يتعلق بالأسباب الباعثة لقلق الكلام؛ فتعدد آراء علماء النفس، فهناك من يرى أن الشعور بعدم الثقة من أهم المقومات التي تؤدي إلى قلق الكلام، كما يمكن أن يكتسب قلق الكلام عن طريق التعلم المباشر وذلك بطريقة تقليد النموذج، فمثلاً إذا تكرر ظهور استجابات قلق الكلام في المواقف الاجتماعية لدى الأم من مواجهة الناس فهذا يتيح للطفل نموذجاً يقلده، ومهما تعددت الآراء فإننا لا نستطيع أن نتجاهل أهمية دور كل من الوراثة والبيئة (التنشئة الاجتماعية والأسرية) في ذلك (الأشقر، 2004، 41، 40)، إضافة إلى التجارب المؤلمة للتحدث في الماضي (Hofmann, et al., 1995,569).

ويشير الفرماوي (2006، 153-158) إلى أن هناك العديد من العوامل النفسية التي تؤدي إلى حدوث قلق الكلام، يمكن إيجازها في: (الأفكار السلبية اللاعقلانية- توقعات فاعلية الذات غير الواقعية- الضغط النفسي بوصفه مصدراً لقلق الكلام- الخوف من التقييم الاجتماعي السلبي- الاكتئاب بوصفه مصدراً لقلق الكلام- قلق الكلام بوصفه ارتباطاً شرطياً).

ويذكر لديبوس ودالي (1999، Bippus& Daly) فإن الأسباب الشائعة لقلق الكلام هي الخوف من السخرية (التحقير)، والاستعداد السيئ، وانعدام الثقة المرتبط بالمظهر الجسدي، والخوف من انتقاد الجمهور عندما لا يكون هناك أداء مثالي، والقلق من تدني احترام الذات، واللامبالاة لدى الجمهور، وعدم الخبرة لدى المتحدث، والخوف من ارتكاب الخطأ، والخوف من الفشل في أثناء التحدث (Yaman& Demirtas,2014,537)، والافتقار إلى مهارات التعامل مع القلق الذي ينشأ عند



التحدث أمام الآخرين (Gallego, et al.,2020,128)، ونقص المعرفة بالمفردات والتركيب النحوي (Azagra,2017,27).

لذلك يمكن أن يؤدي اضطراب قلق الكلام إلى مجموعة متنوعة من النتائج السلبية، إذ أظهر الأشخاص الذين يعانون منه أنهم أقل قدرة على الانخراط في التفكير النقدي في مواقف المناقشات الجماعية، بالإضافة إلى الإعاقة الأكاديمية والمهنية، ويعاني الأشخاص المصابون بقلق الكلام من صعوبة اتخاذ القرار (Gallego, 2021,14)، وإلى نسيان الموضوع الذي سيتحدث عنه الطالب، ولن يكون لديه تركيز للتحدث (Suparmi,2018,221).

وهناك عدد من الأساليب التي قد تخفف من قلق الكلام منها: (أسلوب العلاج العقلاني والتعديل المعرفي - التقليل النظامي من الحساسية الاجتماعية - أسلوب التخيل الذهني - أسلوب العزو الخاطئ - أساليب الإعداد الجيد المسبق للحديث). (الفرماوي، 2006، 160-165)، وأضاف بعض الباحثين أن العلاجات الحالية لقلق الكلام تجمع بين أسلوب التعرض التقليدي (مثل ممارسة الخطابة العامة)، وإعادة الهيكلة المعرفية، وفي ذلك يجري تعليم المرضى أن يفكروا في الموقف المخاف منه بشكل محايد أو إيجابي بدلاً من التفكير بشكل سلبي، كما أن من أساليب ضبط الانفعال الذي شد إليه مؤخراً اهتمام الباحثين وصف الحالة الانفعالية، أو المثير الانفعالي المخاف منه (Niles,2016,2)، والعلاج المعرفي السلوكي القائم على اليقظة العقلية (Morrissey,2022,1) وفي السياق ذاته يمكن خفض قلق الكلام باستخدام دمج استراتيجيات التعرض المتدرج، والتعديل المعرفي للأفكار السلبية، والتدريب على المهارات التي أثبتت فعاليتها (Westwick,2014,18).

ويؤكد اسي سيفا وآخرون (Asyisyifa et al.,2019,581) أن الاستراتيجيات التي يجب على الطلاب القيام بها لتقليل قلقهم هي القيام بمزيد من الاستعداد قبل التحدث، ومحاولة أن يكونوا أكثر ثقة في نطق الكلمات الإنجليزية، وممارسة النطق.

كما أشارت النتائج إلى أن المرونة النفسية تعمل على خفض قلق الكلام (Gallego,2021,63). وفي هذا الصدد ثمة مجموعة من الإرشادات التي يمكن أن تعمل على تحسين الاتصال، ومن ثم خفض قلق الكلام، وهي: (ملاحظة كيف يتواصل الآخرون مع بعضهم - وضع قائمة بالأشياء التي يجب التحدث عنها- التدرب على المحادثات اليومية عن طريق بدء محادثات صغيرة مع الأشخاص الذين يتم التفاعل معهم خلال المهمات- الاستماع باهتمام لما يقول الآخرون وإظهار صدق الفائدة عند التواصل معهم- استخدام لغة الجسد المناسبة- الحفاظ على الابتسامة والتصرف بثقة عند



التواصل مع الآخرين - تجنب اعتبار الكلام فرصة للفشل التي تكون نتيجهما انخفاض مستوى المشاركة في التفاعلات بحد أدنى من الإفصاح عن المعلومات حول الذات) (Lall & Biswas, 2020, 354-355).

إن مفهوم الإفصاح عن الذات (Self-Disclosure) يعد من المفاهيم الحديثة والمهمة في مجال علم النفس، كونه يمثل دور الوسيط النفسي لتوافق الأفراد وصحتهم النفسية (العمار، 2001، 338)، الذي يشير إلى العملية التي يفصح بها شخص ما شفهيًا بالمعلومات عن نفسه (بما في ذلك الأفكار والمشاعر والخبرات) لشخص آخر (Dindia, et al., 1997, 388).

في حين نظر إليه ديك 1994، Duck بأنه أحد مكونات الاتصال اللفظي وغير اللفظي الذي يشكل الأساس لـ "نظام المعنى المشترك" الذي يميز الحفاظ على العلاقة. وأن الإفصاح عن الذات قد يكون مهمًا في الإسهام بالشعور بالألفة في العلاقات، والذي يعد أمرًا أساسيًا لنجاح العلاقة. (Sprecher & Hendrick, 2004, 680)

ويعرف الإفصاح عن الذات بأنه المشاركة الطوعية للفرد والتي تتضمن المعلومات الشخصية عن نفسه للآخرين، والأفكار والآراء والمعتقدات والمشاعر والتفضيلات والاتجاهات والتطلعات (الطموحات) والإعجاب والكرهية (Ravichander & Black, 2018, 254-255)، فالإفصاح عن الذات تفاعل بين شخصين على الأقل حيث ينوي أحدهما الكشف بقصد عن شيء شخصي لآخر (Catona & Greene, 2016, 1)

ويوضح ديريجا وآخرون 1993، Derlega, et al، أن الإفصاح عن الذات يمكن أن يكون له تأثير إيجابي في الصحة النفسية، وقد يساعد في الحصول على الدعم الاجتماعي، وتعزيز احترام الذات، وتحسين التعامل مع التوتر (Fankhauser, 2018, 2).

وتشير بعض الأبحاث إلى أن الانخراط في الإفصاح عن الذات يحسن المزاج العام، ويؤدي إلى تحسين الفئات الفرعية للصحة النفسية من الضيق والاكتئاب والرفاهية الذاتية والغضب والقلق، وأنه يمثل عاملاً وقائيًا، ونقطة محورية في التدخل للوقاية، وعلاج بعض الأمراض النفسية (9, 2017, Shearer).

وأن الإفصاح عن الذات يمكن استخدامه وسيلةً لتسخين مناخ التواصل، وتقليل مستويات القلق المتصورة التي يعاني منها الطالب المتحدث (6, 2018, Paubel)، وأن الإفصاح عن الذات بشكل مناسب وصادق وإيجابي ودقيق يؤدي إلى تقليل الشعور بالوحدة عندما يشعر المرء بأنه مفهوم

ومقبول ومهتم به (Leung, 2002,241)، وفي السياق ذاته فإن الإفصاح عن الذات يخفف الآثار السلبية للتحيز، ويعمل على تطور العلاقات الشخصية، وتخفيف الشعور بالوحدة والاكتئاب، والسماح للآخرين بأن يكونوا معروفين، كما أنه أداة مهمة تُستخدم للتعرف إلى أشخاص جدد، وبناء الصداقات في بيئة جديدة (Wei, et al.,2005,603; Imai& Imai,2019,70).

ويرى كريستوفل Christophel, 1990 أن الإفصاح عن الذات يعمل مؤشراً لزيادة الدافع وتحفيز التنافس في الأوساط التعليمية (Walker,2011,27)، ويساعد على تحقيق فهم أفضل للفرد عن ذاته، ويرتبط إيجابياً بالتقدير الإيجابي للذات، والتماسك الأسري، ونمو الهوية (Papini, et al., 1990, 959).

كما يعمل الإفصاح عن الذات على تعميق الثقة في العلاقات، ومساعدة الأفراد على فهم بعضهم بعضاً، وتكوين العلاقات الإنسانية وتشكيلها وتنميتها، وتطويرها، وتقويتها، ويعد تغذية راجعة لسلوك الفرد سلبيًا أو إيجابيًا، وطريقة للحصول على المعلومات من أفكار ومشاعر لدى الفرد بشكل متبادل (القرشي، 2015، 9).

ويرى ستنبرج (Steinberg,2007) إن للإفصاح عن الذات مزايا وعيوبًا، فما يتعلق بمزاياه، فإنه أولاً: يتيح للشخص الانفتاح والإفصاح أكثر مع الأشخاص الذين يفصحون عن أنفسهم أيضاً، ثانياً: إنه عملية تبادلية، إذ كلما زاد الإفصاح للآخرين، زاد استعدادهم لفعل الشيء نفسه، ثالثاً: الإفصاح يؤدي إلى الثقة التي تطور العلاقة، ومع ذلك، فإن الحديث كثيراً عن الذات في وقت مبكر من العلاقة قد لا يسهل تنمية الصداقة؛ لأن الإفصاح كثيراً قد يُنظر إليه على أنه غير آمن، ونتيجة لذلك، يمكن أن يؤدي الإفصاح عن الذات إلى الرفض بسبب عدم الإعجاب أو القبول (Masaviru,2016,43).

أما الأسباب التي تعد في صالح أو ضد الإفصاح عن الذات فتتجسد في: أهمية الذات، والآخر، والعلاقة، والعوامل الظرفية/ البيئية التي تؤثر في اتخاذ القرارات المؤكدة، ومع ذلك، تم أيضاً ذكر العوامل العلائقية على سبيل المثال: (العلاقة الوثيقة/ القرب العاطفي، وأوجه التشابه في الخبرات أو الاهتمامات، ومشاركة المعرفة) بوصفها أسباباً للإفصاح، في حين تم ذكر العوامل المرتبطة بالذات على سبيل المثال: (تجنب رد الفعل السلبي- التمرکز حول الذات- الخصوصية) المذكورة في أغلب الأحيان بوصفها أسباباً لعدم الإفصاح، وقد يكون التقليل من الأذى الذي يلحق بالنفس هو الخطوة الأولى في تقرير ما إذا كان يجب الإفصاح من عدمه، يليه تقييم للجودة العاطفية للعلاقة



وتشابه تجارب الحياة مع هدف الإفصاح المرتقب، فالإفصاح عن الذات يتوقف على أهمية النتائج الإيجابية والسلبية للآخرين في تقرير ما إذا كان يجب الإفصاح، أم لا (Derlega, et al.,2011,128). وقد أجريت عدة دراسات عن خفض قلق الكلام باستخدام عدة أساليب، إذ أجرى بريبل وآخرون (Pribyl, et al.,2021) دراسة في اليابان هدفت إلى اختبار فعالية برنامج قائم على المهارات في الحد من قلق الكلام، تعرض (25) طالبًا في السنة الثانية من الكلية اليابانية إلى نهج منظم لتطوير عرض تقديمي كان مرتبطًا نظريًا بأليات تقليل مخاوف الاتصال (CA)، نفذ الطلاب أربعة عروض تقديمية متدرجة حسب تقييم المعلم والأقران، وأشارت النتائج إلى أن المجموعة التجريبية سجلت انخفاضًا كبيرًا في قلق الكلام مقارنةً بالمجموعة الضابطة المكونة من (86) طالبًا.

قام باوبيل (Paubel, 2018) بدراسة في أمريكا هدفها التعرف إلى القوى الدافعة للإفصاح عن الذات في بيئة التحدث العام وبيئة العلاقة الثنائية، وذلك على عينة قوامها (1040) متصلًا ممن لا تقل أعمارهم عن (18) عامًا، وذلك باستخدام استطلاع عبر الإنترنت بملء استمارة الموافقة للتحقق من عمر كل مشارك، والانهاء من خطاب التعريف الذاتي، طلب من المشاركين ملء استبانة التقرير الذاتي (استطلاع عبر الإنترنت)، سئل فيه الطلاب عن الإفصاح عن الذات في خطاباتهم العامة، ومستويات العلاقة الحميمة في إفصاحهم عن أنفسهم، كما سئل الطلاب عن نية الإفصاح عن الذات في علاقة مع صديق مقرب، وعند نهاية المسح تم طرح العديد من الأسئلة الديموغرافية عليهم، ووجدت الدراسة أن الأهمية النسبية لأهداف الإفصاح عن الذات في فصول التحدث أمام الجمهور تمثلت بـ (توضيح الهوية، وتبادل المعلومات، والتعبير عن الذات، وتخفيف الحزن، والمصادقية الاجتماعية، وتنمية العلاقات، والضبط الاجتماعي).

وأجرت ساندرز (Sanders,2018) دراسة في أمريكا هدفت إلى خفض قلق الكلام في الفصل الدراسي الحديث باستخدام مهمة العرض (التكليف) والإفصاح عن أهميتها وأدائها أمام الفصل، وذلك على عينة قوامها (179)، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، للإجابة عن خمسة أسئلة، ووجدت الدراسة أن عرض الواجب لم يكن له تأثير كبير في القلق بشكل عام في التقارير الذاتية للطلاب، ولكن المعلم الذي قام بتدريس عرض الواجب أثر بالفعل في تلك التقارير، كما أدى عرض الواجب إلى تحسن مستويات قلق الكلام الملحوظ لدى الطلاب؛ أي إن الطلاب في المجموعة التجريبية ظهروا أكثر ثقة عند التحدث، وأظهر عرض الواجب أيضًا تحسنًا في درجة الطالب في مهام التحدث، وأن الطلاب أبلغوا عن ردود فعل إيجابية فيما يتعلق بعرض الواجب Showcase

Assignment بما في ذلك فوائده في إنشاء بيئة صفية داعمة، وتعزيز مهارات الإبداع لمساعدة الآخرين في العروض التقديمية الأخرى في فصل الكلام، كما أظهرت الدراسة أن شخصية المعلم الإيجابية وتنفيذ عرض الواجب أدى إلى ردود فعل إيجابية من الطلاب.

وأجرى بيرد وآخرون (Byrd, et al., 2017) دراسة في أمريكا هدفت إلى فحص تأثير الإفصاح عن الذات في تصورات الملاحظين للأشخاص الذين يتلعثمون، وذلك على عينة بلغت (173)، أخذت بشكل عشوائي لمشاهدة (2) من (4) مقاطع فيديو محتملة: (ذكر يفصح عن ذاته- ذكر لا يفصح عن ذاته، وأنثى تفصح عن ذاتها- وأنثى لا تفصح عن ذاتها) بعد مشاهدة مقطعي الفيديو، أكمل المشاركون استطلاعاً لتقييم تصوراتهم عن المتحدثين، وتوصلت الدراسة إلى أن المستمعين أكثر ميلاً لاختيار المتحدثين الذين أفصحوا بأنفسهم عن تلعثمهم على أنهم أكثر ودية، وثقة، ومنفتحون، مقارنةً بالمتحدثين الذين لم يفصحوا عن أنفسهم، كما كان الملاحظون أكثر عرضة لاختيار المتحدثين الذين لم يفصحوا عن أنفسهم باعتبارهم غير ودودين وخجولين مقارنةً بالمتحدثين الذين استخدموا بيان الإفصاح عن الذات، التحكم في الإفصاح عن الذات وجنس الملاحظ، كان الملاحظون أقل احتمالاً لاختيار المتحدثين الأنثوية على أنها أكثر صداقة وودية وثقة مقارنةً بالمتحدث الذكر، وكان الملاحظون أيضاً أكثر ميلاً لاختيار المتحدثين على أنها غير ودودة وخجولة وغير ذكية وغير آمنة مقارنةً بالمتحدث الذكر، وكان من المرجح أن يبلغوا أنهم كانوا أكثر تشتتاً عند مشاهدة مقاطع الفيديو.

وقام ليتلفيلد وسيلناو (Littlefield & Sellnow, 2009) بدراسة في أمريكا هدفت إلى استخدام الإفصاح عن الذات بوصفها وسيلة لخفض رهبة منصات الخطابة لدى المتحدثين المبتدئين، وذلك على عينة عشوائية قوامها (291) من (18) قسمًا، تم توزيعهم إلى (9) أقسام مجموعة تجريبية مشاركة في دورة الكلام، و(9) أقسام مجموعة ضابطة، كان متوسط عدد الطلاب في القسم (16) طالبًا، وهو عدد متساوٍ نسبيًا في عدد الطلاب في كلا المجموعتين، واستخدم التقرير الشخصي لقلق المتحدث أمام الجمهور، إذ تم تقديم مهمة الكلام "مشاركة المشاعر" للمجموعة التجريبية، وتقديم مهمة الكلام التي دعت إلى رسم تخطيطي لشخصية معروفة للمجموعة الضابطة، وأظهر التحليل أن هناك انخفاضًا كبيرًا في قلق الكلام على مدار الفصل الدراسي بأكمله، في حين فشلت نتائج الدراسة في دعم فرضية أن الإفصاح عن الذات يقلل من رهاب المسرح في مواقف التحدث أمام الجمهور أكثر من غيره من أشكال الخطابة.



وأجرى سيلناو وجولش (Sellnow & Golish, 2000) دراسة في أمريكا هدفت إلى معرفة العلاقة بين خطاب الإفصاح عن الذات المطلوب وقلق الكلام، وذلك على عينة قوامها (538) طالبًا، (227) من الإناث، و(311) من الذكور، وباستخدام مقياس مكون من ثلاثة أجزاء لقياس مستويات الراحة المتصورة للطلاب من خلال الإفصاح عن المعلومات الذاتية الجزء الأول: تخصيص خطاب بعنوان الأهمية الشخصية الجزء الثاني: مقياس من نوع Likert تم إنشاؤه ذاتيًا لتحديد مستوى قلق الكلام المتصور بشأن الإفصاح عن المعلومات الشخصية في الخطاب العام، الجزء الأخير من الاستبانة قياس المتغيرات مثل الدرجات الفعلية والدرجات المتصورة للطلاب في المهمة، وقلق الكلام المدرك والصعوبات غير المتوقعة التي تحدث في أثناء استكمال المهمة، وأظهرت الدراسة أن غالبية المستجيبين شعروا بالراحة في الإفصاح عن معلومات مهمة على المستوى الشخصي في خطابهم العام.

تعقيب: مما سبق يمكن القول إن قلق الكلام أحد اضطرابات القلق الاجتماعي، والطلاقة النفسية للكلام، وقلق الكلام ليس مقتصرًا على مجتمع دون آخر، بل تعاني منه العديد من المجتمعات، وهذا يدل على أن هناك مجموعة من العوامل المشتركة التي تكمن وراء هذا الاضطراب، سواء كانت عوامل ذاتية شخصية في الغالب أم عوامل بيئية اجتماعية متنوعة، والذي يؤثر في حالة الفرد النفسية وتفاعله مع من حوله، وعلى مستوى تحصيله وكفاءته المهنية، لذا ينبغي تفسيره من خلال منظور متكامل، كما أن المتبع للدراسات السابقة يلاحظ أنها قد ركزت على قلق الكلام لدى الطلاب في فصول تعلم اللغة الأجنبية، واقتصر قياس قلق الكلام فيها على الجانب المعرفي، في حين تناول البحث الحالي قياس المكونات (الأبعاد) الثلاثة: المعرفي، والسلوكي، والسيولوجي.

ولمواجهة اضطراب قلق الكلام استخدمت العديد من الأساليب المتنوعة، التي ندر فيها استخدام الإفصاح عن الذات الذي تم الاعتماد عليه في البحث الحالي للمبررات الآتية:

- يسهم قلق الكلام في تدني تقدير الذات، في حين يعمل الإفصاح عن الذات على تعزيز احترام الذات ويرتبط إيجابًا بالتقدير الإيجابي للذات.
- الشعور بعدم الثقة من أهم المقومات التي تؤدي إلى قلق الكلام، في حين يعمل الإفصاح عن الذات على تعميق الثقة بالذات وبالآخرين ومساعدة الأفراد في فهم بعضهم.
- يؤدي قلق الكلام إلى الشعور بالوحدة أو العزلة الاجتماعية، في حين يؤدي الإفصاح عن الذات إلى تقليل الشعور بالوحدة عندما يشعر المرء بأنه مفهوم ومقبول ومهتم به.

- يؤدي قلق الكلام إلى أن الأفراد قد يقصرون في أدائهم الجامعي، فيتجنبون الكلام في أغلب الأحيان في أثناء وجودهم في القاعات الدراسية، في حين إن الإفصاح عن الذات يعمل كمؤشر لزيادة الدافع وتحفيز التنافس في الأوساط التعليمية.
- قلق الكلام يؤدي إلى الإحباط والضييق والكآبة، في حين يعمل الإفصاح عن الذات على تخفيف الشعور بالاكتئاب.
- قلق الكلام يؤثر في قدرة الفرد في إجادة عملية التواصل بالشكل الطبيعي أمام الآخرين، في حين يمكن استخدام الإفصاح عن الذات كوسيلة "لتسخين مناخ التواصل ومن ثم تقليل مستويات القلق المتصورة أو الواقعية التي يعاني منها الطالب المتحدث.
- قلق الكلام يؤدي إلى انخفاض جودة الحياة، في حين يعمل الإفصاح عن الذات على تحسين الصحة النفسية للفرد والرفاه.
- قلق الكلام يؤدي إلى نتائج سلبية عديدة، في حين يؤدي الإفصاح عن الذات غالبًا إلى نتائج إيجابية.

وبالانتباه إلى نتائج الدراسات السابقة فقد جاءت لتؤكد وتضيف إلى ما ورد في الخلفية النظرية أن أسلوب الاسترخاء، والاتجاه العقلاني الانفعالي السلوكي، وعرض الواجب، والتدريب على المهارات الاجتماعية، والإفصاح عن الذات كافة، ذات فعالية في خفض مستوى قلق الكلام، وأن للإفصاح عن الذات في فصول التحدث أمام الجمهور فوائد وأهمية في توضيح الهوية، وتبادل المعلومات، والتعبير عن الذات، وتخفيف الحزن، والمصداقية الاجتماعية، وتنمية العلاقات، والضبط الاجتماعي، واكتساب الثقة بالذات، كما يتضح من استعراض الدراسات السابقة ندره الدراسات التي تناولت فعالية الإفصاح عن الذات في خفض قلق الكلام لدى طالبات كلية التربية، ومما تجدر الإشارة إليه استفادة الباحثين من الخلفية النظرية، والدراسات السابقة في تحديد المنهج المستخدم، وبناء مقياس قلق الكلام وبرنامج الإفصاح عن الذات، وصياغة الفروض، والأساليب الإحصائية المناسبة، ومناقشة النتائج، كما سيتضح فيما سيأتي.

فروض البحث:

من خلال ما تم عرضه من خلفية نظرية، وبحوث ودراسات سابقة، يسعى البحث الحالي إلى التحقق من صحة الفروض الآتية:



1- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل، بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده، وذلك على مقياس قلق الكلام في اتجاه القياس البعدي.

2- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة، وذلك على مقياس قلق الكلام بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، وذلك في اتجاه المجموعة التجريبية.

3- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى قلق الكلام وفقاً لمتغيري المستوى الدراسي: (ثاني - رابع)، والتخصص: (علمي - إنساني) في القياس البعدي.

4- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية، وذلك على مقياس قلق الكلام بعد تطبيق البرنامج (القياس البعدي)، ومتوسطات رتب درجاتهم في التطبيق التبعي بعد مرور شهرين.

منهجية البحث واجراءاته:

اعتمد البحث الحالي المنهج التجريبي الذي يتضمن العمل على جعل موقف ما يحدث تحت ظروف معروفة للكشف عن العلاقات بين المتغيرات، ومن أساليبه التجارب ذات القياس القبلي والبعدي (إبراهيم، 2000، 142)، وذلك للتعرف إلى فعالية برنامج إرشادي قائم على الإفصاح عن الذات (متغير مستقل) في خفض قلق الكلام (متغير تابع) لدى عينة من طالبات كلية التربية. عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالي من (24) طالبة، ممن حصلن على درجات مرتفعة على مقياس قلق الكلام المستخدم، ومن ثم تم توزيع الطالبات عشوائياً إلى مجموعتين: (تجريبية وضابطة) ممن يدرسن في الأقسام العلمية والإنسانية في المستوى الثاني والرابع. وللتأكد من تكافؤ درجاتهم في القياس القبلي على مقياس قلق الكلام تم استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامترى (مان وتني) للعينات المستقلة المتوسطة الحجم؛ للتعرف إلى الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس تشخيص قلق الكلام في القياس القبلي، كما تظهر النتائج في الجدول (1).



جدول (1)

قيم مان وتني (U) ودلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس قلق الكلام

| المتغير | المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (U) | قيمة (Z) | مستوى الدلالة |
|---------|----------|-------|-------------|-------------|----------|----------|---------------|
| قلق | تجريبية | 12 | 12.96 | 155.5 | 66.50 | 0.32 | 0.75 |
| الكلام | ضابطة | 12 | 12.04 | 144.5 | | | |

يتبين من جدول (1) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في قلق الكلام؛ وهذا يعني أن المجموعتين متكافئتين. أداتا البحث:

1- مقياس قلق الكلام (إعداد الباحثين).

تهدف هذه الأداة إلى قياس قلق الكلام لدى طالبات كلية التربية، وقد تم بناؤها في ضوء الاطلاع على الإطار النظري، وبعض مقاييس قلق الكلام، منها مقياس قلق التحدث أمام الأخريات. إعداد الأشقر (2004)، ومقياس قلق التحدث أمام الجمهور: إعداد Bartholomay & Houlihan, 2016، وتقارير الذات في أثناء الخطاب العام (SSPS): إعداد Hofmann & Preparation; 2000، ومقياس التقييم السلوكي لقلق التحدث أمام الجمهور، باستخدام نسخة معدلة من مقياس تصنيف الأداء الاجتماعي: إعداد Harb, et al., 2003، وفيما يلي الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الكلام:

الصدق: تم حساب صدق المقياس بطريقتين، هما: صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي.

صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية على (8) من المتخصصين في التربية الخاصة والإرشاد النفسي، لإبداء الرأي حول فقرات المقياس من حيث: مدى قياس الفقرات لقلق الكلام، ومدى انتماء الفقرة للبعد الذي وضعت فيه، وملاءمة الصياغة اللغوية، والتعديل إن وجد، وقد حصلت الفقرات على نسبة موافقة (100%) مع الأخذ بتعديلات المحكمين.

تطبيق الصورة الأولية للمقياس: تم أخذ عينة من طلبة كلية التربية- جامعة تعز، وذلك بطريقة عشوائية، بلغ قوامها (106) من الطالبات للتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة البحث، ومن خلال التطبيق اتضح وضوح العبارات، وفهمها من قبل أفراد عينة الدراسة.



صدق الاتساق الداخلي: تم استخراج صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث من خلال إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة، إضافة إلى العلاقة بين درجة كل مجال بالدرجة الكلية للمقياس ككل، وذلك على عينة استطلاعية قوامها (106) طالبة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية (0.275 - 0.737) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) فاقل، وبلغت معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس (0.900) للبعد المعرفي، و(0.849) للبعد السلوكي، و(0.945) للبعد الفسيولوجي، وبهذا يكون المقياس صالحًا لمقياس ما وضع لقياسه.

الثبات:

تم استخراج ثبات مقياس قلق الكلام بطريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية، وطريقة ألفا لكرونباخ، إذ بلغت معاملات ثبات مقياس قلق الكلام باستخدام التجزئة النصفية (0.927) للمقياس ككل، و(0.734) للبعد المعرفي، و(0.699) للبعد السلوكي، و(0.878) للبعد الفسيولوجي، وهي معاملات ثبات جيدة، أما ثبات المقياس باستخدام الفا لكرونباخ فقد بلغ الثبات الكلي للمقياس (0.905)، وبلغت معاملات الثبات (0.734) للبعد المعرفي، و(0.663) للبعد السلوكي، و(0.850) للبعد الفسيولوجي، وعليه يمكن الثقة فيما يتوصل إليه المقياس من نتائج.

الصورة النهائية للمقياس وطريقة التصحيح:

تكونت الصورة النهائية للمقياس من (30) فقرة، تتم الإجابة عن فقرات المقياس من خلال إجابة خماسية وفقًا لطريقة ليكرت، تتراوح بين (دائمًا- أبدًا)، حيث تحصل الإجابة (دائمًا) على أربع درجات، بينما تحصل الإجابة (أبدًا) على درجة صفر إذا كانت الفقرة موجبة الاتجاه، والعكس صحيح إذا كانت الفقرة سالبة الاتجاه. (ملحق 1)

البرنامج الإرشادي (إعداد الباحثين).

أهداف البرنامج:

الهدف العام للبرنامج:

خفض قلق الكلام لدى عينة من طالبات كلية التربية- جامعة تعز.

الأهداف الخاصة:

- خفض المظاهر المعرفية لقلق الكلام.
- خفض المظاهر السلوكية لقلق الكلام.

- خفض المظاهر الفسيولوجية لقلق الكلام.
- ب- مصادر إعداد البرنامج: بني البرنامج بالاستناد إلى:
 - الإطار النظري للبحث (قلق الكلام- الإفصاح عن الذات) - نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث - البرامج الإرشادية والتدريبية التي هدفت إلى خفض قلق الكلام.
 - ج- أسس البرنامج وفنياته:
 - التدرج في الإفصاح عن الذات من المعلومات السطحية إلى العميقة.
 - تبادل الإفصاح عن الذات بين أفراد المجموعة التجريبية.
 - الإفصاح عن الذات في الجوانب الإيجابية.
 - الشمول باستهداف أعراض قلق الكلام المعرفية والسلوكية والفسيولوجية.
 - التنوع في محتوى الجلسات تفاديًا للسأم والملل.
 - مناسبة محتوى الجلسات للأهداف الإجرائية، ومن ثم الأهداف الخاصة لتحقيق الهدف العام.
 - مراعاة القواعد الاجتماعية في الإفصاح عن الذات.
- النمذجة: صورة من التعلم الاجتماعي وتسمى غالبًا التعلم بالملاحظة، وتعني: اكتساب المعلومات أو المهارات عن طريق ملاحظة أداء الآخرين، إما على نحو مباشر، أو عن طريق الأفلام وأشرطة الفيديو. (جابر وكفافي، 1992، 2462)، ويصف باندورا (1977) سلوكيات النمذجة والملاحظة للأشخاص من خلال العملية التالية: (1) يلتقط الشخص سلوك النمذجة والأفعال المرتبطة بنشاط معين (2) ثم ما تم ملاحظته يتم تصوره من خلال العمليات المعرفية المختلفة بطريقة معينة من خلال النموذج (3) بعد ذلك، يحاول المشاهد ترجمة تصوراته إلى أفعال (4) أخيرًا يكون الشخص أكثر تحفيزًا إذا تلقى ردود فعل إيجابية لأفعاله Koutroubas & Galanakis, 2022, 317).
- د- الأدوات المستخدمة: الميكروفون، آلة التسجيل، السبورة، كاميرا فيديو، أوراق فيليب شارت، كمبيوتر، داتا شو.
- ه- زمن تطبيق البرنامج: الفصل الأول من العام الدراسي 2023-2024م، واستغرق تطبيق البرنامج شهرًا، نفذ فيه (10) جلسات إرشادية جماعية، إضافة إلى الجلسة التمهيديّة والختامية، بواقع (3) جلسات أسبوعياً، تراوح زمنها بين (60) إلى (120) دقيقة.



و- مكان تطبيق البرنامج: جامعة تعز/ مركز الإرشاد والبحوث النفسية/ قاعة التدريب.
ز- تقويم البرنامج: استخدم الباحثون في تقييم البرنامج كلاً من: التقييم القبلي، لتحديد المستوى القاعدي لأعراض قلق الكلام، والتقويم المرحلي وذلك بإجراء عملية التقويم في نهاية كل جلسة إرشادية للتأكد من إتقان الخصائص الصوتية (درجة الصوت، والحجم، والمعدل، والجودة) والتواصل البصري، وإضفاء النبرة الحماسية، والتقييم البعدي للتأكد من فعالية البرنامج بتطبيق مقياس قلق الكلام على المسترشدات، والتتبعي للتأكد من استمرارية فعالية البرنامج.

جلسات البرنامج

| الجلسة | الهدف | الأدوات والفنيات |
|-----------|---|--|
| التمهيدية | أن تعرف المرشدة بنفسها وتتعرف إلى المشاركات (المجموعة التجريبية) في البرنامج. - أن تتوقع المشاركات الفوائد التي ستعود عليهن من البرنامج. - أن تتوصل المرشدة والمشاركات إلى عقد اتفاق على قواعد ونظام الجلسات والالتزام بها. | ميكرفون- السبورة -طاولة- عقد الاتفاق النمذجة |
| الأولى | أن تعبر المشاركات عن هواياتهن الشخصية. أن تتحدث المشاركات عن انطباعاتهن حول ما أفصحن عنه. أن تفصح المشاركات عن الأساليب التي تحقق لهن الراحة النفسية في التحدث | الميكرفون النمذجة |
| الثانية | أن تتوصل المشاركات إلى معنى الثقة بالذات. أن تتوصل المشاركات إلى العوامل التي تكسبن الثقة بالنفس في التحدث | الميكرفون ورق فيليب شارتر |
| الثالثة | أن تتحدث المشاركات عن جوانب القوة لديهن أن تتحدث المشاركات عن مواهبهن (إنشاد- غناء - شعر- الخ) أن تشرح كل مشاركة (مسترشدة) أهمية موهبتها المختارة. | الميكرفون- آلة تسجيل- ورق فيليب شارتر- النمذجة |
| الرابعة | أن تتحدث المشاركات عن مزايا وعيوب البرنامج الدراسي (المقررات). أن تكشف المشاركات عن أساليب تدريس أعضاء هيئة التدريس، ومناسبتها. | الميكرفون النمذجة |



| الجلسة | الهدف | الأدوات والفنيات |
|----------|--|--|
| | أن تتحدث المشاركات عن أساليب معاملة أعضاء هيئة التدريس معهن. -أن تتحدث المشاركات عن الخدمات الجامعة، والمعاملات الإدارية. | |
| الخامسة | -أن تتوصل المشاركات إلى الأفكار والمعتقدات المعيقة للتحدث أمام الآخرين. - أن تفصح المشاركات عن الأعراض الفسيولوجية الظاهرة والخفية التي يشعرن بها قبل وأثناء وبعد التحدث. -أن تدرك المشاركات الآثار السلبية لقلق الكلام. | السيورة الميكرفون |
| السادسة | أن تتوصل المشاركات إلى أساليب التغلب على قلق الكلام. أن تفصح المشاركات عن الأفكار الإيجابية لديهن | الميكرفون- كمبيوتر داتا شو- النمذجة |
| السابعة | أن تفصح المشاركات عن خبراتهن الإيجابية الماضية. أن تتحدث المشاركات عن الخبرات الإيجابية المطلوبة في المرحلة الجامعية | كاميرا فيديو- أوراق فيليب شارت-الميكروفون-النمذجة |
| الثامنة | أن تفصح المشاركات عن رغباتهن وطموحاتهن المستقبلية | الميكرفون النمذجة |
| التاسعة | أن تتبادل المشاركات الإفصاح عن الصفة أو الصفات التي تنال اعجابهن ببعض. أن تعبر المشاركات لبعضهن عن الاعجاب بمظهرهن الخارجي والبدني. - أن تفصح المشاركات عن السلوكيات الإيجابية المعجبة لها في ذاتها. | الميكرفون النمذجة |
| العاشرة | أن تتحدث المشاركات عن المشاعر الحميمة تجاه صديقاتهن | السيورة- النمذجة |
| الختامية | أن تلقي كل مشاركة كلمة في أي موضوع (حر) أن تستجيب المشاركات عن مقياس قلق الكلام | الميكرفون-المقياس جوائز |

الأساليب الإحصائية:

استخدمت في البحث الحالي الأساليب الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون ومعادلة سيبرمان براون التصحيحية، واختبار ألفا لكرونباخ للتحقق من الصدق والثبات، واختبار Mann-



Whitney لتحديد مستوى تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة، واختبار ويلكوكسون Wilcoxon، ومان وتني Mann-Whitney للتحقق من فروض البحث.

نتائج البحث:

نتيجة الفرض الأول وتفسيرها:

نص الفرض الأول على أنه: توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده، وذلك على مقياس قلق الكلام في اتجاه القياس البعدي.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon والجدول (2)

يوضح ذلك.

جدول (2)

قيمة (z) ودلالة الفروق في مستوى قلق الكلام لدى الطالبات (المجموعة التجريبية) وفقاً للاختبار القبلي والبعدي

| المتغير | اتجاه الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (Z) | مستوى الدلالة | حجم التأثير r^1 |
|------------|-----------------|-------|-------------|-------------|----------|---------------|-------------------|
| | الرتب السالبة | 12 | 6.5 | 78 | | | |
| قلق الكلام | الرتب الموجبة | 0 | 0 | 0 | 3.06 - | 0.00 | 0.88 |
| | الرتب المتساوية | 0 | | | | | |
| | الإجمالي | 12 | | | | | |

يتبين من الجدول (2) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في قلق الكلام قبل تطبيق البرنامج وبعده في اتجاه القياس البعدي، إذ بلغت قيمة z - (3.06) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل؛ مما يدل على أن البرنامج الإرشادي القائم على الإفصاح عن الذات كان فعالاً في خفض قلق الكلام لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج؛ أي انخفاض قلق الكلام لدى أفراد المجموعة التجريبية.

$$r = \frac{Z}{\sqrt{n}}$$



كما يتضح من الجدول (2) أن قيمة حجم التأثير قد بلغت (0.88) وهو حجم تأثير كبير، مما يدل على وجود تأثير كبير للبرنامج الإرشادي القائم على الإفصاح عن الذات في خفض قلق الكلام لدى الطالبات (أفراد المجموعة التجريبية).

وترجع فعالية البرنامج إلى ما تضمنته الجلسات من تعبير عن الهويات الشخصية، والانطباع عما أفصح عنه، والأساليب التي تحقق لهن الراحة النفسية والثقة بالذات بعدم تهويل مواقف التحدث على سبيل المثال، وكذلك الإفصاح عن جوانب القوة لديهن، وما يمتلكن من مواهب، والإفصاح عن بيئة الدراسة الجامعية من أساليب تدريس ومعاملات إدارية، ومعاملات أعضاء هيئة التدريس معهن والخدمات الجامعية المقدمة لهن، إضافة إلى معوقات التحدث أمام الآخرين ومساعدتهن على إدراك الأفكار السلبية لقلق الكلام، وكيف يتم التخلص منها ومن ثم الإفصاح عن الأفكار والخبرات الإيجابية التي مررن بها في الماضي، والإفصاح عن الأعراض الفسيولوجية الظاهرة والخفية التي يشعرن بها قبل الحديث، وأثنائه وبعده، والطموحات المستقبلية، وتبادل الإعجاب والتعبير عن مشاعر الصداقة الحميمة، كل هذا إلى جانب تهيئة المناخ المناسب للجلسات، واستخدام بعض الوسائل المساندة للتحدث، وفنية النمذجة التي قامت بها المرشدة، أو من خلال نماذج عبر أشرطة الفيديو قد عمل على إفصاح أفراد المجموعة التجريبية عن المعلومات شفويًا، مما أدى إلى انخفاض قلق الكلام لديهن.

وتأتي هذه النتيجة منسجمة مع ماورد في الإطار النظري من أن الإفصاح عن الذات يعمل مؤثرًا لزيادة الدافع وتحفيز التنافس في الأوساط التعليمية، ويساعد في تحقيق فهم أفضل للفرد عن ذاته، ويرتبط إيجابيًا بالتقدير الإيجابي للذات، ونمو الهوية، والثقة بالذات، وتسخين مناخ التواصل، ومن ثم تقليل مستويات القلق المتصورة أو الواقعية التي يعاني منها الطالب المتحدث، وأن بعض العوامل الباعثة لقلق الكلام قد تعدلت من أفكار سلبية إلى أفكار إيجابية عقلانية وتوقعات فاعلية الذات الواقعية وانخفاض الضغط النفسي كمصدر لقلق الكلام أو الخوف من التقييم الاجتماعي السلبي، وغيرها من العوامل.

هذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (Pribyl, et al , 2021)، و(Paubel, 2018)، و (Sanders, 2018)، و (Byrd, et al, 2017)، و (Sellnow & Golish, 2000) التي أظهرت نتائجها انخفاض قلق الكلام لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق برامج الإفصاح عن الذات.



وتختلف إلى حد ما مع نتيجة دراسة (Littlefield & Sellnow, 2009) التي أظهرت أن برنامج الإفصاح عن الذات ساعد في خفض قلق الكلام طوال الفصل الدراسي، إلا أنه لم يساعدهم على خفض قلق الكلام في أثناء تحدث أفراد العينة أمام الجمهور. نتيجة الفرض الثاني وتفسيرها:

نص الفرض الثاني على أنه: توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس قلق الكلام بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، وذلك في اتجاه المجموعة التجريبية. للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتني (U)؛ للتعرف إلى الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وجدول (3) يوضح ذلك. جدول (3) قيمة (U) ودلالة الفروق في قلق الكلام لدى طالبات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

| المتغير | المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (U) | قيمة (Z) | مستوى الدلالة | حجم التأثير η^2 * |
|------------|----------|-------|-------------|-------------|----------|----------|---------------|------------------------|
| قلق الكلام | تجريبية | 12 | 6.5 | 78 | 0.00 | 4.16 | 0.00 | 0.72 |
| | ضابطة | 12 | 18.5 | 222 | | | | |

يتضح من جدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس قلق الكلام بعد تطبيق برنامج الإرشاد القائم على الإفصاح عن الذات على المجموعة التجريبية، وذلك في اتجاه المجموعة التجريبية، وهذا يؤكد أن انخفاض القلق لدى أفراد المجموعة التجريبية جاء بفعل البرنامج بدليل أن قلق الكلام لدى أفراد المجموعة الضابطة لم ينخفض.

كما يتضح من الجدول أن قيمة حجم التأثير قد بلغت (0.72) وهو حجم تأثير مرتفع، مما يدل على وجود تأثير للبرنامج الإرشادي القائم على الإفصاح عن الذات في خفض قلق الكلام لدى الطالبات (أفراد المجموعة التجريبية). أي إن البرنامج قد عمل على تهيئة المناخ المناسب لأفراد المجموعة التجريبية للتواصل والتفاعل، وعدم الخوف أو التردد في التفاعل والاندماج وإبراز القدرات الشخصية، وأن التغيير الذي حدث لهن يعود إلى أن جلسات البرنامج قد احتوت معلومات

$$\eta^2 = \frac{Z^2}{n} *$$

ذات فائدة، وأنشطة عملية تم تطبيقها من قبلهن، وأتاحت لهن الفرصة في التعرف إلى نقاط ضعفهن والعمل على تجاوزها وتصويب الأفكار السلبية التي كانت مسيطرة عليهن، بينما ظلت المجموعة الضابطة كما هي؛ لعدم تعرضها لأي برنامج يساعدها في خفض قلق الكلام.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Pribyl, et al, 2021) و (Sanders, 2018)، إذ أشارت نتائج هاتين الدراستين إلى أن برامج الإفصاح عن الذات عملت على خفض قلق الكلام لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة.
نتيجة الفرض الثالث وتفسيرها:

نص الفرض الثالث على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى قلق الكلام وفقاً لمتغيري المستوى الدراسي: (ثاني - رابع)، والتخصص: (علمي - إنساني) في القياس البعدي.
للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان وتي (U)؛ للتعرف إلى الفروق بين المستوى الدراسي (الثاني - الرابع) كما يظهر في الجدول (4-أ).

جدول (4-أ)

قيمة (u) ودلالة الفروق في مستوى قلق الكلام لدى الطالبات (أفراد المجموعة التجريبية) وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (ثاني - رابع)

| المتغير | المستوى | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (U) | قيمة (Z) | مستوى الدلالة |
|---------|----------------|-------|-------------|-------------|----------|----------|---------------|
| قلق | المستوى الثاني | 6 | 7.58 | 45.5 | 11.50 | 1.05 | 0.29 |
| الكلام | المستوى الرابع | 6 | 5.42 | 32.5 | | | |

يتبين من جدول (4-أ) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين متوسطات درجات الطالبات (أفراد المجموعة التجريبية) في مستوى قلق الكلام وفقاً لمتغير المستوى الدراسي: (ثاني - رابع) بعد تطبيق البرنامج.

كما تم استخدام اختبار مان وتي (U) للتعرف إلى الفروق وفقاً لمتغير التخصص: (علمي - إنساني) على مقياس قلق الكلام، كما يظهر في الجدول (4-ب).



جدول (4-ب)

قيمة (U) ودلالة الفروق في مستوى قلق الكلام لدى الطالبات (أفراد المجموعة التجريبية) وفقاً لمتغير التخصص (علمي - إنساني).

| المتغير | التخصص | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (U) | قيمة (Z) | مستوى الدلالة |
|------------|--------|-------|-------------|-------------|----------|----------|---------------|
| قلق الكلام | علمي | 6 | 6.08 | 36.5 | 15.50 | 0.40 | 0.69 |
| | إنساني | 6 | 6.92 | 41.5 | | | |

يتبين من جدول (4-ب) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات الطالبات (أفراد المجموعة التجريبية) في مستوى قلق الكلام وفقاً لمتغير التخصص (علمي - إنساني) بعد تطبيق البرنامج.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائية في قلق الكلام بعد تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية وفقاً لمتغيري المستوى الدراسي (ثاني - رابع) والتخصص (علمي - إنساني) أن البرنامج الإرشادي القائم على الإفصاح عن الذات قد تضمن محتوى يلبي حاجة الطالبات (أفراد المجموعة التجريبية) إلى خفض قلق الكلام بغض النظر عن المستوى التعليمي أو التخصص على حدٍ سواء، إضافة إلى أن إجراءات البرنامج قد أتاحت الفرص المتساوية لجميع الطالبات في المشاركة في الإفصاح عن ذاتهن، وتبادل الإفصاح عن الذات بين الطالبات في الجوانب الإيجابية التي أسهمت بحرية الإفصاح عن الذات وفق القواعد الاجتماعية، وتعزيز الثقة بالذات، لذا جاءت الاستفادة بالقدر نفسه، ومن ثم لم توجد فروق دالة إحصائية في قلق الكلام لدى الطالبات بعد تطبيق البرنامج وفقاً للمستوى التعليمي أو التخصص.

نتيجة الفرض الرابع وتفسيرها:

نص الفرض الرابع على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق الكلام بعد تطبيق البرنامج (القياس البعدي)، ومتوسطات رتب درجاتهم في القياس التبعي بعد مرور شهرين.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon)؛ للتعرف إلى

الفروق بين متوسطات رتب الدرجات في القياس البعدي والتبعي، والجدول (05) يوضح ذلك.



جدول (05)

قيمة (z) ودلالة الفروق في قلق الكلام لدى طالبات المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتبقي.

| المتغير | اتجاه الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (Z) | مستوى الدلالة | حجم التأثير η^2 * |
|------------|-----------------|-------|-------------|-------------|----------|---------------|------------------------|
| قلق الكلام | الرتب السالبة | 10 | 6.6 | 66 | 2.12- | 0.03 | 0.61 |
| | الرتب الموجبة | 2 | 6 | 12 | | | |
| | الرتب المتساوية | 0 | | | | | |
| | الإجمالي | 12 | | | | | |

يتضح من جدول (05) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين متوسطات رتب درجات الطالبات (أفراد المجموعة التجريبية) على مقياس قلق الكلام بعد تطبيق البرنامج (القياس البعدي)، ومتوسطات رتب درجاتهن في قياس المتابعة بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على الإفصاح عن الذات؛ أي إن البرنامج الإرشادي القائم على الإفصاح عن الذات قد احتفظ بفعالته مع المجموعة التجريبية إلى حد ما، إذ إن حجم التأثير ليس مرتفعاً.

ولعل ذلك يعود إلى أن محتوى البرنامج الإرشادي القائم على الإفصاح عن الذات الذي لبي احتياج الطالبات المشاركات في التخلص من قلق الكلام، وإلى المشاركة الفاعلة من الطالبات أفراد المجموعة التجريبية أثناء تطبيق البرنامج، غير كاف ما لم تتوفر بيئة أسرية ومجتمعية مشجعة لممارسة الإفصاح عن الذات في حياتهن اليومية.

التوصيات:

يوصي الباحثون بالآتي:

- 1- قيام مركز الإرشاد والبحوث النفسية بتطبيق البرنامج الحالي على المجموعة الضابطة، وعقد دورات تدريبية لطالبات الجامعة في أساليب التحدث أمام الآخرين.
- 2- عقد دورات لتوعية الآباء والأمهات في أهمية معاملة الفتيات بأسلوب ديمقراطي ينمي قدرتهن على التحدث أمام الجمهور.

*

$$\eta^2 = \frac{Z^2}{n}$$



- 3- قيام مكتب التربية والتعليم في المحافظة ببناء أو تبني برامج إرشادية لتنمية مهارات التحدث لدى الطالبات في المراحل الدراسية كافة.
- 4- قيام المدارس بتشجيع الطالبات على التحدث وإبداء الرأي أمام الجمهور من خلال: (إعداد الإذاعات المدرسية وتقديمها، والمساجلات الشعرية، والمسابقات العلمية والثقافية...).
- 5- تدريب الطالبات في المراحل التعليمية المختلفة على الثقة بالنفس، ودفعهن للتعبير عن أنفسهن والمشاركة في المجالات المختلفة.

المقترحات:

- وفقاً للنتائج التي تم التوصل إليها يقترح الباحثون عدداً من الدراسات المستقبلية:
- 1- فعالية برنامج إرشادي قائم على الإفصاح عن الذات لطالبات المرحلة الأساسية وطالبات المرحلة الثانوية في خفض قلق الكلام لديهن.
 - 2- فاعلية الإفصاح عن الذات في تحسين جودة الحياة العاطفية للطالبات المتزوجات.
 - 3- قلق الكلام وعلاقته بأساليب التنشئة الاجتماعية في الجمهورية اليمنية.

المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

- إبراهيم، مروان عبد المجيد. (2000). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية. مؤسسة الوراق: عمان.
- أبادير، بيتر مجدي حبيب. (2020). التدفق النفسي وعلاقته باضطراب قلق الكلام لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم. *دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي*، (10)، ص 64-90.
- جابر، عبد الحميد جابر وكفاقي، علاء الدين. (1990). معجم علم النفس والطب النفسي. الجزء الثالث، دار النهضة العربية، القاهرة.
- جابر، عبد الحميد جابر وكفاقي، علاء الدين. (1992). معجم علم النفس والطب النفسي. الجزء الخامس، دار النهضة العربية، القاهرة.
- الخواجة، عبد الفتاح. (2019). فاعلية برنامجين إرشاديين في خفض مستوى الخوف من التحدث أمام الجمهور لدى عينة من طلبة جامعة نزوى. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، (1)6، ص 110-128.



- الأشقر، هيفاء بنت عبد المحسن. (2004). أثر برنامج علاجي عقلاني-انفعالي-سلوكي جمعي في خفض قلق التحدث أمام الأخرى لدى عينة من طالبات الإقامة الداخلية بجامعة الملك سعود [رسالة ماجستير]. كلية التربية-جامعة الملك سعود.
- العمار، مفا. (2021). الإفصاح عن الذات وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي في المدارس الحكومية بمحافظة دمشق. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية. 37(3).
- عيد، يوسف محمد. (2017). قلق الكلام والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد. مجلة التربية الخاصة، (19)، ص 34-66.
- الفرماوي، حمدي علي. (2006). نيوروسيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب. مكتبة الأنجلو المصرية.
- قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (284) لسنة 2008 بشأن النظام الموحد لشؤون الطلاب بالجامعات اليمنية (الحكومية).
- القرشي، سلطان عيد رابع (2015): كشف الذات في ضوء التركيبة الأسرية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.

References Arabic

- Abādīr, B. M. H. (2020). Al-Tadaffuq Al-Nafsī Wa-‘alāqatuḥu Baḍṭrāb Qalaq Al-Kalām Ladā Al-Aṭfāl Al-Mu‘āqīn ‘aqliyan Al-Qāblyn Lil-T‘īm. *Dirāsāt fī Al-Irshād Al-Nafsī Wa-Al-Tarbawī*, (10), pp. 64-90.
- Al-‘Ammār, M. (2021). Al-Ifsāḥ ‘an Al-Dhāt wa-‘alāqatuḥu Bimstwā Al-Ṭumūḥ Ladā ‘ayyīnah Min Ṭalabat Al-Ṣaff Al-Thālīth Al-Thānawī Fī Al-Madāris Al-Ḥukūmīyah bi-Muḥāfazat Dimashq. *Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences*. 37(3), pp. 335-384.
- Al-Ashqar, H. bint A.M. (2004). *Athar Barnāmaj ‘ilājī ‘qlāny-ānf āly-slwky Jam‘ī fī Khafd Qalaq Al-Taḥadduth Amāma Al’khryāt Ladā ‘ayyīnah Min Ṭālibāt Al-Iqāmah Al-Dākhilīyah bi-Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd* [Unpublished Master Thesis]. Faculty of Education, King Saud University.
- Al-Faramāwī, H. A. (2006). *Nywrwsykwłwlyā Mu‘ālat Al-Lughah Wāḍṭrābāt Al-Tkhāṭub [Neuropsychology of Language Processing and Speech Disorders]*. Egypt: Maktabat al-Anjlı al-Miṣrīyah.



- Al-Khawājah, A. (2019). Fā'iliyat Brnāmijyn Irshādyyn Fī Khafḍ Mustawá Al-Khawf Min Al-Taḥadduth Amāma Al-Jumhūr Ladá 'ayyinah Min Ṭalabat Jāmi'at Nizwá. *Al-Majallah Al-Dawliyah Lil-Dirāsāt al-Tarbawiyah Wa-Al-Nafsīyah [International Journal of Educational & Psychological Studies]*, 6(1), pp. 110-128.
- Al-Qurashī, S. E. R. (2015). *Kashf Al-Dhāt fi Daw' Al-Tarkibah Al-Usariyah Ladá Ṭullāb Al-Marḥalah Al-Thānawiyah bi-Madīnat al-Ṭā'if*. [Unpublished Master Thesis] Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.
- 'Eīd, Y. M. (2017). Qalaq Al-Lālm Wa-Al-Amn Al-Nafsī Wa-Al-Mahārāt Al-Ijtimā'iyah Ladá Ṭullāb Qism al-Tarbiyah Al-Khāsshah bi-Jāmi'at al-Malik Khālid. *Majallat al-Tarbiyah al-khāsshah [Special Education Journal]*, (19), pp. 34-66.
- Ibrāhīm, M. A.M. (2000) *Usus Al-Baḥth Al-'Ilmī li-'dād Al-Rasā'il Al-Jāmi'iyah* [Foundations of Scientific Research for Preparing University Theses]. 'Ammān: Mu'assasat Al-Riwāq.
- Jābir, A. J. & Kafāfy, A.D. (1990). *Mu'jam 'ilm Al-Nafs Wa-Al-Tibb Al-Nafsī*. (Vol. 3). Cairo: Dār Al-Nahḍah Al-'Arabīyah.
- Jābir, A. J. & Kafāfy, A.D. (1992). *Mu'jam 'ilm Al-Nafs Wa-Al-Tibb Al-Nafsī*. (Vol. 5). Cairo: Dār Al-Nahḍah Al-'Arabīyah.

ثانياً: المراجع باللغة الانكليزية

- Altunkaya, H. (2018). Speech anxiety in guidance and psychological counselling department students. *Cypriot Journal of Educational Science*. 13(3), 328–339.
- Asysyifa., Handayani, A. M., Rizkiani, S. (2019). Students' Speaking Anxiety in EFL Classroom. *PROJECT*, 2(4), pp 581-587.
- Azagra, M. D. (2017). *Speech Anxiety and Academic Performance in Oral Communication in Context Among Grade 11 Students of Bolillo National High School: Basis for an Intervention Program* [A Master's Thesis]. Presented to the Faculty of the Institute of Graduate Studies and Research Manuel S. Enverga University Foundation Lucena City.
- Bartholomay, E. M& Houlihan, D. D. (2016). Public Speaking Anxiety Scale: Preliminary psychometric data and scale validation. *Personality and Individual Differences*, (94), p 211–215.
- Beidel, D. C., Turner, S. M., & Dancu, C. V. (1985). Physiological, cognitive and behavioral aspects of social anxiety. *Behavioral research and therapy*, 23(2), 109-117.



- Byrd, C. T., McGill, M., Gkalitsiou, Z., & Cappellini, C. (2017). The effects of self-disclosure on male and female perceptions of individuals who stutter. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(1), 69-80.
- Catona, D., & Greene, K. (2016). Self-Disclosure. *The International Encyclopedia of Interpersonal Communication*, 1-5.
- Cho, Y., Smits, J. A., & Telch, M. J. (2004). The Speech Anxiety Thoughts Inventory: scale development and preliminary psychometric data. *Behaviour Research and Therapy*, 42(1), 13-25.
- Derlega, V. J., Anderson, S., Winstead, B. A., & Greene, K. (2011). Positive disclosure among college students: What do they talk about, to whom, and why? *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 119-130.
- Dindia, K., Fitzpatrick, A & Kenny, A. (1997). Self-Disclosure in Spouse and Stranger Interaction a Social Relations Analysis. *Human Communication Research*, 23(3), pp 388-412.
- Fankhauser, P. (2018). Novel Findings on Gender Differences in Self-Disclosure: The Sharing of Personal Information in Japanese Students' Close Friendships. *Vienna Journal of East Asian Studies*, 10(1), pp. 1–30. <https://doi.org/10.2478/vjeas-2018-0001>.
- Farzad Nawabi, P. (2004). Lifting the Veil on Invisible Identities: A Grounded Theory of Self-Disclosure for College Students with Mood Disorders (Doctoral dissertation).
- Gallego, A. (2021). Acceptance and commitment therapy approach to public speaking anxiety. JYU dissertations.
- Gallego, A., McHugh, L., Villatte, M., Lappalainen, R. (2020). Examining the relationship between public speaking anxiety, distress tolerance and psychological flexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, (16), 128- 133. <https://www.elsevier.com/locate/jcbs>.
- Goldfarb, J. A. (2009). Effects of acceptance versus cognitive restructuring on public speaking anxiety in college students. Hofstra University.
- Hancock, B. A., Stone, D. M., Brundage, B. S., & Zeigler, T. M. (2010). Public Speaking Attitudes: Does Curriculum Make a Difference? *Journal of Voice*, 24(3), p. 302- 307.
- Harb, G. C., Eng, W., Zaider, T., & Heimberg, R. G. (2003). Behavioral assessment of public-speaking anxiety using a modified version of the Social Performance Rating Scale. *Behaviour research and therapy*, 41(11), 1373-1380.



- Harris, S. R., Kemmerling, R. L., & North, M. M. (2002). Brief virtual reality therapy for public speaking anxiety. *Cyberpsychology & behavior*, 5(6), 543-550.
- Hofmann, S. G., Ehlers, A., & Roth, W.T. (1995). Conditioning theory: a model for the etiology of public speaking anxiety? *Behav. Res. Ther.* 33(5), 567-571.
- Hofmann, S. G. & DiBartolo, P. M. (2000). An instrument to assess self-statements during public speaking: Scale development and preliminary psychometric properties. *Behavior Therapy*, (31), 499–515.
- Imai, T& Imai, A. (2019). Cross-Ethnic Self-Disclosure Buffering Negative Impacts of Prejudice on International Students' Psychological and Social Well-Being. *Journal of International Students*, 9(1), 70–87.
- Iqbal, A., Bhatti, M. S., Parveen, S., & Javaid, Z. (2017). Effects of Speech Anxiety on Students' Performance at Secondary Level. Education and Information Management, *Journal of Managerial Sciences*, 11(3), 107-121.
- Koutroubas, V., & Galanakis, M. (2022). Bandura's social learning theory and its importance in the organizational psychology context. *Psychology*, 12(6), 315-322.
- Lall, H., Tapader, B., & Biswas, S. D. (2020). Speech Anxiety: Improper Communication & Fear of Public Speaking. *International Journal of English Learning and Teaching Skills*, 1(4), ISSN: 2639-7412 (Print) ISSN: 2638-5546 (Online).
- Leung, L (2002). Loneliness, Self-Disclosure, and ICQ ("I Seek You") Use. *Cyber Psychology & Behavior*, 5(3), 241-251.
- Lindner, P., Dagoo, J., Hamilton, W., Milof, A., Andersson, G., Schill, A., & Carlbring, P. (2020). Virtual Reality exposure therapy for public speaking anxiety in routine care: a single-subject effectiveness trial. *Cognitive Behaviour Therapy*, 50(1), 67–87. doi.org/10.1080/16506073.2020.1795240.
- Littlefield, R. S., & Sellnow, T. L. (2009). The use of Self-Disclosure as A Means for Reducing Stage Fright in beginning speakers. *Communication Education*, 36(1), 62-64.
- Mansrall, W. L., Prjse, L., & Andrex, W. R (1976). A Self-Administered Program for Public Speaking Anxiety. *Behav. Res. & Therapy*, 14(1), 33-39.
- Masaviru, M. (2016). Self-Disclosure: Theories and Model Review. *An International Peer-reviewed Journal*, 18(1), 43-44.



- Mestan, T. (2017). Speaking Anxiety among Different Grades of K12: 6th, 8th, 10th and 12th Grades. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 2(1), 55-82.
- Morrissey N. L. (2022) A Heart-Focused Intervention: The Influence of Heart-Math Mindfulness Techniques and Heart Rate Variability Biofeedback on Public Speaking Anxiety. *J Dep Anxiety*. (11), 481.
- Niles, A. N. (2016). Does Affect Labeling Enhance Exposure Effectiveness for Public Speaking Anxiety? A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Psychology, UNIVERSITY OF CALIFORNIA Los Angeles.
- Papini, D. R., Farmer, F. F., Clark, S. M., Micka, J. C., & Barnett, J. K. (1990). Early adolescent age and gender differences in patterns of emotional self-disclosure to parents and friends. *Adolescence*, (25), 959-976.
- Paubel, L. (2018). Driving Forces in Disclosure: Self-Disclosure Goals and Intimacy at the Podium. Theses. 329. <https://irl.umsl.edu/thesis/329>.
- Pribyl, C. B., Keaten, J., & Sakamoto, M. (2001). The effectiveness of a skills-based program in reducing public speaking anxiety. *Japanese Psychological Research*, 43(3), 148-155.
- Ravichander, A., & Black, A. W. (2018, July). An empirical study of self-disclosure in spoken dialogue systems. In Proceedings of the 19th annual SIGdial meeting on discourse and dialogue , 253-263.
- Rogland-Harutunian, E. (2017). Overcoming Speech Anxiety in the Classroom. Degree Project with Specialization in English Studies in Education 15 Credits, Faculty of Education and Society, Department of English and Education, Malmo Hogskola, 1-32.
- Sanders, A. G. Y. (2018). An experimental study on the effects of the Showcase Assignment: Treating public speaking anxiety through the use of experiential learning and self-disclosure theories. The University of Memphis.
- Sellnow, D. D., & Golish, T. (2000). The Relationship Between a Required Self-Disclosure Speech and Public Speaking Anxiety: Considering Gender Equity. *Basic Communication Course Annual*, 12(1), 28- 59.
- Shearer, C. (2017). More Than Just Talking: The Role of Self Disclosure in the Fast Friends Procedure. Master of Science, Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs).



- Sprecher, S& Hendrick, S. S. (2004). Self–Disclosure in Intimate Relationships: Associations with Individual and Relationship Characteristics Over Time. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*(6), 857-877.
- Suparmi, B. (2018). Students' Anxiety in Speaking Class of English Department Univeritas Putra Indonesia Yptk Padang. *TELL-US Journal, 4*(2), pp.120-128.
- Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies, 2*(4), 39-44.
- Walker, B. (2011). Connecting to Students: Self-disclosure as a Motivational Tool for Collegiate Forensic Coaches. *CTAMJ, 26*-41.
- Wei, M., Russell, D. W., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, social self-efficacy, self-disclosure, loneliness, and subsequent depression for freshman college students: A longitudinal study. *Journal of counseling psychology, 52*(4), 602-614.
- Westwick, J. N. (2014). Overcoming public speaking anxiety: Practical applications for classroom instruction. Discourse: *The Journal of the SCASD, 1*(1), 15-19.
- Yaman, H& Demirtas, T. (2014). A Research on Speech Anxiety of the Second Grade Primary School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, (122)*, 536 – 542.

ملحق (1)

عزيزتي الطالبة:

أمامك مجموعة من العبارات التي تتعلق ببعض الأعراض المعرفية والسلوكية والسيولوجية التي قد تواجه طلبة الجامعة، والتي تتفاوت من شخص لآخر، لذا نرجو منكم قراءة كل عبارة بدقة والإجابة عنها بأمانة وموضوعية وذلك على النحو الآتي:

- إذا كانت العبارة تنطبق عليك وتعبّر عنك تعبيراً صادقاً، ضع علامة (√) في خانة (تنطبق دائماً).
 - إذا كانت العبارة تنطبق عليك وتعبّر عنك غالباً في معظم الأوقات ضع علامة (√) في خانة (تنطبق غالباً).
 - إذا كانت العبارة تنطبق عليك وتعبّر عنك أحياناً ولا تعبّر عنك في أحيان أخرى ضع علامة (√) في خانة (تنطبق أحياناً).
 - إذا كانت العبارة تنطبق عليك وتعبّر عنك في قليل من الأمور التي تقوم بها ضع علامة (√) في خانة (تنطبق نادراً).
 - إذا كانت العبارة لا تنطبق عليك ولا تعبّر عنك إطلاقاً فضع علامة (√) في خانة (لا تنطبق أبداً).
- واعلم عزيزي الطالب / الطالبة بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بل تعد إجاباتك كلها صحيحة طالما أنها تعبّر عنك. ملحوظة مهمة: كل بياناتك واستجاباتك على هذه الاستمارة محاطة بكامل السرية؛ لذا يرجى عدم ترك أية بيانات فارغة، والإجابة عنها بجدية وموضوعية.

شاكرين تعاونكم،



مقياس قلق الكلام

| م | العبارة | تنطبق دائماً | تنطبق غالباً | تنطبق احياناً | تنطبق نادراً | بدا |
|----|---|--------------|--------------|---------------|--------------|-----|
| 1 | أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عند التحدث أمام زملائي. | | | | | |
| 2 | أتجنب المشاركة في المواقف التي تتطلب مني الحديث. | | | | | |
| 3 | يهتز جسدي لا إرادياً أثناء الحديث أمام أساتذتي وزملائي | | | | | |
| 4 | أجد صعوبة في التحدث عند انتباه زملائي في المحاضرة. | | | | | |
| 5 | أكمل حديثي في قاعة المحاضرة رغم تعثري في الحديث. | | | | | |
| 6 | يحمروجهي أثناء التحدث مع أساتذتي وزملائي. | | | | | |
| 7 | تسيطر عليّ فكرة أن زملائي يتفحصون طريقة حديثي. | | | | | |
| 8 | أستطيع التواصل بصرياً مع زملائي في قاعة المحاضرة. | | | | | |
| 9 | يضيق تنفسي أثناء الكلام. | | | | | |
| 10 | أثق أن أدائي اللفظي جيد عند التحدث. | | | | | |
| 11 | ارتبك أثناء التحدث أمام زملائي. | | | | | |
| 12 | يجف في أثناء التحدث. | | | | | |
| 13 | أشك أن دماغي فارغاً حينما يطلب مني التحدث فجأة. | | | | | |
| 14 | اتوقف عن الحديث كلما تجمع الزملاء حولي. | | | | | |
| 15 | أصيب عرقاً أثناء التحدث مع زملائي. | | | | | |
| 16 | تراودني أفكار سلبية لاعقلانية عن قدرتي في التحدث أمام زملائي. | | | | | |
| 17 | أبتعد عن الزملاء في المواقف التي تدفعني إلى التحدث. | | | | | |
| 18 | تزداد ضربات قلبي قبل التحدث بقاعة المحاضرة. | | | | | |
| 19 | أجد صعوبة في مهارات التفكير النقدي أثناء | | | | | |



| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|----|
| | | | | | المناقشات مع زملائي. | |
| | | | | | أحضر جميع المحاضرات التي يسودها النقاش. | 20 |
| | | | | | ينتابني الغثيان قبل التحدث أمام الجمهور في الاحتفالات. | 21 |
| | | | | | أفكر أنني إذا أخطأت في حديثي لن أتمكن من استعادة التركيز. | 22 |
| | | | | | أخشى الرد على أسئلة المحاضر مع علمي بالإجابة. | 23 |
| | | | | | يصيبني الدوار (الدوخة) قبل دوري في التحدث. | 24 |
| | | | | | أجد صعوبة في التركيز على ما أقوله أثناء التحدث. | 25 |
| | | | | | أحجم عن التحدث أمام حشد طلابي. | 26 |
| | | | | | يرتجف صوتي أثناء التحدث بأي موضوع يطلب مني. | 27 |
| | | | | | تزداد ثقتي بنفسني بعد إلقاء أي موضوع أمام زملائي وأساتذتي. | 28 |
| | | | | | ترتعش يدي عندما أتحدث أمام حشد طلابي. | 29 |
| | | | | | تبرد أطرافي عندما يطلب الأستاذ مني التحدث. | 30 |





فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية التفكير الإيجابي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية

د. حنان بنت خليل الحلبي**

Dr.hanan9591@yahoo.com

أ.سندس عبد الله السديس*

Ms.s_alsudais@yahoo.com

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تنمية التفكير الإيجابي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمركز الخبراء في القصيم، والتحقق من استمرار أثر هذا البرنامج الإرشادي بعد الانتهاء من تطبيقه على عينة الدراسة. استخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (26) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بالمدرسة الأولى في مركز الخبراء تم تعيينهن بشكل عشوائي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتكونت كل مجموعة من (13) طالبة، واستخدمت الباحثتان أداتين من إعدادهما: مقياس التفكير الإيجابي، والبرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي لتنمية التفكير الإيجابي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي في القياسين البعدي والتبعي. الكلمات المفتاحية: الإرشاد الانتقائي التكاملي، التفكير الإيجابي، طالبات المرحلة الثانوية.

* طالبة الماجستير في قسم علم النفس – كلية اللغات والعلوم والإنسانية- جامعة القصيم السعودية.

** أستاذ الصحة النفسية المشارك - قسم علم النفس – كلية اللغات والعلوم والإنسانية- جامعة القصيم السعودية.

للاقتباس: السديس، سندس عبد الله : الحلبي، حنان بنت خليل (2024). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية التفكير الإيجابي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 6(2)، 46-93.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال. كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



Eclectic Integrated Counseling Program Effectiveness in Developing Positive Thinking among a Sample of High school Female Students

Ms. Sondos Abdullah Alsudias*

Ms.s_alsudais@yahoo.com

Dr. Hanan Khaleel Al-Halabi**

Dr.hanan9591@yahoo.com

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of an eclectic integrated counseling program in developing positive thinking among Saudi high school female students at Alkhobara (Experts) Center in Qassim city, verifying the program lasting impact on the study sample in the post-measurement stage. The quasi-experimental method was employed. The study sample comprised 26 high school female students at First school of Alkhobara center, randomly divided into two groups: a control group (13 female students) and an experimental group (13 female students). Two data collection tools were developed by the study authors: Positive Thinking Scale and Eclectic Integral Counseling Program. The study key findings showed significant statistical differences between the pre – and post measurement average values of the experimental group on the positive thinking scale in favor of post-measurement. There were significant statistical differences between the control and the experimental group average scores on the positive thinking scale in the post-measurement stage in favor of the experimental group. No remarkable statistical differences were found between experimental group average scores on positive thinking scale in both the post and tracking measurements.

Keywords: Eclectic Integrated Counseling, Positive Thinking, High School Female Students.

* MA Scholar, Department of Psychology, College of Languages & Humanities, Qassim University, Saudi Arabia.

** Associate Professor of Psychological Health, Department of Psychology, College of Languages & Humanities, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Alsudais, S.A. & Al-Halabi, H. K. (2024). Eclectic Integrated Counseling Program Effectiveness for Developing Positive Thinking among a Sample of High school Female Students. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*. 6(2). 46-93.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



مقدمة وخلفية نظرية:

يعدّ التفكير الإيجابي من أهم المتغيرات الإيجابية التي يهتم بها علم النفس الإيجابي لما يلعبه هذا المتغير من دور مهم في حياة الأفراد بشكل عام وفي حياتهم الدراسية بشكل خاص، فهو أساس الحياة السليمة المستقيمة، حيث إن الفرد -المفكر إيجابياً- هو فرد سوي في حياة مليئة بالضغوط والمشكلات اليومية التي تتزايد وتتفاقم مع التطور العلمي والتكنولوجي، فالتفكير الإيجابي ليس مجرد مصطلح يضاف إلى قائمة المصطلحات، وليس أسلوباً جديداً من أساليب التفكير العصرية، وإنما هو بدايةً لطريق النجاح، واكتشاف الذات التي لا ترضى بديلاً عن التقدم والارتقاء (محمد، 2013).

وللتفكير الإيجابي أبعاد منها التوقعات الإيجابية والتفاؤل، الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا، الشعور العام بالرضا، التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين، السماح والأريحية، والذكاء الوجداني.

وأشارت دراسة بيلسيوغ (1992) Belciug إلى أن التفكير الإيجابي يصاحبه انخفاضاً في مستوى القلق والخوف من مواجهة المشكلات الضاغطة، كالمواقف التنافسية ومواجهة الجمهور، وعلى خلاف ذلك نجد أن الفرد ذا التفكير السلبي يحول حياته إلى سلسلة من المتاعب والأحاسيس والسلوكيات السلبية، والأمراض النفسية والعضوية والشعور بالضيق والوحدة والخوف (العبيدي، 2013)؛ فالعلاقة إذن وثيقة بين نوعية التفكير الذي يفكر به الفرد وصحته النفسية، فكلما كان تفكيره إيجابياً كان ذلك مؤشراً على وجود صحة نفسية عالية، وعليه ندرك مدى أهمية التفكير الإيجابي فالإنسان يستطيع أن يقرر طريقة تفكيره فإذا اختار أن يفكر بإيجابية يستطيع أن يزيل الكثير من المشاعر غير المرغوب فيها والتي قد تعيق من تحقيقه للسعادة وعيش حياة أفضل، فقد أكد سيلجمان (2002) Seligman أن تنمية الخصال الإيجابية في الشخصية أمر ضروري، فهي تعد حصناً قوياً وواقياً ضد الضغوط ونواتجها السلبية، كما أن لهذه الخصال الإيجابية دوراً في استثارة السعادة الحقيقية، فهي من أفضل السبل للوصول للرضا والسعادة النفسية وتخطي الفشل وتحمل الصعاب.

كما يوجد العديد من العوامل التي تؤثر في التفكير الإيجابي ويمكن توضيحها في الآتي:
العوامل الوراثية للفرد: حيث تشير بعض الدراسات إلى أن هناك علاقة بين الجينات والتفكير الإيجابي للفرد، حيث نجد أن بعض العلماء يرون أن هناك عوامل وراثية يكون لها دور مؤثر في



تحديد أسلوب التفكير، حيث تشير بعض الدراسات إلى أن الأفراد الذين لديهم تاريخ عائلي من التفكير الإيجابي هم الأكثر قدرة على لتفكير بطريقة إيجابية.

العوامل الشخصية للفرد: حيث نجد أن العوامل الشخصية - على سبيل المثال - مثل التجارب السابقة والشخصية، والمواقف التي يمر بها الفرد، يكون لها دور مهم في تشكيل التفكير الإيجابي لدى الفرد، حيث نجد - على سبيل المثال - أن الأفراد الذين لديهم تجارب إيجابية في حياتهم، مثل نشأتهم في بيئة تدعم وتشجع أو تحقيق أي نوع من أنواع النجاح، سواء في المدرسة أو العمل، هم الأفراد الأكثر عرضه للتفكير بطريقة إيجابية.

العوامل الاجتماعية: حيث يمكن أن تؤثر العوامل الاجتماعية للفرد على التفكير الإيجابي، فعلى سبيل المثال العلاقات والاتصال والتواصل مع الآخرين، وكذلك المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، حيث نجد أن الأفراد الذين لديهم علاقات إيجابية مع الآخرين، مثل الأصدقاء والعائلة، هم الأفراد الأكثر قدرة على التفكير بطريقة إيجابية.

العوامل البيئية للفرد: حيث يمكن أن تؤثر العوامل البيئية للفرد - مثل الحروب أو حدوث كارثة طبيعية - تؤثر على التفكير الإيجابي، حيث نجد أن الأفراد الذين يعيشون في بيئة آمنة وصحية يكونون الأكثر قدرة على التفكير بإيجابية (سكيك، 2023).

العوامل الثقافية للفرد: حيث يمكن أن تؤثر العوامل الثقافية على التفكير الإيجابي، حيث نجد أن في بعض الثقافات والمعتقدات للمجتمع، يوجد تقدير لأهمية التفكير الإيجابي (طير، 2020). وقد أوصى عدد من الباحثين بضرورة الاهتمام بتنمية التفكير الإيجابي، حيث أثبتت دراسة بومدين (2021) أهمية تنمية التفكير الإيجابي في بناء شخصية الفرد وإكسابه بعض السمات الخاصة، من أجل بناء الثقة بالنفس، واحترام الذات وتقبل الآخرين، والقدرة على مواجهة المشكلات ومحاولة حلها، والإحساس بالسعادة والنجاح. كما أظهرت دراسة العريفي (2021) أن التفكير الإيجابي يسهم في تحقيق الذات، وتطوير المواهب الفردية، وتحسين النمو الإنساني ونوعية الحياة، بالإضافة إلى أنه يتيح الفرصة لحل المشكلات بطرق فعالة. وقد أكدت عدد من الدراسات الأجنبية وكذلك العربية ضرورة توجيه الطلاب في مختلف مراحل تعليمهم إلى مثل هذا النوع من التفكير، كدراسة آدميسدس (2004) Edmeads، ودراسة الحربي (2020)، ودراسة الوعيل (2021ب)، والتي توصلت إلى أن هناك تأثيراً جوهرياً لنمط التفكير الإيجابي في زيادة التحصيل الدراسي والشعور بالثقة في النفس لمواجهة المهمات الحياتية والمدرسية.



وبناءً عليه؛ فإن التفكير الإيجابي يمكن الطالبات من تجاوز العقبات التي تعترض طريقهن، ويخفف من حدة الضغوط النفسية والمعيشية التي يواجهنها، أما إذا كان تفكير الطالبات سلبياً فإنه يفضي بهن إلى المرض النفسي، وكراهية الحياة والتشاؤم منها، كما يؤدي إلى العجز المستمر عن حل أي مشكلة مهما كانت بسيطة وتراكم المشكلات والهموم. فالتفكير الإيجابي يحتوي على أساليب حل المشكلات بدلاً من الهروب والتأجيل وعمليات معالجة الأفكار الخاطئة التي تتكون عن الذات أو عن الآخرين، واستبدال الأفكار المؤدية للاضطراب بأفكار أخرى بناءة تدفع بالشخص إلى الأمام (عبد الستار، 2007، كما ورد في الزهراني، 2020).

ومن هذا المنطلق؛ كان لابد من البحث عن نموذج إرشادي لمساعدة الطالبات في تنمية تفكيرهن الإيجابي، فهن ركيزة أساسية في نمو المجتمع، وصناعة المستقبل بفكر إيجابي، وقد أشار سري (2000) لأهمية الإرشاد الانتقائي التكاملي في نظرتة التكاملية لكل المعرفة النفسية في نسق شامل؛ حيث إنه يقوم على أساس التمييز، والانتقاء والتجميع بين نظريات وأساليب وإجراءات العلاج النفسي المختلفة بما يتناسب مع المرشد، والمسترشد، والمشكلة، والعملية الإرشادية.

مشكلة الدراسة:

لم يعد علم النفس مقتصرًا على دراسة نواحي الضعف والانفعالات السلبية كالاكتئاب والقلق والغضب ... وغيرها، بل أخذ منحًا إيجابيًا عرف بـ "علم النفس الإيجابي" الذي يساهم في معرفة كيفية دراسة السلوك الإيجابي وتعزيزه، لتصبح حياة الفرد أكثر سعادة وأقرب إلى اكتشاف مواطن القوة فيه، وكيفية ضبط انفعالاته وتوجيهها نحو السلوك الأفضل له وللمجتمع (خليفي، 2020).

وجدير بالذكر أن التفكير الإيجابي مصطلح جديد نسبيًا، كثر استخدامه في المحافل التربوية والتعليمية، حيث تشير الأبحاث العديدة إلى أهمية استخدام مهارات التفكير في مساعدة الطالب على أن يكتسب شخصية إيجابية قادرة على التعامل مع المستقبل، فضلًا على اكتسابه الثقة بالنفس والاعتماد على الذات وتقديرها والعديد من الصفات اللازمة والضرورية للتعامل مع تحديات المستقبل (جابر وآخرون، 2015).

وذكرت الوعيل (2021) أن الأفراد الذين يمتلكون نمطًا تفكيريًا إيجابيًا يتمتعون بقدر مناسب من الصحة النفسية، ويستمتعون بإنجازاتهم وفعاليتهم؛ في حين ارتبطت الاضطرابات النفسية بنمط التفكير السلبي، بحيث يصبح عائقًا يحول بينهم وبين تحقيق سعادتهم وإنجازاتهم في



أمور الحياة كافة. وقد أكدت نتائج دراسة باكستون (Paxton, 2008) على وجود ارتباط بين الأفكار السلبية التي تتعلق بالجانب المدرسي، وبين الدرجة العالية من الاكتئاب، مما يؤكد عدم اقتصار تأثير نمطي التفكير الإيجابي والسلبى على البيئة التعليمية فحسب، بل امتداد تأثيرهما على كافة جوانب حياة الإنسان.

وقد أشارت الدراسات العربية إلى أن الطلاب في أغلب المراحل يظهرون تفكيراً سلبياً كما في دراسة غانم (2006)، حيث أظهرت النتائج أن (60%) من الطلبة لديهم ميلاً ناحية التفكير السلبى، كما أظهرت دراسة محمدي وبرزوان (2022) أن النمط "الأفكار اللاعقلانية" هو النمط السائد لدى الطلبة، مما يشير إلى ميلهم - بشكل عام - ناحية التفكير السلبى.

ونظراً لأهمية التفكير الإيجابي في شتى مجالات الحياة؛ برزت الحاجة إلى تحسين هذا النوع من التفكير لدى الأفراد عامة وطالبات المرحلة الثانوية خاصة، فهنّ في مرحلة أكاديمية مهمة لتحديد مستقبلهنّ، فيتعرضن لضغوط متلاحقة في الجوانب المعرفية والمجتمعية والتكنولوجية، مما يؤثر على مستوى التفكير الإيجابي لديهن. وقد أشارت العبيدي (2013) إلى أنه من المهم أن يتعلم الأطفال والشباب آلية التفكير الإيجابي ومهاراته أثناء التحاقهم بالمدارس والجامعات، حتى يتقنوا هذا النوع من التفكير والذي يصل بصاحبه إلى الإنتاجية في الحياة والسعادة، من أجل ذلك يعد تنمية التفكير الإيجابي عاملاً من العوامل الأساسية في حياة الفرد.

كما أثبتت عدد من البرامج الإرشادية فاعليتها في تنمية التفكير الإيجابي، فقد توصلت دراسة أحمد وسكيك (2023) إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تطوير تفكير الفرد بطريقة إيجابية وتقليل الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وفي دراسة المطيري ومرزوق (2020) أظهرت نتائج الدراسة ارتفاعاً كبيراً في مستوى استخدام مهارات التفكير الإيجابي لدى أفراد العينة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وفي دراسة باسعد (2017) أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين التفكير الإيجابي لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة، وفي دراسة شند (2008) أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تنمية مكونات الإيجابية لدى عينة من المراهقين.

ومن خلال ما سبق فقد رأت الباحثتان أن برامج الارشاد الانتقائي التكاملي يمكن أن تسهم في تنمية التفكير الإيجابي خاصة لدى طالبات المرحلة الثانوية، لكونهنّ في مرحلة مصيرية يتوقف عليها مستقبلهنّ الأكاديمي والمهني.



ويتضح مما سبق إمكانية بلورة مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الرئيس الآتي:
ما مدى فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية التفكير الإيجابي لدى عينة من طالبات
المرحلة الثانوية؟

ومن هذا السؤال الرئيس يمكن طرح الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي في القياس القبلي والبعدي؟
- 2- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي في القياس البعدي؟
- 3- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي في القياسين البعدي والتبقي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية التفكير الإيجابي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمركز الخبراء في منطقة القصيم.
أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من خلال جانبين هما:

الأهمية النظرية: وتتمثل في الآتي:

- 1- أنها تندرج ضمن الدراسات ذات الطابع الوقائي.
- 2- تواكب الدراسة الحالية التوجه الحديث في علم النفس الإيجابي باستهدافها التفكير الإيجابي كمتغير، وهو مفهوم حديث نسبياً ذات تأثير مباشر في الصحة النفسية للأفراد والمجتمعات.
- 3- تسعى هذه الدراسة إلى أن تكون إضافة علمية معرفية في تنمية التفكير الإيجابي، وإضافة معرفية لاتجاه الإرشاد النفسي.
- 4- كما تستمد الدراسة أهميتها أيضاً من طبيعة عينة الدراسة وهي طالبات المرحلة الثانوية في المراهقة وما لهذه المرحلة من خطورة وأهمية في توجيه سلوك وشخصية الطالبات.



الأهمية التطبيقية: وتتمثل في الآتي:

- 1- إسهام الدراسة في إعداد برنامج إرشادي لتنمية التفكير الإيجابي من خلال بعض الأبعاد على طالبات المرحلة الثانوية.
- 2- إن وضع برنامج لتنمية التفكير الإيجابي يعين الطالبات على التخلص من أفكارهن السلبية واستبدالها بأخرى إيجابية مما يساعدهنّ على السيطرة على تفكيرهنّ ويدفعهنّ لتحقيق أهدافهنّ.
- 3- تعريف القائمين على الإرشاد المدرسي ببعض الأساليب والاستراتيجيات التي تساعد على تنمية التفكير الإيجابي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- 4- توفر هذه الدراسة أداة تتمتع بخصائص سيكومترية في قياس التفكير الإيجابي.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يأتي:

- 1- الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة بمتغيراتها الرئيسة وهي فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية التفكير الإيجابي.
- 2- الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على طالبات المرحلة الثانوية.
- 3- الحدود المكانية: اقتصرت الحدود المكانية على مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمركز الخبراء في منطقة القصيم.
- 4- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الثالث من العام الدراسي 1444هـ.

مصطلحات الدراسة:

-الإرشاد الانتقائي التكاملي integrative Eclecticism:

تعرفه شند (2008) بأنه: منظومة من الإجراءات التي تتسق فيما بينها وتتضمن عددًا من الفنيات التي تنتهي كل فنية منها إلى نظرية إرشادية علاجية معينة، ويتم اختيار هذه الفنيات بحيث تسهم كل منها في تنمية جانب من جوانب الشخصية وفقًا لمنهج تكاملي.

كما تعرف الباحثان الإرشاد الانتقائي التكاملي إجرائيًا في هذه الدراسة على أنه مجموعة من إجراءات متكاملة يقوم فيها المرشد بانتقاء عدد من الفنيات الإرشادية من نظريات مختلفة، تتناسب مع حالة المسترشد وتسهم في تنمية التفكير الإيجابي لديه.

- التفكير الإيجابي Positive Thinking:



يعرف إبراهيم (2008) التفكير الإيجابي: "بأنه تبني مجموعة من الأفكار العقلانية وامتداد نشاطات وأهداف الفرد نحو اكتساب مهارات تمكنه من الممارسة الإيجابية الموجهة نحو العيش بفاعلية وسعادة ورضا" (ص. 100)

وتحدد الباحثتان التفكير الإيجابي إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في مقياس التفكير الإيجابي المستخدم في هذه الدراسة.

دراسات سابقة:

حظي التفكير الإيجابي باهتمام كثير من الباحثين والمتخصصين في الإرشاد والعلاج النفسي لذا أجريت حوله عدد من الدراسات العربية والأجنبية، ونظراً لذلك قامت الباحثتان بالتركيز فقط على الدراسات التي تناولت بشكل مباشر فاعلية برامج إرشادية لتنمية التفكير الإيجابي وهي كالتالي: هدفت دراسة خضير (2013) لفحص كفاءة برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية التفكير الإيجابي في التخفيف من حدة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بسرطان الدم (اللوكيميا)، وتم استخدام المنهج التجريبي على عينة من (10) سيدات من أمهات الأطفال المصابين بسرطان الدم بمصر، وتم استخدام مقياس الضغوط النفسية ومقياس التفكير الإيجابي (إعداد الباحثة)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي في القياسين القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي وهو ما يثبت فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية التفكير الإيجابي على العينة.

وفي دراسة أجراها جنفاتي وآخرون (2013) Ghanavati et al. هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الإيجابي على بعض أبعاد الرضا عن الحياة. وركز البرنامج على مهارات التفكير الإيجابي الآتية: إدراك الأفكار والمشاعر والسلوك، حوار الذات الإيجابي، ممارسة التحديات، الاستبدال. وشملت الدراسة عينة من طلاب مدارس أصفهان في إيران ممن تراوحت أعمارهم من (10-13) سنة تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. تم تطبيق مقياس الرضا عن الحياة إعداد هوكبئر (1994) Huchbner، وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من أبعاد الرضا عن الحياة لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فعالية برنامج التفكير الإيجابي في تحسين الرضا عن الحياة.

كما هدفت دراسة حدادي (2017) إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي انتقائي جماعي لتنمية التفكير الإيجابي لدى عينة من طالبات قسم علم النفس بجامعة الملك عبد العزيز، تكونت

العينة من (22) طالبة من الطالبات الحاصلات على أدنى الدرجات على مقياس التفكير الإيجابي، باستخدام مقياس التفكير الإيجابي (إعداد عبد الستار إبراهيم 2008)، والبرنامج الإرشادي لتنمية التفكير الإيجابي (من إعداد الباحثة). وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي لصالح القياس البعدي وهو ما يثبت فاعلية البرنامج الإرشادي.

وفي دراسة مرادي وآخرين (Moradi et al. 2017) هدفت إلى تحديد مدى فاعلية مهارات التفكير الإيجابي على التسويق الأكاديمي لطالبات المرحلة الثانوية، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وقد تكونت العينة من (120) طالبة من طلاب المدرسة الثانوية من الإناث، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) بشكل عشوائي، استخدمت الدراسة مقياس المماثلة الأكاديمية، وبرنامج مهارات التفكير الإيجابي، وقد أظهرت النتائج فاعلية مهارات التفكير الإيجابي لتقليل التسويق الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

وهدف دراسة الكشكي (2018) إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية التفكير الإيجابي لدى عينة من طالبات الجامعة الكفيفات؛ بغرض تحسين تقدير الذات لديهن. وتكونت العينة من (8) طالبات من طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة، وتم استخدام المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة، واستخدمت الباحثة مقياس التفكير الإيجابي من إعدادها، ومقياس تقدير الذات لروزنبرج، والبرنامج الإرشادي من إعداد الباحثة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التفكير الإيجابي وتقدير الذات لصالح القياس البعدي، مما دلّ أن البرنامج الإرشادي القائم على تنمية التفكير الإيجابي أسهم في تحسين تقدير الذات.

أما في دراسة أجراها حسين وعبدول (Hussain & Abdul 2020) هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي على التفكير الإيجابي لدى طلاب معهد الفنون الجميلة في بعقوبة، وقد تم استخدام أداتين: مقياس التفكير الإيجابي والبرنامج الإرشادي إعداد الباحث، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (10) طالب حصلوا على درجات متدنية في مقياس التفكير الإيجابي، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين، وقد تم تطبيق البرنامج وفق التفكير الإيجابي، وكشفت نتائج الدراسة عن أثر البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الإيجابي.



وهدفت دراسة أحمد وسكيك (2023) إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التفكير الإيجابي وخفض الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية في غزة، اتبع الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتم اختيار عينة قصدية من طالبات المرحلة الثانوية بالصف العاشر، بلغ عددها (40) طالبة، استخدم الباحثان الأدوات الآتية: (مقياس التفكير الإيجابي، ومقياس الضغوط النفسية، البرنامج الإرشادي) من إعداد الباحثين، وأثبتت النتائج أن البرنامج فعّال في تطوير تفكير الفرد بطريقة إيجابية وتقليل الضغوط على الصعيد النفسي لدى أفراد العينة.

كما هدفت دراسة أحمد (2023) إلى الكشف عن فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال، اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (30) معلمة من معلمات الروضة، واستخدمت الباحثة مقياس التفكير الإيجابي لمعلمات الروضة إعداد الباحثة، والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي من إعداد الباحثة، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات درجات معلمات الروضة على مقياس التفكير الإيجابي قبل وبعد تطبيق البرنامج مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في تنمية التفكير الإيجابي لدى عينة البحث، كما أثبتت النتائج استمرارية فاعلية البرنامج في القياس التبعي.

وسعت دراسة فلغل (2023) إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التفكير الإيجابي في تحسين الكفاءة الانفعالية لدى الطلاب المراهقين من المرحلة الثانوية، استخدم الباحث فيها المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبًا، تتراوح أعمارهم بين (15-17) عامًا، تم تقسيمهم على مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (10) طلاب لكل مجموعة، استخدم الباحث مقياس التفكير الإيجابي (إعداد زينب محمود شقير، 2016)، ومقياس الكفاءة الانفعالية إعداد الباحث، والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمتغيري الدراسة: مهارات التفكير الإيجابي، والكفاءة الانفعالية لصالح القياس البعدي.

من خلال العرض السابق للدراسات في تناولها لموضوع التفكير الإيجابي؛ يتضح أنها ذات فاعلية مع اختلاف تطبيقها وتأثيرها على العديد من المتغيرات المختلفة. وأن التفكير الإيجابي فعال في حال استخدم كتدخل قائم بحد ذاته مثل دراسة حدادي (2017) ودراسة Hussain & Abdul (2020)، أو في حال استخدم كمدخل لتحسين بعض المتغيرات مثل دراسة خضير (2013)، ودراسة فلغل (2023) ودراسة الكشكي (2018).



وفي ظل نتائج الدراسات السابقة ومعطياتها نجد العينات متنوعة من طلبة المرحلة الثانوية مثل دراسة أحمد وسكيك (2023)، ودراسة فلغل (2023)، وطلبة المرحلة الابتدائية مثل دراسة جنفاني وآخرين (2013) Ghanavati et al.، وطالبات المرحلة الجامعية مثل دراسة حدادي (2017)، والكيفيات من طالبات الجامعة في دراسة الكشكي (2018)، وأمهات الأطفال المصابين بسرطان الدم في دراسة خضير (2013)، أما عينة الدراسة الحالية فتستكون على طالبات المرحلة الثانوية في المجتمع السعودي.

لم تعثر الباحثتان على دراسة شبيهة للدراسة الحالية في اختيارها لبرنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية التفكير الإيجابي على طالبات المرحلة الثانوية في المجتمع السعودي، وبذلك ستكون هذه الدراسة إضافة وإسهاماً جديداً لميدان الإرشاد النفسي المدرسي خاصةً لطالبات المرحلة الثانوية وذلك لندرة الدراسات العربية – بحسب اطلاع الباحثتين- التي تناولت البرامج الإرشادية ذات المنحى الانتقائي التكاملي على طلاب المرحلة الثانوية بصفة عامة، وتنمية التفكير الإيجابي بصفة خاصة.

فروض الدراسة:

- 1- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفكير الإيجابي.
- 2- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس التفكير الإيجابي.
- 3- لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي على مقياس التفكير الإيجابي.

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: المنهج شبه التجريبي.

مجتمع الدراسة: يشتمل مجتمع الدراسة على طالبات الصف الأول والثاني من المرحلة الثانوية للتعليم العام بمركز الخبراء في منطقة القصيم لعام 1444هـ. ويضم مركز الخبراء مدرستين للمرحلة الثانوية إحداها للتعليم العام والأخرى لتحفيظ القرآن، واقتصرت الدراسة على مدرسة التعليم العام للمرحلة الثانوية، والبالغ عددهن 200 طالبة.



عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية: تم انتقاء عينة الدراسة الاستطلاعية من طالبات المرحلة الثانوية في مركز الخبراء بالطريقة العشوائية البسيطة للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وقد تكونت- العينة الاستطلاعية من (35) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة الأساسية: اقتصرت عينة الدراسة على (26) طالبة من طالبات الصف الأول والثاني للمرحلة الثانوية، حيث تم اختيارهن من بين (134) طالبة، تم تطبيق المقياس عليهن وتحديد الإرياعي الأدنى لتكون العينة المستهدفة هي الطالبات اللواتي كانت درجاتهن أقل ما يمكن على مقياس التفكير الايجابي، حيث تم لاحقاً تقسيم الطالبات عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية تكونت بصورتها النهائية من (13) طالبة للمجموعة الضابطة، و(13) طالبة للمجموعة التجريبية.

أدوات الدراسة:

مقياس التفكير الايجابي: بعد الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة صاغت الباحثتان فقرات المقياس من (55) فقرة في صورته الأولية موزعة على ستة أبعاد من أبعاد التفكير الإيجابي هي: (بعد التوقعات الإيجابية والتفاؤل، وبعد الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا، وبعد الشعور العام بالرضا، وبعد التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين، وبعد السماح والأريحية، وبعد الذكاء الوجداني).

الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الإيجابي:

أولاً: صدق المحكمين (الظاهري):

قامت الباحثتان بعرض مقياس التفكير الإيجابي في صيغته الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس الذين يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والصحة النفسية، وذلك للحكم على مدى صدق الفقرات ومدى ملاءمتها لكل بعد من أبعاد التفكير الإيجابي المشمولة في الدراسة، ووضوح العبارات وملاءمتها للعينة، وتم الأخذ برأيهم في تعديل وحذف بعض العبارات لتناسب العينة، وبعد الانتهاء من إجراءات التحكيم تم اجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين.

صدق التجانس الداخلي:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من فقرات البعد مع الدرجة الكلية لذلك البعد، وبين أبعاد المقياس والدرجة الكلية؛ للتحقق من صدق البنية وتجانسها. وبين الجدول رقم (1) ذلك:



جدول (1):

معاملات ارتباط الفقرات لكل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي له تلك الفقرات.

| الشعور العام بالرضا | | الضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا | | التوقعات الإيجابية والتفاؤل | |
|-------------------------|------------|--|------------|-------------------------------------|------------|
| معامل الارتباط مع البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع البعد | رقم الفقرة |
| **0.646 | 3 | **0.524 | 2 | *0.363 | 1 |
| **0.655 | 9 | **0.531 | 8 | **0.780 | 7 |
| **0.602 | 15 | **0.519 | 14 | **0.512 | 13 |
| **0.785 | 20 | **0.660 | 19 | **0.614 | 18 |
| **0.621 | 26 | **0.732 | 25 | **0.700 | 24 |
| **0.588 | 32 | **0.690 | 29 | **0.755 | 30 |
| **0.557 | 38 | **0.709 | 31 | **0.698 | 36 |
| **0.458 | 44 | **0.626 | 37 | **0.623 | 42 |
| **0.619 | 51 | **0.558 | 43 | **0.694 | 48 |
| | | **0.707 | 45 | | |
| | | **0.559 | 49 | | |
| الذكاء الوجداني | | السماحة والأريحية | | التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين | |
| معامل الارتباط مع البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع البعد | رقم الفقرة |
| **0.758 | 6 | **0.656 | 5 | 0.217 | 4 |
| *0.395 | 12 | **0.642 | 11 | *0.415 | 10 |
| **0.561 | 23 | *0.428 | 17 | **0.518 | 16 |
| 0.246 | 28 | *0.393 | 22 | **0.436 | 21 |
| **0.651 | 35 | **0.470 | 34 | **0.713 | 27 |
| *0.422 | 41 | **0.593 | 40 | **0.458 | 33 |
| *0.344 | 47 | **0.662 | 46 | **0.727 | 39 |
| **0.529 | 52 | | | **0.541 | 45 |
| **0.590 | 53 | | | 0.323 | 50 |
| | | | | **0.511 | 55 |

** دال عند (0.05) فأقل



يبين الجدول (1) أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرات مع أبعادها الفرعية التي تنتمي إليها كانت دالة إحصائياً لجميع الفقرات ما عدا الفقرات (4، 28، 50) وبالتالي تم حذفها. كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على البعد والدرجة الكلية على المقياس بعد حذف الفقرات المستبعدة من الدرجة الكلية، الجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2)

معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس التفكير الإيجابي بالدرجة الكلية.

| معامل الارتباط بالدرجة الكلية | البعد |
|-------------------------------|--|
| **0.876 | التوقعات الايجابية والتفاؤل |
| **0.932 | الضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا |
| **0.890 | الشعور العام بالرضا |
| **0.839 | الذكاء الوجداني |
| **0.842 | السماحة والأريحية |
| **0.715 | التقبل الايجابي للاختلاف عن الآخرين |

يظهر الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط بين البعد والدرجة الكلية للأبعاد الستة للمقياس كانت عالية و دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) فأقل، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق.

ثبات المقياس:

ثبات الاتساق الداخلي:

تم التحقق من ثبات تجانس فقرات كل بعد من أبعاد المقياس الستة والمقياس ككل باستخدام معادلة طريقة كرونباخ ألفا، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3):

ثبات الأبعاد والمقياس ككل

| عدد الفقرات | معامل ثبات الإعادة | معامل كرونباخ ألفا | البعد |
|-------------|--------------------|--------------------|--|
| 9 | **0.816 | 0.814 | التوقعات الايجابية والتفاؤل |
| 11 | **0.787 | 0.835 | الضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا |
| 9 | **0.839 | 0.776 | الشعور العام بالرضا |



| عدد الفقرات | معامل ثبات الإعادة | معامل كرونباخ ألفا | البعد |
|-------------|--------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| 8 | **0.910 | 0.671 | الذكاء الوجداني |
| 7 | **0.799 | 0.597 | السماحة والأريحية |
| 8 | **0.731 | 0.656 | التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين |
| 52 | **0.881 | 0.937 | الكلبي |

يظهر الجدول (3) أن أبعاد المقياس الستة تمتعت بمعاملات ثبات مقبولة تزيد عن (0.60) ما عدا بعد السماحة والأريحية، وللكشف الدقيق عن سبب ضعف الثبات لهذا البعد تم حساب قيمة ألفا في حال حذف الفقرة (Alpha if item deleted) لفقرات البعد، وبين الجدول (4) ذلك: جدول (4):

كرونباخ ألفا في حال حذف الفقرة لفقرات بعد السماحة والأريحية

| الفقرة | ألفا في حال حذف الفقرة (Alpha if item deleted) |
|--------|--|
| 5 | 0.506 |
| 11 | 0.513 |
| 17 | 0.611 |
| 22 | 0.645 |
| 34 | 0.572 |
| 40 | 0.545 |
| 46 | 0.502 |

يبين الجدول (4) أنه في حال تم حذف الفقرة (22) من بعد السماحة والأريحية، فإن قيمة معامل كرونباخ ألفا ستبلغ (0.645) وهي مقبولة إذ إنها تزيد عن (0.60). وتبعًا لما سبق تم حذف الفقرة (22) من البعد ليصبح مقياس التفكير الإيجابي مكونًا من (51) فقرة بصورته النهائية. كما تم حساب معامل الثبات الكلي بعد حذف الفقرة (22) وقد بلغ (0.940). الصورة النهائية للمقياس:

يتكوّن المقياس بصورته النهائية من (51) فقرة موزعة على ستة أبعاد من أبعاد التفكير الإيجابي هي: (بعد التوقعات الإيجابية والتفاؤل، وبعد الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا، وبعد الشعور العام بالرضا، وبعد التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين، وبعد السماحة والأريحية، وبعد الذكاء الوجداني)، ويتم تصحيح المقياس وفقًا لتدرج ليكرت الخماسي



حيث تأخذ (موافق بشدة = خمس درجات)، (موافق = أربع درجات)، (محايد = ثلاث درجات)، (لا أوافق = درجتان)، (لا أوافق بشدة = درجة واحدة)، جميعها إيجابية، ويتراوح مدى الدرجات ما بين (51-255) وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع في التفكير الإيجابي. والجدول (05) يبين ذلك.

جدول (5):

مكونات المقياس وأرقام العبارات في الصورة النهائية

| أرقام الفقرات | عدد الفقرات | الأبعاد |
|--|-------------|--|
| 1, 6, 12, 17, 22, 27, 33, 39, 45 | 9 | التوقعات الإيجابية والتفاؤل |
| 2, 7, 13, 18, 23, 26, 28, 34, 40, 46, 50 | 11 | الضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا |
| 3, 8, 14, 19, 24, 29, 35, 41, 47 | 9 | الشعور العام بالرضا |
| 9, 15, 20, 25, 30, 36, 42, 51 | 8 | التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين |
| 4, 10, 16, 31, 37, 43 | 6 | السماحة والأرحية |
| 5, 11, 21, 32, 38, 44, 48, 49 | 8 | الذكاء الوجداني |

1. البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي: إعداد الباحثين.

ارتكز البرنامج الحالي في بنائه الأساسي على الاتجاه التكاملي لفريدريك ثورن، حيث حاول جمع وتوحيد مناهج الإرشاد والعلاج النفسي من خلال أسلوب انتقائي تكاملي من مختلف النظريات، قامت الباحثتان بانتقاء فنياته واستراتيجياته من النظرية المعرفية السلوكية ونظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي ونظرية الجشطالت.

أهداف البرنامج الإرشادي:

الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية التفكير الإيجابي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية.

الأهداف الاجرائية للبرنامج:

أ/ أهداف تتعلق بالتفكير الإيجابي:

تعريف المشاركات بمفهوم التفكير الإيجابي، أنواعه، أهم خصائص المفكرين إيجابياً، وتوضيح الفرق بين التفكير الإيجابي والتفكير السلبي، ودحض الأفكار السلبية وتحويلها إلى أخرى إيجابية.



ب/ أهداف تتعلق بأبعاد التفكير الإيجابي المدرجة بالدراسة:

- التوقعات الإيجابية والتفاؤل: التعريف بمفهوم التفاؤل وأهميته، وأهم آثاره في تحقيق التفكير الإيجابي، تعزيز التفاؤل في حياة المشاركات وربطه بالسعادة والراحة النفسية، والسعي إلى تنمية التوقعات الإيجابية عند مواجهة المواقف المختلفة.
- الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا: توعية المشاركات بمفهوم الضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا، والربط بين الضبط الانفعالي والراحة النفسية، والتدريب على الاسترخاء العضلي والتخيلي.
- الشعور العام بالرضا: تنمية الحديث الذاتي الإيجابي، والشعور بالرضا لدى المشاركات، وتصحيح الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالذات.
- التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين: تنمية الوعي بالذات وتقبل اختلافها عن الآخرين، وغرس الثقة بالنفس والقدرات.
- السماح والأريحية: التعرف على مفهوم تقبل الذات غير المشروط، تعزيز مسامحة الذات والتصالح معها.
- الذكاء الوجداني: التدريب على خطوات حل المشكلات بشكل علمي، تنمية المهارات الاجتماعية.

مدة البرنامج الإرشادي وعدد الجلسات ومكان تطبيق البرنامج:

تضمن البرنامج (13) جلسة تم تطبيقها في الثانوية الأولى للبنات بمركز الخبراء في القصيم للعام الدراسي 1444هـ، وذلك خلال شهرين (سبعة أسابيع) تحددت بجلستين في كل أسبوع، يتراوح زمن الجلسة من (45-90) دقيقة، تحتوي الجلسات على بعض المعلومات المعرفية عن التفكير الإيجابي (تعريفه، أنواعه، خصائص المفكرين إيجابياً، الفرق بين التفكير الإيجابي والتفكير السلبي، مفهوم الشخصية وسماتها التي لها تأثير بالتفكير الإيجابي، مفهوم التفاؤل) بالإضافة إلى مجموعة من الأنشطة والتدريبات المعدة بناءً على محتوى الجلسة والأهداف المرجو تحقيقها. وقد استندت الباحثتان - في بناءهما للبرنامج - على الأدبيات والدراسات السابقة في تنمية التفكير الإيجابي. كما تم عرض البرنامج على المختصين لإبداء رأيهم في الجلسات المعدة ومدى توافق الأهداف مع محتوى



الجلسات والفنيات والاستراتيجيات والأساليب المتبعة، ومدى توافقها مع الوقت المخصص لكل جلسة ومناسبتها لأفراد العينة.

الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي: المناقشة والحوار، المحاضرة، التعزيز الإيجابي، العصف الذهني، النمذجة، لعب الدور، التعاقد السلوكي، الأسطوانة المشروخة، الكرسي الخالي، الحديث الذاتي الإيجابي، التخيل، حل المشكلات، الواجب المنزلي.
نتائج الدراسة (تفسيرها ومناقشتها):

للإجابة عن تساؤلات الدراسة: تم بداية اختبار شكل التوزيع لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار الفهم العميق لتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للتعامل معها، إذ إنه - في حال حققت المجموعات التوزيع الطبيعي - يتم استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية، بينما يتم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية في حال عدم تحقق التوزيع الطبيعي. وقد تم استخدام اختبار شايبرو ويلك لفحص افتراض التوزيع الطبيعي للمجموعات المختلفة وذلك كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6):

اختبار شايبرو ويلك (S-W) للمجموعتين التجريبية والضابطة على كل من الأداء القبلي والبعدي على مقياس التفكير الإيجابي

| بعدي | | قبلي | | البعدي | | | | |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--|
| تجريبية | ضابطة | تجريبية | ضابطة | تجريبية | ضابطة | تجريبية | ضابطة | |
| S-W | الدلالة | S-W | الدلالة | S-W | الدلالة | S-W | الدلالة | |
| 0.750 | 0.002 | 0.944 | 0.097 | 0.884 | 0.122 | 0.911 | 0.002 | التوقعات الايجابية والتفاؤل |
| 0.916 | 0.222 | 0.931 | 0.850 | 0.965 | 0.580 | 0.955 | 0.222 | الضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا |
| 0.883 | 0.078 | 0.936 | 0.118 | 0.890 | 0.042 | 0.882 | 0.078 | الشعور العام بالرضا |
| 0.859 | 0.037 | 0.971 | 0.021 | 0.829 | 0.539 | 0.953 | 0.037 | التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين |
| 0.839 | 0.021 | 0.882 | 0.574 | 0.946 | 0.129 | 0.913 | 0.021 | السماحة والأريحية |
| 0.776 | 0.004 | 0.956 | 0.509 | 0.941 | 0.985 | 0.983 | 0.004 | الذكاء الوجداني |
| 0.893 | 0.106 | 0.966 | 0.627 | 0.949 | 0.274 | 0.933 | 0.106 | الكلي |



(قيم الدلالة الإحصائية التي تزيد عن 0.05 فأقل تمثل توزيعاً طبيعياً).

يبين الجدول (6) ما يأتي:

- كانت جميع قيم اختبار شايبرو ويليك للأداء القبلي لأفراد عينة الدراسة الضابطة على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده (ما عدا بعد الشعور العام بالرضا) غير دالة إحصائياً (أكبر من 0.05)، مما يفيد بفسل رفض الفرضية الصفرية التي تنص على أن توزيع البيانات يختلف عن التوزيع الطبيعي، مما يعني توزع البيانات توزيعاً طبيعياً لجميع الأبعاد (ما عدا البعد الثالث) والدرجة الكلية توزيعاً طبيعياً. وبالتالي سيتم استخدام الأساليب البارامترية لها جميعاً ما عدا بعد الشعور العام بالرضا والذي سيتم استخدام الأساليب الاحصائية اللابارامترية أينما وجد في المقارنة.
- كانت جميع قيم اختبار شايبرو ويليك للأداء القبلي لأفراد عينة الدراسة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده (ما عدا بعد التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين) غير دالة إحصائياً (أكبر من 0.05)، مما يعني توزع البيانات توزيعاً طبيعياً لجميع الأبعاد (ما عدا البعد الرابع)، والدرجة الكلية توزيعاً طبيعياً. وبالتالي سيتم استخدام الأساليب البارامترية لها جميعاً ما عدا بعد التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين والذي سيتم استخدام الأساليب الاحصائية اللابارامترية أينما وجد في المقارنة.
- كانت جميع قيم اختبار شايبرو ويليك للأداء البعدي لأفراد عينة الدراسة الضابطة على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده (ما عدا بعد السماح والأريحية) غير دالة إحصائياً (أكبر من 0.05)، مما يعني توزع البيانات توزيعاً طبيعياً لجميع الأبعاد (ما عدا البعد الخامس) والدرجة الكلية توزيعاً طبيعياً. وبالتالي سيتم استخدام الأساليب البارامترية لها جميعاً ما عدا بعد السماح والأريحية والذي سيتم استخدام الأساليب الاحصائية اللابارامترية أينما وجد في المقارنة.
- كانت جميع قيم اختبار شايبرو ويليك للأداء البعدي لأفراد عينة الدراسة التجريبية على أبعاد: الضبط الانفعالي، والتحكم والشعور العام بالرضا، إضافة للدرجة الكلية لمقياس التفكير الإيجابي، غير دالة إحصائياً (أكبر من 0.05)، مما يعني توزع البيانات لها جميعاً توزيعاً طبيعياً وبالتالي سيتم استخدام الأساليب البارامترية لها. بينما لم تحقق بقية الأبعاد ذلك وبالتالي سيتم التعامل معها باستخدام الأساليب اللابارامترية. والجدول (7) يبين ذلك.



جدول (7):

الأساليب الإحصائية المستخدمة للمقارنة بين مجموعتي الدراسة:

| البعد | قبلي-قبلي التكافؤ | قبلي-بعدي تجريبية | بعدي-بعدي |
|--|-----------------------------------|---|--------------------------------------|
| التوقعات الإيجابية والتفاؤل | بارامتري (اختبار ت) | بارامتري (اختبار ت) للمجموعات المترابطة) | لا بارامتري (اختبار مان ويتني) |
| الضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا | بارامتري (اختبار ت) | بارامتري (اختبار ت) للمجموعات المترابطة) | بارامتري (اختبار ت) |
| الشعور العام بالرضا | لا بارامتري (اختبار مان ويتني) | بارامتري (اختبار ت) للمجموعات المترابطة) | بارامتري (اختبار ت) |
| التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين | بارامتري (اختبار ت) | لا بارامتري (اختبار ويلكوكسن) | لا بارامتري (اختبار مان ويتني) |
| السماحة والأريحية | بارامتري (اختبار ت) | بارامتري (اختبار ت) للمجموعات المترابطة) | لا بارامتري (اختبار مان ويتني) |
| الذكاء الوجداني | بارامتري (اختبار ت) | بارامتري (اختبار ت) للمجموعات المترابطة) | لا بارامتري (اختبار مان ويتني) |
| الكلي | بارامتري (اختبار ت) | بارامتري (اختبار ت) للمجموعات المترابطة) | بارامتري (اختبار ت) |

بعد ذلك تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة على مقياس التفكير الإيجابي وأبعاده.

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة على مقياس التفكير الإيجابي باستخدام اختبار ت للمجموعات المستقلة (Independent samples t-test) للأبعاد التي توزعت توزيعاً طبيعياً، إذ تم التحقق من تجانس التباين كافتراض أساسي إلى جانب التوزيع الطبيعي لاستخدام الاختبارات البارامترية والمتمثلة باختبار ت، ويعتبر افتراض تجانس التباين متحققاً في حال كانت قيمة الدلالة الإحصائية لاختبار ليفين أكبر من (0.05) إذ يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على تجانس التباين، وذلك كما هو موضح في الجدول (8).



جدول (8):

نتائج اختبار (ت) للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة

| الدلالة الإحصائية | قيمة "ت" | درجة الحرية | اختبار ليفين (دلالته) | التجريبية | | الضابطة | | البعد |
|-------------------|------------|-------------|-----------------------|-----------|--------------------------|---------|--------------------------|--|
| | | | | ن=13 | المتوسط الحسابي المعياري | ن=16 | المتوسط الحسابي المعياري | |
| 0.501 | 0.682 | 27 | 0.00 (0.945) | 4.32 | 33.15 | 4.30 | 34.25 | التوقعات الايجابية والتفاؤل |
| 0.947 | 0.067 | 27 | 0.00 (0.957) | 4.66 | 35.69 | 4.87 | 35.81 | الضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا |
| 0.068 | - 1.898 | 27 | 0.03 (0.857) | 3.40 | 26.69 | 3.64 | 24.19 | التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين |
| 0.669 | 0.433 | 27 | 0.28 (0.597) | 2.87 | 19.38 | 2.46 | 19.81 | السماحة والأرحية |
| 0.365 | - 0.922 | 27 | 0.80 (0.378) | 2.73 | 24.46 | 3.46 | 23.38 | النكاء الوجداني |
| 0.920 | 0.101 | 27 | 0.16 (0.691) | 15.41 | 169.69 | 17.26 | 170.31 | الكلي |

- يبين الجدول (8) ما يأتي:

- تحقق افتراض تجانس التباين لمجموعي الدراسة لجميع الأبعاد كافتراض أساسي لاستخدام اختبار ت، حيث امتلكت جميع قيم اختبار ليفين لفحص تجانس التباين قيم غير دالة إحصائياً (أكبر من 0.05)، ما يفيد فشل رفض الفرضية الصفرية التي تنص على أن تباين المجموعة الأولى لا يختلف عن تباين المجموعة الثانية.

- امتلكت جميع قيم اختبار ت للمقارنة بين مجموعتي الدراسة على الأداء القبلي لمقياس التفكير الإيجابي قيم دلالة إحصائية أكبر من (0.05) مما يشير إلى عدم وجود فروق في الأداء القبلي على الأبعاد السابقة، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين على هذه الأبعاد والمقياس ككل. كما تم إجراء اختبار مان ويتني اللابارامتري للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة على بعد الشعور العام بالرضا (إذ لم يتحقق افتراض التوزيع الطبيعي)، وذلك كما هو موضح في الجدول (9).



جدول (9):

اختبار مان ويتني للمجموعات المستقلة لفحص التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة

| الدلالة الإحصائية | U | التجريبية | | الضابطة | | البعد |
|-------------------|------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------------|
| | | مجموع الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | متوسط الرتب | |
| 0.054 | 60.5 | 151.5 | 11.65 | 283.5 | 17.72 | الشعور العام بالرضا |

يبين الجدول (9) أن قيمة اختبار مان ويتني (U) لمقارنة الأداء بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على بعد الشعور العام بالرضا كانت غير دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فروق في الأداء بين المجموعتين، وذلك يعد دليلاً على تكافؤ المجموعتين. وتبعاً لما سبق فإن التكافؤ بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية متحققاً لمقياس التفكير الإيجابي بجميع أبعاده والدرجة الكلية.

أولاً: نصت الفرضية الأولى في هذه الدراسة على الآتي:

"توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفكير الإيجابي." للتحقق من صحة هذه الفرضية تم فحص الفروق على كل من الأداء القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية، حيث تم استخراج كل من الإحصاءات الوصفية لكل من الأداء القبلي والبعدي، كما تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المترابطة (Paired samples t-test)، ويوضح الجدول (10) نتائج اختبار لفحص الأداء القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التفكير الإيجابي.

جدول (10):

الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار ت للمجموعات المترابطة وحجم الأثر للتدريب للمجموعة التجريبية

| البعد | القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | ت (باتجاه واحد) ودلالاتها | حجم الأثر كوهين |
|--|--------|-----------------|-------------------|--------------|---------------------------|-----------------|
| الضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا | قبلي | 35.69 | 4.66 | 12 | **14.936 | 4.142 |
| | بعدي | 53.15 | 1.46 | | | (تأثير كبير) |



| البعء | القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | ت (باتجاه واحد) ودالاتها | حجم الأثر كوهين |
|---------------------|--------|-----------------|-------------------|--------------|--------------------------|-----------------|
| الشعور العام بالرضا | قبلي | 29.85 | 3.02 | | **16.672 | 4.624 |
| | بعدي | 43.85 | 0.90 | | | (تأثير كبير) |
| التفكير الإيجابي | قبلي | 169.69 | 15.41 | | **19.377 | 5.374 |
| | بعدي | 248.38 | 2.53 | | | (تأثير كبير) |

** : دال عند 0.005 فأقل

يبين الجدول (10) ما يأتي:

- بلغ متوسط الأداء على بعد الضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا قبل التجربة (35.69) بانحراف معياري (4.66)، وقد ازدادت قيمة هذا المتوسط في الأداء البعدي لتبلغ (53.15) بانحراف معياري (1.46)، كما يظهر الجدول أن قيمة اختبار ت قد بلغت (14.936) وهي دالة إحصائياً لصالح الأداء البعدي. كما تم حساب معامل حجم الأثر (Effect size) كأحد أساليب ما وراء التحليل (Meta-Analysis) لمعرفة حجم التأثير وعدم الاكتفاء بقيمة الدلالة الاحصائية وذلك باستخدام معامل كوهين (Cohen's d)، حيث بلغت قيمة حجم التأثير لكوهين (4.142) وهي قيمة تعبر عن تأثير كبير تبعاً لتصنيف كوهن (Cohen, 1988). كما تم حساب نسبة الكسب باستخدام معادلة الكسب المعدل لبليك (Blake) لتحديد فاعلية التدريب من خلال المعادلة:

$$MG = \frac{m_2 - m_1}{p - m_1} + \frac{m_2 - m_1}{p}$$

حيث إن:

m_2 : المتوسط على الأداء البعدي.

m_1 : المتوسط على الأداء القبلي.

p : الدرجة العظمى للاختبار.

وتراوح قيمة معامل الكسب المعدل لبليك بين (0) و (2)، حيث إن الحد الأدنى المقبول من الفاعلية هو (1.2) تبعاً لما أشار له بليك (Blake, 1966). وقد بلغت قيمة هذا المعامل



(1.222) مما يعني تحقق الحد الأدنى المطلوب للفعالية، ونجاح التجربة في تنمية الضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا بشكل مؤثر وفعال.

كما بلغ متوسط الأداء على بعد الشعور العام بالرضا قبل التجربة (29.85) بانحراف معياري (3.02)، وقد ازدادت قيمة هذا المتوسط في الأداء البعدي لتبلغ (43.85) بانحراف معياري (0.90)، كما يظهر الجدول أن قيمة اختبار ت قد بلغت (16.672) وهي دالة إحصائياً لصالح الأداء البعدي. كما بلغت قيمة معامل حجم التأثير لكوهين (4.624) وهي قيمة تعبر عن تأثير كبير للمعالجة. كما بلغت قيمة معامل بليك للكسب المعدل (1.235) مما يعني تحقق الحد الأدنى المطلوب للفعالية، ونجاح البرنامج في تحسين ورفع مستوى الشعور العام بالرضا لأفراد عينة الدراسة.

بلغ متوسط الأداء على مقياس التفكير الإيجابي عمومًا قبل التجربة (169.69) بانحراف معياري (15.41)، وقد ازدادت قيمة هذا المتوسط في الأداء البعدي لتبلغ (248.385) بانحراف معياري (2.53)، كما يظهر الجدول أن قيمة اختبار ت قد بلغت (19.377) وهي دالة إحصائياً لصالح الأداء البعدي. كما بلغت قيمة معامل حجم التأثير لكوهين (5.374) وهي قيمة تعبر عن تأثير كبير للمعالجة. كما بلغت قيمة معامل بليك للكسب المعدل (1.231) ما يعني تحقق الحد الأدنى المطلوب للفعالية، ونجاح البرنامج في تحسين ورفع مستوى التفكير الإيجابي عمومًا لأفراد عينة الدراسة.

كما تم - بعد ذلك - التحقق من هذه الفرضية للأبعاد التي لم تتوزع توزيعاً طبيعياً وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية، حيث تم استخراج كل من الإحصاءات الوصفية لكل من الأداء القبلي والبعدي للأداء على الأبعاد: التوقعات الإيجابية والتفاؤل، التقبل الايجابي للاختلاف عن الآخرين، السماحة والأريحية، والذكاء الوجداني للمجموعة التجريبية، حيث تم استخدام اختبار ويلكوكسون اللابارامتري (Wilcoxon Signed rank test) لفحص أثر التدريب إذ إن الأداء على هذه الأبعاد لم يتوزع طبيعياً، ويوضح الجدول (7) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار (Wilcoxon Signed rank test) وحجم الأثر للتدريب.



جدول (11):

اختبار ويلكوكسن لفحص أثر البرنامج للأبعاد التي لم تتوزع توزيعاً طبيعياً

| البعـد | القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | توزيع الترتب | عدد الترتب | متوسط الترتب | مجموع الترتب | قيمة z | حجم الأثر | مقدار الأثر لكوهين |
|-------------------------------------|--------|-----------------|-------------------|--------------|------------|--------------|--------------|---------|-----------|--------------------|
| التوقعات الإيجابية والتفاؤل | قبلي | 33.15 | 4.32 | سالب | 0 | 0 | 0 | **3.186 | 1.601 | مرتفع |
| | بعدي | 44.46 | 0.66 | موجب | 13 | 7 | 91 | | | |
| | تساوي | | | | | | | | | |
| المجموع | | | | | | | | | | |
| التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين | قبلي | 26.69 | 3.40 | سالب | . | 0 | 0 | **3.190 | 1.604 | مرتفع |
| | بعدي | 38.85 | 1.07 | موجب | 13 | 7 | 91 | | | |
| | تساوي | | | | | | | | | |
| المجموع | | | | | | | | | | |
| السماحة والأريحية | قبلي | 19.38 | 2.87 | سالب | . | 0 | 0 | **3.189 | 1.603 | مرتفع |
| | بعدي | 28.92 | 1.12 | موجب | 13 | 7 | 91 | | | |
| | تساوي | | | | | | | | | |
| المجموع | | | | | | | | | | |
| الذكاء الوجداني | قبلي | 24.46 | 2.73 | سالب | . | 0 | 0 | **3.193 | 1.606 | مرتفع |
| | بعدي | 39.15 | 1.07 | موجب | 13 | 7 | 91 | | | |
| | تساوي | | | | | | | | | |
| المجموع | | | | | | | | | | |

**دال عند 0.001 فأقل

يبين الجدول (11) ما يأتي:

- بلغ متوسط الأداء القبلي للمجموعة التجريبية على بعد التوقعات الإيجابية والتفاؤل (33.15)، بينما بلغ وبفرق واضح (44.46) للأداء البعدي، كما بلغ متوسط الترتب السالبة (0) والموجبة (7)، كما بلغت قيمة اختبار ويلكوكسن للمجموعات المترابطة لفحص الفرق قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي (3.186)، وكانت دالة إحصائياً، مما يفيد بوجود أثر إيجابي للبرنامج الإرشادي في تحسين ورفع مستوى التوقعات



الإيجابية لدى طالبات عينة الدراسة. كما بلغت قيمة معامل حجم التأثير لكوهين (1.601) وهي قيمة تعبر عن تأثير كبير للمعالجة. كما بلغت قيمة معامل بليك للكسب المعدل (1.206) مما يعني تحقق الحد المطلوب للفعالية، ونجاح البرنامج في تحسين ورفع مستوى التوقعات الإيجابية عموماً لأفراد عينة الدراسة.

- بلغ متوسط الأداء القبلي للمجموعة التجريبية على بعد التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين (26.69) بينما بلغ وبفرق واضح (38.85) للأداء البعدي، كما بلغ متوسط الرتب السالبة (0) والموجبة (7)، كما بلغت قيمة اختبار ويلكوكسن للمجموعات المترابطة لفحص الفرق قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي (3.190) وكانت دالة احصائياً، مما يفيد بوجود أثر إيجابي للبرنامج الإرشادي في تحسين ورفع مستوى التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين لدى طالبات عينة الدراسة. كما بلغت قيمة معامل حجم التأثير لكوهين (1.604) وهي قيمة تعبر عن تأثير كبير للمعالجة. كما بلغت قيمة معامل بليك للكسب المعدل (1.217) مما يعني تحقق الحد المطلوب للفعالية، ونجاح البرنامج في تحسين ورفع مستوى التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين عموماً لأفراد عينة الدراسة.

- بلغ متوسط الأداء القبلي للمجموعة التجريبية على بعد السماح والأريحية (19.38) بينما بلغ وبفرق واضح (28.92) للأداء البعدي، كما بلغ متوسط الرتب السالبة (0) والموجبة (7)، كما بلغت قيمة اختبار ويلكوكسن للمجموعات المترابطة لفحص الفرق قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي (3.189) وكانت دالة احصائياً، مما يفيد بوجود أثر إيجابي للبرنامج الإرشادي في تحسين ورفع مستوى السماح والأريحية لدى طالبات عينة الدراسة. كما بلغت قيمة معامل حجم التأثير لكوهين (1.603) وهي قيمة تعبر عن تأثير كبير للمعالجة. كما بلغت قيمة معامل بليك للكسب المعدل (1.217) مما يعني تحقق الحد المطلوب للفعالية، ونجاح البرنامج في تحسين ورفع مستوى السماح والأريحية عموماً لأفراد عينة الدراسة.



- بلغ متوسط الاداء القبلي للمجموعة التجريبية على بعد الذكاء الوجداني (24.46) بينما بلغ وبفرق واضح (39.15) للأداء البعدي، كما بلغ متوسط الرتب السالبة (0) والموجبة (7)، كما بلغت قيمة اختبار ويلكوكسن للمجموعات المترابطة لفحص الفرق قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي (3.193) وكانت دالة احصائياً، مما يفيد بوجود أثر إيجابي للبرنامج الإرشادي في تحسين ورفع مستوى الذكاء الوجداني لدى طالبات عينة الدراسة. كما بلغت قيمة معامل حجم التأثير لكوهين (1.606) وهي قيمة تعبر عن تأثير كبير للمعالجة. كما بلغت قيمة معامل بليك للكسب المعدل (1.313) مما يعني تحقق الحد المطلوب للفعالية، ونجاح البرنامج في تحسين ورفع مستوى الذكاء الوجداني عموماً لأفراد عينة الدراسة.

وبناءً على ما سبق؛ تم قبول الفرض الأول الذي ينص على: وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفكير الإيجابي، ولصالح التطبيق البعدي.

وقد اتفقت نتيجة الفرض الحالي مع عدد من الدراسات التي تناولت تنمية التفكير الإيجابي من مختلف التدخلات الإرشادية؛ كدراسة أحمد وسكيك (2023)، ودراسة فلل (2023)، والتي أظهرت فاعلية البرامج الإرشادية في تنمية التفكير الإيجابي لدى طلبة التعليم الثانوي، وعلى وجه الخصوص اتفقت نتيجة الفرض الحالي مع دراسة الكشكي (2018) وخضير (2013) في نجاح برامجها الانتقائية التكاملية في تنمية التفكير الإيجابي، بالرغم من اختلاف العينة.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى عدة عوامل، منها: سعي الطالبات - في هذه المرحلة - إلى التفوق والنجاح والتطلع للمستقبل. فقد أشارت دراسة محفوظ (2019) أن طلبة التعليم الثانوي يتمتعون بدافعية مرتفعة تدفعهم للتعلم وذلك لأنهم في مرحلة فارقة من حياتهم التعليمية والتي تدفعهم للكثير من الاهتمام والرغبة والطموح في تحقيق نتائج إيجابية. كما تعزو الباحثتان نتيجة هذا الفرض إلى اهتمام الطالبات - في هذه المرحلة - بالعمل التطوعي كونه أحد متطلبات التخرج، مما يزرع بالنفس الشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع والآخرين، ويعود عليهم بنواتج معرفية واجتماعية ونفسية.



كما ترجع الباحثتان الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي إلى التفاعل مع المشاركات والالتزام بجلسات البرنامج والتنوع في الأنشطة والأساليب مما ساعد في رفع حماس المشاركات بالالتزام وزاد الدافعية لديهنّ وجذب اهتمامهن للمشاركة. وقد استخدمت الباحثتان العديد من الفنيات المختلفة مثل فنية المحاضرة والحوار والمناقشة والتعزيز، الأمر الذي ساعد المشاركات على إبداء رأيهنّ، وطرح الأفكار ومناقشتها. كما كانت فنية الواجب المنزلي من أهم الفنيات في البرنامج حيث أكدت فاعليتها عدد من الدراسات، على سبيل المثال دراسة خضير (2013)، كما إن الإرشاد النفسي يركز على الواجبات المنزلية لما لها من أهمية بالغة في تحقيق أهدافه واستمراريته، لذلك سعت الباحثتان في نهاية كل جلسة إعطاء واجب منزلي لأفراد المجموعة التجريبية يقمن فيه بممارسة المهارات التي تم تعلمها واكتسابها خارج الجلسة.

كما أن التركيز على الخصائص الإيجابية جعلت الطالبات يتعرفن على مواهبهن ويشعرن بنوع من الرضا، وهذا ما تتفق معه دراسة مرادي وآخرين (Moradi et al. (2017 في أن مهارات التفكير الإيجابي تجعل الطلاب يركزون على نقاط قوتهم قئسسيديلاً من التركيز على نقاط ضعفهم.

كما قام البرنامج بدور كبير في تزويد المشاركات بمهارة التوقع الإيجابي، فحين تتوقع الطالبة أن لكل مشكلة حل، وأنها قادرة على القيام بعدد من الإنجازات يشعرها ذلك بالسعادة والسماحة، وتتوجه لحل المشكلات الأخرى في حياتها، مما يرفع لديها إحساسها بالثقة بالنفس والتفاؤل، فأهم مصادر التفاؤل هي التوقع الإيجابي للأحداث والحديث الذاتي الإيجابي مع الذات، وهذا ما تتفق معه دراسة أحمد (2023).

كما ترى الباحثتان أن البرنامج ساعد المشاركات على اكتساب مهارة حل المشكلات فمن خلال تنمية الثقة بالنفس والتركيز على نقاط القوة يدفع بالمشاركات إلى مواجهة الضغوط، وإيجاد حلول للمشكلات، حيث يرى السلطاني (2010) أن الأفراد الذين يساورهم شعور الشك بقدراتهم يجعلهم بعيدين عن التركيز، ويتحول الانتباه لديهم إلى عدم قدرتهم على مواجهة المشكلات، وقامت الباحثتان بتدعيم مهارة حل المشكلة داخل الجلسات وذلك من خلال الشرح والأنشطة، وتدريبهن على خطوات حل المشكلة بشكل علمي، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أحمد (2023) على أهمية تعلم مهارة حل المشكلات في تنمية التفكير الإيجابي.

كما ساعدت فنيات مثل: الوعي بالمشاعر، والكرسي الخالي، والتنفيس الانفعالي، بتعريف المشاركة على انفعالاتهن وتحديدتها وتنظيمها، ومن ثم استثمارها في فهم مشاعر الآخرين ومشاركتهن



وجدانيًا. كما ساهم التدريب على فنية التخيل المنطقي والعاطفي ودحض الأفكار اللاعقلانية خلال الجلسات في تنمية بُعد الضبط الانفعالي لدى المشاركات.

ثانيا: نصت الفرضية الثانية في هذه الدراسة على الآتي:

"توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي درجات طالبات

المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس التفكير الإيجابي."

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم بداية التحقق من افتراض تجانس التباين للأبعاد التي

حققت التوزيع الطبيعي لتحديد الاختبار الإحصائي المناسب، إذ إن تجانس التباين بين المجموعات

يعد افتراضًا أساسيًا لاستخدام الأساليب الإحصائية البارامترية. وقد تم حساب معامل ليفين

ودلالته الإحصائية لتلك الأبعاد وذلك كما هو موضح في الجدول (12).

جدول (12):

نتائج اختبار ليفين للتحقق من تجانس التباين

| البعد | اختبار ليفين (دلالته) | الدلالة الإحصائية |
|--|-----------------------|-------------------|
| الضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا | 12.171 | 0.002 |
| الشعور العام بالرضا | 10.795 | 0.003 |
| التفكير الإيجابي | 25.441 | 0.001 |

يبين الجدول (12) انتهاك افتراض تجانس التباين للأبعاد التي توزعت توزيعًا طبيعيًا، مما يعني

أنه سيتم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية للتحقق من الفرضية الثانية لجميع الأبعاد

والدرجة الكلية والمتمثلة باختبار مان ويتني (Mann-Whitney) وذلك كما هو موضح في الجدول

(13)

جدول (13):

اختبار مان ويتني للمجموعات المستقلة لفحص الفروق بين المجموعتين للأداء البعدي

| البعد | الضابطة | | التجريبية | | U | الدلالة الإحصائية | حجم الأثر كوهين | مقدار الأثر |
|-----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------|-------------------|-----------------|-------------|
| | متوسط الرتب | مجموع الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | | | |
| التوقعات الإيجابية والتفاؤل | 8.72 | 139.5 | 22.73 | 295.5 | 3.50 | 0.001 | 2.848 | كبير |



| مقدار الأثر | حجم الأثر كوهين | الدلالة الاحصائية | U | التجريبية | | الضابطة | | البعد |
|-------------|-----------------|-------------------|------|-------------|-------------|-------------|-------------|--|
| | | | | مجموع الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | متوسط الرتب | |
| كبير | 3.185 | 0.001 | 0.00 | 299 | 23 | 136 | 8.50 | الضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا |
| كبير | 3.185 | 0.001 | 0.00 | 299 | 23 | 136 | 8.50 | الشعور العام بالرضا |
| كبير | 3.185 | 0.001 | 0.00 | 299 | 23 | 136 | 8.50 | التقبل الايجابي للاختلاف عن الآخرين |
| كبير | 3.185 | 0.001 | 3.00 | 299 | 23 | 136 | 8.50 | السماحة والأريحية |
| كبير | 3.185 | 0.001 | 0.00 | 299 | 23 | 136 | 8.50 | الذكاء الوجداني |
| كبير | 3.185 | 0.001 | 0.00 | 299 | 23 | 136 | 8.50 | التفكير الايجابي |

يبين الجدول (13) الآتي:

- بلغ مجموع الرتب لأداء المجموعة الضابطة على بعد التوقعات الإيجابية والتفاؤل (139.5) كما بلغ متوسط الرتب لها (8.72)، كما بلغ مجموع الرتب للمجموعة التجريبية (295.5) بمتوسط بلغ (22.73)، كما بلغت قيمة إحصائي مان ويتني (3.50) وكان دالاً احصائياً مما يفيد بفرق جوهري في الأداء على بعد التوقعات الإيجابية والتفاؤل ولصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يدل على نجاح البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى التوقعات الإيجابية والتفاؤل لدى افراد عينة الدراسة التجريبية. كما تم حساب معامل حجم الأثر لكوهين، وقد بلغت قيمته (2.848) والذي يعني أن حجم التأثير للبرنامج كبير تبعاً لتصنيف كوهن (1988, Cohen).

- بلغ مجموع الرتب لأداء المجموعة الضابطة على بعد الضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا (136) كما بلغ متوسط الرتب لها (8.50)، كما بلغ مجموع الرتب للمجموعة التجريبية (299) بمتوسط بلغ (23)، كما بلغت قيمة احصائي مان ويتني (صفر) وكان دالاً احصائياً مما يفيد بفرق جوهري في الأداء على بعد الضبط الانفعالي والتحكم



بالعمليات العقلية العليا، ولصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يدل على نجاح البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى الضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية. كما بلغت قيمة معامل حجم الأثر لكوهين (3.185) والذي يعني أن حجم التأثير للبرنامج كبير.

- بلغ مجموع الرتب لأداء المجموعة الضابطة على بعد الشعور العام بالرضا (136) كما بلغ متوسط الرتب لها (8.50)، كما بلغ مجموع الرتب للمجموعة التجريبية (299) بمتوسط بلغ (23)، كما بلغت قيمة إحصائي مان ويتني (صفر) وكان دالاً إحصائياً مما يفيد بفرق جوهري في الأداء على بعد الشعور العام بالرضا ولصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يدل على نجاح البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى الشعور العام بالرضا لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية. كما بلغت قيمة معامل حجم الأثر لكوهين (3.185) والذي يعني أن حجم التأثير للبرنامج كبير.

- بلغ مجموع الرتب لأداء المجموعة الضابطة على بعد التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين (136) كما بلغ متوسط الرتب لها (8.50)، كما بلغ مجموع الرتب للمجموعة التجريبية (299) بمتوسط بلغ (23)، كما بلغت قيمة إحصائي مان ويتني (صفر) وكان دالاً إحصائياً مما يفيد بفرق جوهري في الأداء على بعد التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين ولصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يدل على نجاح البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية. كما بلغت قيمة معامل حجم الأثر لكوهين (3.185) والذي يعني أن حجم التأثير للبرنامج كبير.

- بلغ مجموع الرتب لأداء المجموعة الضابطة على بعد السماحة والأريحية (136)، كما بلغ متوسط الرتب لها (8.50)، كما بلغ مجموع الرتب للمجموعة التجريبية (299)، بمتوسط بلغ (23)، كما بلغت قيمة إحصائي مان ويتني (صفر) وكان دالاً إحصائياً مما يفيد بفرق جوهري في الأداء على بعد السماحة والأريحية ولصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يدل على نجاح البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى السماحة والأريحية لدى أفراد عينة الدراسة



التجريبية. كما بلغت قيمة معامل حجم الأثر لكوهين (3.185) والذي يعني أن حجم التأثير للبرنامج كبير.

بلغ مجموع الرتب لأداء المجموعة الضابطة على بعد الذكاء الوجداني (136)، كما بلغ متوسط الرتب لها (8.50)، كما بلغ مجموع الرتب للمجموعة التجريبية (299)، بمتوسط بلغ (23)، كما بلغت قيمة إحصائي مان ويتني (صفر)، وكان دالاً إحصائياً مما يفيد بفرق جوهري في الأداء على بعد الذكاء الوجداني ولصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يدل على نجاح البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية. كما بلغت قيمة معامل حجم الأثر لكوهين (3.185) والذي يعني أن حجم التأثير للبرنامج كبير.

بلغ مجموع الرتب لأداء المجموعة الضابطة على مقياس التفكير الإيجابي ككل (136)، كما بلغ متوسط الرتب لها (8.50)، كما بلغ مجموع الرتب للمجموعة التجريبية (299)، بمتوسط بلغ (23)، كما بلغت قيمة إحصائي مان ويتني (صفر) وكان دالاً إحصائياً مما يفيد بفرق جوهري في الأداء على مقياس التفكير الإيجابي ككل ولصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يدل على نجاح البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى مقياس التفكير الإيجابي عموماً لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية. كما بلغت قيمة معامل حجم الأثر لكوهين (3.185) والذي يعني أن حجم التأثير للبرنامج كبير.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المطيري ومرزوق (2020)، ودراسة بومدين (2021). وتفسر الباحثتان التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية؛ أنه كان نتيجة عمل مبني على أساس علمي، فالإرشاد الانتقائي عمل على رفع مستوى الإيجابية بالتفكير من خلال التخلص من أخطاء التفكير التي كن يمارسها، وكذلك الأنشطة والممارسات المتضمنة في البرنامج التي ساهمت في تنمية التفكير الإيجابي بأبعاده المشمولة بالدراسة. فقد أشار (أبو سيف، 2012، 310) إلى أن الاتجاه الانتقائي يمثل النضج الإرشادي والصورة المثالية للممارسة الإرشادية المتخصصة، حيث تكتمل فيه الاستراتيجيات الإرشادية وتقوم على التصدي للاختلافات والفروق والتغيرات في المواقف والمشكلات للمسترشدين، كما أن هناك دراسات استخدمت الإرشاد الانتقائي في تنمية التفكير الإيجابي، مثل دراسة خضير (2013) ودراسة حدادي (2017)، ودراسة الكشكي (2018)، وأثبتت جميعها فاعلية الإرشاد الانتقائي.



ثالثاً: نصت الفرضية الثالثة في هذه الدراسة على الآتي:

" لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي درجات طالبات

المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التفكير الإيجابي."

تم اختبار شكل التوزيع للأداء التتبعي لمجموعة الدراسة التجريبية على مقياس التفكير

الإيجابي لتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للتعامل معها، وذلك كما هو موضح في الجدول (14).

جدول (14):

اختبار شايبرو ويلك (S-W) للمجموعة التجريبية على كل من الأداء البعدي والتتبعي على مقياس التفكير الإيجابي

| الاختبار الاحصائي المناسب | تتبعي | | بعدي | | البعد |
|------------------------------|---------|-------|---------|-------|--|
| | الدلالة | S-W | الدلالة | S-W | |
| اختبار ويلكوكسن | 0.212 | 0.915 | 0.002 | 0.750 | التوقعات الإيجابية والتفاؤل |
| اختبار ت للمجموعات المترابطة | 0.091 | 0.888 | 0.222 | 0.916 | الضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا |
| اختبار ت للمجموعات المترابطة | 0.664 | 0.954 | 0.078 | 0.883 | الشعور العام بالرضا |
| اختبار ويلكوكسن | 0.018 | 0.835 | 0.037 | 0.859 | التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين |
| اختبار ويلكوكسن | 0.765 | 0.961 | 0.021 | 0.839 | السماحة والأريحية |
| اختبار ويلكوكسن | 0.487 | 0.942 | 0.004 | 0.776 | الذكاء الوجداني |
| اختبار ت للمجموعات المترابطة | 0.789 | 0.962 | 0.106 | 0.893 | الكلبي |

يبين الجدول (14) أن الأداء قد توزع توزيعاً طبيعياً للأداء البعدي والتتبعي على بعدي الضبط

الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا والشعور بالرضا والدرجة الكلية، وبالتالي سيتم

استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية المتمثلة باختبار ت للمجموعات المترابطة لفحص الفروق

بين الأداءين البعدي والتتبعي، بينما سيتم استخدام اختبار ويلكوكسن اللابارامتري لبقية الأبعاد.

ويبين الجدول (15) اختبار ت للمجموعات المترابطة (Paired samples t-test) لحساب الفروق

للأبعاد التي توزعت الاستجابة عليها توزيعاً طبيعياً.



جدول (15):

الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبارات للمجموعات المترابطة للمجموعة التجريبية (بعدي/تبعي)

| البعدي | القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | ت (باتجاه الدلالة الإحصائية ودلالاتها) | 0.175 |
|--|--------|-----------------|-------------------|--------------|--|-------|
| الضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا | بعدي | 53.15 | 1.46 | 12 | -1.443 | 0.175 |
| | تبعي | 51.23 | 4.57 | | | |
| الشعور العام بالرضا | بعدي | 43.85 | 0.90 | 12 | -1.453 | 0.172 |
| | تبعي | 42.92 | 2.40 | | | |
| التفكير الإيجابي | بعدي | 248.38 | 2.53 | 12 | -1.477 | 0.165 |
| | تبعي | 242.62 | 14.49 | | | |

يبين الجدول (15) ما يأتي:

- بلغ متوسط الأداء البعدي على بعد الضبط الانفعالي والتحكم بالعمليات العقلية العليا (53.15) بانحراف معياري (1.46)، بينما كان المتوسط للأداء التبعي أقل بقليل إذ بلغ (51.23) بانحراف معياري (4.57)، كما بلغت قيمة اختبار ت (-1.443) وقد كانت غير دالة إحصائياً، مما يعني أن هذا الفرق البسيط في المتوسط هو فرق غير حقيقي وغير جوهري. وتبعاً لذلك فإن المعالجة المستخدمة كانت فعالة في تحسين مستوى الضبط الانفعالي، والتحكم بالعمليات العقلية العليا لأفراد عينة الدراسة على المدى البعيد.
- بلغ متوسط الأداء البعدي على بعد الشعور العام بالرضا (43.85)، بانحراف معياري (0.90)، بينما كان المتوسط للأداء التبعي أقل بقليل، إذ بلغ (42.92)، بانحراف معياري (2.40)، كما بلغت قيمة اختبار ت (-1.453)، وقد كانت غير دالة إحصائياً، مما يعني أن هذا الفرق البسيط في المتوسط هو فرق غير حقيقي وغير جوهري. وتبعاً لذلك فإن المعالجة المستخدمة كانت فعالة في تحسين مستوى الشعور العام بالرضا لأفراد عينة الدراسة على المدى البعيد.
- بلغ متوسط الأداء البعدي على مقياس التفكير الإيجابي ككل (248.38)، بانحراف معياري (2.53)، بينما كان المتوسط للأداء التبعي أقل بقليل إذ بلغ (242.62)، بانحراف معياري (14.49)، كما بلغت قيمة اختبار ت (-1.477)، وقد كانت غير دالة إحصائياً، مما يعني أن



هذا الفرق البسيط في المتوسط هو فرق غير حقيقي وغير جوهري. وتبعاً لذلك فإن المعالجة المستخدمة كانت فعالة في تحسين مستوى التفكير الإيجابي عموماً لأفراد عينة الدراسة على المدى البعيد.

كما تم بعد ذلك التحقق من هذه الفرضية للأبعاد التي لم تتوزع توزيعاً طبيعياً، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية، حيث تم استخدام اختبار ويلكوكسون اللابارامترية (Wilcoxon Signed rank test) لفحص الفروق في الأداءين البعدي والتبقي، ويوضح الجدول (16) نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed rank test).

جدول (16)

اختبار ويلكوكسون لفحص الفروق بين الأداءين البعدي والتبقي:

| البعد | القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | توزيع الرتب | عدد الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة z | الدلالة الإحصائية |
|-------------------------------------|--------|-----------------|-------------------|-------------|-----------|-------------|-------------|--------|-------------------|
| التوقعات الإيجابية والتفاؤل | بعدي | 44.46 | 0.66 | سالب | 1 | 1 | 1 | 1.00- | 0.317 |
| | تبقي | 44.15 | 1.14 | موجب | 0 | 0 | 0 | | |
| | | | | تساوي | | | .12 | | |
| | | | | المجموع | | | 13 | | |
| التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين | بعدي | 38.85 | 1.07 | سالب | 2 | 1.50 | 3 | - | 0.157 |
| | تبقي | 37.62 | 3.33 | موجب | 0 | 0 | 0 | | |
| | | | | تساوي | | | 11 | | |
| | | | | المجموع | | | 13 | | |
| السماحة والأريحية | بعدي | 28.92 | 1.12 | سالب | 2 | 1.50 | 3 | - | 0.180 |
| | تبقي | 28.54 | 1.51 | موجب | 0 | 0 | 0 | | |
| | | | | تساوي | | | 11 | | |
| | | | | المجموع | | | 13 | | |
| الذكاء الوجداني | بعدي | 39.15 | 1.07 | سالب | 0 | 1.50 | 3 | - | 0.157 |
| | تبقي | 38.08 | 3.09 | موجب | 2 | 0 | 0 | | |
| | | | | تساوي | | | 11 | | |
| | | | | المجموع | | | 13 | | |



يبين الجدول (16) الآتي:

- بلغ متوسط الأداء البعدي للمجموعة التجريبية على بعد التوقعات الإيجابية والتفاؤل (44.46) للأداء البعدي والتتبعي (44.15)، كما بلغ متوسط الرتب السالبة (1)، والموجبة (0)، كما بلغت قيمة اختبار ويلكوكسن للمجموعات المترابطة لفحص الفرق بين الأداء البعدي والتتبعي (-1.00)، وكانت غير دالة إحصائياً، مما يعني أن هذا الفرق في قيمة المتوسط الحسابي هو فرق غير حقيقي وغير جوهري. وتبعاً لذلك فإن المعالجة المستخدمة كانت فعالة في تحسين مستوى التوقعات الإيجابية والتفاؤل لأفراد عينة الدراسة على المدى البعيد.
- بلغ متوسط الاداء البعدي للمجموعة التجريبية على بعد التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين (38.85) للأداء البعدي وللتتبعي (37.62)، كما بلغ متوسط الرتب السالبة (1.50)، والموجبة (0)، كما بلغت قيمة اختبار ويلكوكسن للمجموعات المترابطة لفحص الفرق بين الأداء البعدي والتتبعي (-1.414)، وكانت غير دالة إحصائياً، مما يعني أن هذا الفرق في قيمة المتوسط الحسابي هو فرق غير حقيقي وغير جوهري، وتبعاً لذلك فإن المعالجة المستخدمة كانت فعالة في تحسين مستوى التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين لأفراد عينة الدراسة على المدى البعيد.
- بلغ متوسط الأداء البعدي للمجموعة التجريبية على بعد السماح والأريحية (28.92) للأداء البعدي وللتتبعي (28.54)، كما بلغ متوسط الرتب السالبة (1.50)، والموجبة (0)، كما بلغت قيمة اختبار ويلكوكسن للمجموعات المترابطة لفحص الفرق بين الأداء البعدي والتتبعي (-1.342)، وكانت غير دالة إحصائياً، مما يعني أن هذا الفرق في قيمة المتوسط الحسابي هو فرق غير حقيقي وغير جوهري. وتبعاً لذلك فإن المعالجة المستخدمة كانت فعالة في تحسين مستوى السماح والأريحية لأفراد عينة الدراسة على المدى البعيد.
- بلغ متوسط الاداء البعدي للمجموعة التجريبية على بعد الذكاء الوجداني (39.15) للأداء البعدي وللتتبعي (38.08)، كما بلغ متوسط الرتب السالبة (1.50)، والموجبة (0)، كما بلغت قيمة اختبار ويلكوكسن للمجموعات المترابطة لفحص الفرق بين الأداء البعدي والتتبعي (-1.414)، وكانت غير دالة إحصائياً، مما يعني أن هذا الفرق في قيمة المتوسط الحسابي هو



فرق غير حقيقي وغير جوهري. وتبعاً لذلك فإن المعالجة المستخدمة كانت فعالة في تحسين مستوى الذكاء الوجداني لأفراد عينة الدراسة على المدى البعيد.

ويتضح مما سبق أنه لا توجد فروق دالة بين القياسين البعدي والتبقي، أي يوجد ثبات في مستوى التفكير الإيجابي لدى المجموعة التجريبية. ويمكن تفسير النتيجة إلى أن استمرارية أثر البرنامج الإرشادي بأنشطته وفنياته لطالبات المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج؛ مما يؤكد فاعليته، كما تستنتج الباحثتان أن نجاح البرنامج الإرشادي يرجع إلى أن طالبات المجموعة التجريبية قد تعرفنّ على أهم الاستراتيجيات والطرق لتنمية التفكير الإيجابي، وأصبحن على دراية ووعي بكيفية استخدامها في حياتهن اليومية وما يواجههن من مشكلات ومواقف، كما أدركن أن تحسين الأفكار الإيجابية لديهنّ أدى - في النهاية - إلى نتائج إيجابية مثل شعورهنّ بالسعادة والرضا مما أدى إلى استمرار تأثير البرنامج الإرشادي.

أيضاً ترجع الباحثتان استمرار تأثير البرنامج الإرشادي إلى اهتمام طالبات المجموعة التجريبية في تعديل طريقة تفكيرهنّ بطريقة أكثر إيجابية، وتفنيدهنّ الأفكار السلبية ودحضها وإبدالها بأخرى إيجابية، فقد أصبحن على درجة من الإدراك بالأساليب الصحيحة، حيث إنهن تعرضن لخبرات جديدة داخل الجلسات الإرشادية، الأمر الذي مكهنّ من تنمية الجانب الإيجابي بالتفكير لديهنّ، كما تمكنّ من التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة، وهذه الخبرات التي اكتسبها داخل جلسات البرنامج الإرشادي ثم رحلها إلى حياتهن الواقعية؛ هو ما ساعد في امتداد أثر البرنامج الإرشادي حتى بعد نهايته.

أيضاً يرجع نجاح البرنامج الإرشادي وفعاليتها إلى متانة الجلسات، واعتماده على أساليب وطرق علمية، وتصميمه بما يتناسب مع خصائص طالبات المرحلة الثانوية، وتتنفق النتيجة التي توصلت إليها الباحثتان مع دراسة فلغل (2023)، ودراسة أحمد (2023) وقد أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتبقي، واستمرار التحسن للمجموعة التجريبية لما بعد التطبيق بفترة.

تبعاً لجمع ما سبق، يمكن استنتاج أن البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة كان فاعلاً في تنمية التفكير الإيجابي لدى أفراد عينة الدراسة.



التوصيات:

- 1- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، توصي الباحثتان بالآتي:
1- الاهتمام بمفهوم التفكير الإيجابي في المناهج التربوية في المراحل التعليمية المختلفة بما يتناسب مع كل مرحلة.
- 2- الاهتمام بتنمية الجوانب الإيجابية في الشخصية خاصة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- 3- العمل على استثمار الأنشطة المدرسية في تنمية مهارات التفكير الإيجابي لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- 4- إجراء دورات تدريبية للمرشدين والمعلمين لتوضيح مفهوم التفكير الإيجابي والتدريب على تطبيق البرامج التي تسعى لتنميته.
- 5- اعتماد البرنامج الإرشادي في هذه الدراسة ضمن البرامج الإرشادية التي يمكن تقديمها لطلاب المرحلة الثانوية لتنمية التفكير الإيجابي لديهم.
- 6- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في التركيز على أهم جوانب التفكير الإيجابي الضعيفة لدى الطالبات.

المقترحات:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج عن فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية التفكير الإيجابي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمركز الخبراء في القصيم، تقترح الباحثتان بعض الموضوعات التي لا زالت بحاجة إلى المزيد من البحث والدراسة في هذا المجال، وهي:
- 1- إجراء دراسات تجريبية مماثلة للدراسة الحالية على فئات عمرية وبيئات مختلفة.
 - 2- دراسة تأثير التفكير الإيجابي على الصحة النفسية لطالبات المرحلة الثانوية.
 - 3- تركيز البحوث على الجوانب الإيجابية في الشخصية.
 - 4- زيادة البحث في أبعاد التفكير الإيجابي الأخرى وعمل برامج لتنميتها، مثل: حب التعلم والتفتح المعرفي، تحمل المسؤولية الشخصية.

المراجع العربية والانكليزية

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد الستار. (2008). *عين العقل؟ دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني - الإيجابي*. دار الكاتب.
أبو سيف، حسام محمد. (2012). *فاعلية الإرشاد الانتقائي في خفض حدة الغضب لدى عينة من المراهقين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، 22(76)، 307-351.*

- أحمد، أحمد الطيب، وسكيك، رندة جمال. (2023). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية التفكير الإيجابي وخفض الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية في غزة. *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث*، 3(3)، 223-260.
- أحمد، زينة. (2023). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية التفكير الإيجابي لمعلمات الروضة. *مجلة الطفولة*، 44(4)، 1616-1641.
- باسعد، ابتهاج سليمان عبد الله. (2017). *فاعلية برنامج إرشادي في تحسين التفكير الإيجابي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف [أطروحة ماجستير، جامعة الطائف]*، المكتبة الرقمية السعودية.
- بومدين، بن يحيى (2021). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة -دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تلمسان. *مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف. مجلة دولية نصف سنوية*، 6(2)، 654-677.
- جابر، جابر عبد الحميد، عدلان، أسماء محمد، والسيد، منى حسن. (2015). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في تنمية الثقة بالنفس والتفاؤل والمرونة الفكرية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. *العلوم التربوية: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية*، 23(2)، 295-333.
- حدادي، روان. (2017). *فاعلية برنامج إرشادي انتقائي جماعي لتنمية التفكير الإيجابي لدى عينة من طالبات قسم علم النفس بجامعة الملك عبد العزيز [رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة الملك عبد العزيز.
- الحري، سطاتم بن مصلح علي. (2021). التفكير الإيجابي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلاب وطالبات الثانوية بمركز كثيفة بمنطقة حائل. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب*، 5(19)، 225 – 254.
- خضير، مرفت إبراهيم إبراهيم. (2013). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية التفكير الإيجابي في التخفيف من حدة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بسرطان الدم (اللوكيميا). *مجلة التربية: جامعة الأزهر*، 6(156)، 721-779.
- خليفة، علي. (2020). القدرة الإبداعية من منظور علم النفس الإيجابي. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، 5(2)، 1860314.
- الزهراني، خلود. (2020). التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوجه نحو المستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة المنطق. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 4(111)، 2234-2289.
- سري، إجلال محمد. (2000). علم النفس العلاجي. عالم الكتب.
- سكيك، رندة. (2023). التفكير الإيجابي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طالبات المرحلة الثانوية في غزة. *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث*، 3(4).



- السلطاني، عظيمة. (2010). تأثير منهج إرشادي لتنمية التفكير الإيجابي على التصور الذهني للاعبين الشباب بكرة السلة. *مجلة علوم التربية الرياضية*، 3(3)، 93-137.
- شند، سميرة محمد إبراهيم. (2008). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تنمية مكونات الإيجابية لدى عينة من المراهقين. *مجلة القراءة والمعرفة*، (75)، 204-266.
- طير، هناء (2020). التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق المهني لدى المرشدين التربويين في مدارس مديرية - تربية ضواحي القدس. كلية الدراسات العليا - برنامج الإرشاد النفسي والتربوي. <http://dspace.hebron.edu:80/xmlui/handle/123456789/832>
- العبيدي، عفراء إبراهيم خليل إسماعيل. (2013). التفكير (الإيجابي - السلبي) وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، 4(7)، 123-152.
- العريفي، سلطان. (2021). مستوى التعاطف التاريخي والتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية*، (15)، 225-244.
- غانم، زياد بركات. (2006). التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة: دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية والتربوية. *مجلة دراسات عربية: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية*، 4(3)، 85-138.
- فلفل، محمد السيد المتولي. (2023). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التفكير الإيجابي في تحسين الكفاءة الانفعالية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم المتقدمة للصحة النفسية والتربية الخاصة*، 2(1)، 200-253.
- الكشكي، مجدة السيد علي. (2018). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية التفكير الإيجابي كمدخل لتحسين تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة الكيفيات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة*، 26(6)، 263 - 294.
- محفوظ، معمري. (2019). التفكير الإيجابي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي بولاية المسيلة. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، 9(2)، 293-314.
- محمد، علا عبد الرحمن علي. (2013). فاعلية برنامج تدريبي لإكساب بعض أبعاد التفكير الإيجابي لدى المعلمات برياض الأطفال وتأثيره على جودة الحياة لديهن. *العلوم التربوية- جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية*، 21(4)، 19-74.
- محمدي، كريمة، وبرزان، حسيبة. (2022). نمط التفكير السائد لدى التلاميذ المقبلين على شهادة التعليم المتوسط وعلاقته بالدافعية للإنجاز. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 8(1)، 192-213.
- المطيري، جزاء بن مرزوق جزاء، ومرزوق، مغاوري بن عبد الحميد. (2020). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية التفكير الإيجابي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، (2)، 78-106.
- الوعيل، أمل بنت عمر. (2021). التفكير الإيجابي وعلاقته بأبعاد الصحة النفسية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 1(189)، 183-224.



الوعيل، أمل بنت عمر. (2021ب). علاقة التفكير الإيجابي بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بالملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(10)، 122-141.

Arabic References

- Ibrāhīm, 'Abd al-Sattār. (2008). *'Ayn al-'aql? Dalil al-Mu'ālij al-ma'rifi li-Tanmiyat al-tafkīr al-'aqlānī – al-ijābī*. Dār al-Kātib.
- Abū Sayf, Ḥusām Muḥammad. (2012). fa'āliyat al-Irshād al-intiqā'ī fi khafḍ ḥiddat al-ghaḍab ladā 'ayyinah min al-murāhiqīn, *al-Majallah al-Miṣriyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, al-Jam'iyah al-Miṣriyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah*, 22(76), 307-351.
- Aḥmad, Aḥmad al-Ṭayyib, wskyk, Randah Jamāl. (2023). fa'īliyat Barnāmaj irshādī muqtarah li-Tanmiyat al-tafkīr al-ijābī wkhfḍ al-ḍughūṭ al-nafsīyah ladā ṭālibāt al-marḥalah al-thānawīyah fī Ghazzah. *Majallat Ibn Khaldūn lil-Dirāsāt wa-al-Abḥāth*, 3(3), 223-260
- Aḥmad, Zaynah. (2023). fa'īliyat Barnāmaj ma'rifi sulūki li-Tanmiyat al-tafkīr al-ijābī lm'lmāt al-Rawḍah. *Majallat al-ṭufūlah*, (44), 1616-1641.
- Bās'd, Ibtihāl Sulaymān 'Abd Allāh. (2017). *fa'īliyat Barnāmaj irshādī fī Taḥsīn al-tafkīr al-ijābī ladā ṭālibāt al-marḥalah al-mutawassiṭah bi-madīnat al-Ṭā'if [uṭrūḥat mājistūr, Jāmi'at al-Ṭā'if]*, al-Maktabah al-raqmīyah al-Sa'ūdīyah.
- Būmadyan, ibn Yahyá (2021). fa'īliyat Barnāmaj Arshadī li-Tanmiyat al-tafkīr al-ijābī ladā ṭalabat al-Jāmi'ah-drāsh maydāniyah 'alā 'ayyinah min ṭalabat Jāmi'at Tilimsān. *Majallat Dirāsāt fī Saykulūjiyat al-inḥirāf*. *Majallat dawliyah niṣf sanawīyah*, 6 (2), 654-677.
- Jābir, Jābir 'Abd al-Ḥamīd, 'Adlān, Asmā' Muḥammad, wa-al-sayyid, Muná Ḥasan. (2015). Athar Barnāmaj tadribī qā'im 'alā mahārāt al-tafkīr al-ijābī fī Tanmiyat al-thiqah bi-al-nafs wa-al-tafā'ul wa-al-murūnah al-fikrīyah ladā talāmīdh al-ḥalaqah al-i'dādiyah Dhawī ṣu'ūbāt al-ta'allum al-ijtimā'ī. *al-'Ulūm al-Tarbawīyah : Jāmi'at al-Qāhirah-Kulliyat al-Dirāsāt al-'Ulyā lil-Tarbīyah*, 23(2), 295-333.
- Ḥaddādī, Rawān. (2017). *fa'āliyat Barnāmaj irshādī antqā'y jamā'ī li-Tanmiyat al-tafkīr al-ijābī ladā 'ayyinah min ṭālibāt Qism 'alā al-nafs bi-Jāmi'at al-Malik 'Abd al-'Azīz [Risālat mājistūr ghayr manshūrah]*. Jāmi'at al-Malik 'Abd al-'Azīz.
- al-Ḥarbī, Saṭṭām ibn Muṣliḥ 'Alī. (2021). al-tafkīr al-ijābī wa-'alāqatuhu bi-al-thiqah bi-al-nafs ladā 'ayyinah min ṭullāb wa-ṭālibāt al-thānawīyah bi-Markaz ktyfh bi-Minṭaqat Ḥā'il. *al-Majallah al-'Arabīyah lil-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah : al-Mu'assasah al-'Arabīyah lil-Tarbīyah wa-al-'Ulūm wa-al-Ādāb*, 5(19), 225 – 254.



- Khuḍayr, Mirfat Ibrāhīm Ibrāhīm. (2013). fa'īlyat Barnāmaj irshādī antqā'y takāmuli li-Tanmiyat al-tafkīr al-ijābī fi al-takhfīf min ḥiddat al-ḍughūt al-nafsiyah ladā ummahāt al-aṭfāl al-mšābyn bsrtān al-dam (allwkymyā). *Majallat al-Tarbiyah : Jāmi'at al-Azhar*, 6(156), 721-779.
- Khalīfī, 'Alīyah. (2020). al-qudrah al-ibdā'iyah min manzūr 'ilm al-nafs al-ijābī. *Majallat al-Jāmi' fī al-Dirāsāt al-nafsiyah wa-al-'Ulūm al-Tarbawīyah*, 5(2), 1860314.
- al-Khulī, Maḥmūd (2020) fa'ālyat al-Irshād al-intiqā'ī al-Takāmuli fi khafḍ mstwy sulūk al-tanammur al-ilikrūnī ladā al-tullāb dhawī al-iḥtiyājāt al-khāsshah. *al-Majallah al-'Arabīyah li-'Ulūm al-ī'āqah wa-al-mawhibah*, 4(14), 345-392.
- Dāwūd, rmysā' Marwah, wa-Khalīl, Amīnah Bushrā (2023) *fa'ālyat Barnāmaj tadrībī qā'im 'alā mahārāt al-tafkīr al-ijābī li-raf' mustawā al-fā'ilyah al-dhātīyah ladā al-'Ummāl. [Risālat mājistīr]*. Jāmi'at Ibn Khaldūn-tyārt. <http://dSPACE.univ-tiaret.dz:80/handle/123456789/13161>.
- al-Zahrānī, Khulūd. (2020). al-tafkīr al-ijābī wa-'alāqatuhu bāltwīj Naḥwa al-mustaqbal ladā ṭālibāt al-marḥalah al-thānawīyah bi-Muḥāfaẓat almndq. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bi-al-Manṣūrah*, 4(111), 2234-2289.
- Sarī, Ijlāl Muḥammad. (2000). 'ilm al-nafs al-'ilājī. 'Ālam al-Kutub.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Belciug, M. P. (1992). Effects of prior expectancy and performance outcome on attributions to stable factors in high performance competitive athletes. *Journal for Research in sport, physical Education and Recreation*, 14(2), 1-8.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Edmeads, J (2004). The power of negative thinking related with some factors. *Journal Articles*, No. 001,78748
- Ghanavati, M., Khanbani, M., &Memarian, A. (2013 June15-17). The Effectiveness of Five-Factor Positive Thinking Skills on Students' Satisfaction of Life Environment, Self-Satisfaction and Personal Self Control. Paper Presented at Canadian Conference on Positive Psychology.
- Hussain, I., & Abdul, K. (2020). The effect of training program on developing some positive thinking skills among students of fine arts institutes. *International Journal of psychosocial Rehabilitation*, 24 (8), 15859- 15878.
- Moradi, S., Rashidi, A., & Golmohammadian, M. (2017, March 28). The Effectiveness of Positive Thinking skills on Academic Procrastination of High School Female Students Kermanshah City. *Interdiscip J Virtual Learn Med Sci*. https://www.researchgate.net/publication/317195830_



Paxton, J. (2008). *The role of Positive Future Thinking in Adolescent Suicide Risk* [Doctoral Dissertation. The Catholic University – Columbia], United States.

Seligman, M., (2002). positive psychology, positive prevention and positive therapy. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.). *The Handbook of positive psychology* (pp.3-9). New York: Oxford University press. psychologist,55,5-14.

ملحق (1) مقياس التفكير الإيجابي (إعداد الباحثين)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الاسم: الصف: أختي الطالبة:

أمامك مجموعة من الفقرات التي تحوي بعض مهارات التفكير الإيجابي التي قد تنطبق عليك وقد لا تنطبق عليك، يرجى قراءة الفقرات بدقة واختيار البديل الذي يناسب وجهة نظرك في مدى انطباق مضمون الفقرة عليك وذلك بوضع علامة (√) أمام البديل المختار، علمًا أن المقياس للبحث العلمي وليس لتقييم الشخصي.. هذا وتقبلوا خالص التقدير.

| م | العبارة | أوافق | أوافق | محايد | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|----|---|-------|-------|-------|----------|---------------|
| 1 | أرى أن المتفائل شخص إيجابي | | | | | |
| 2 | أحاول أن أتعرف على نقاط ضعفي لأحسنها | | | | | |
| 3 | أفعل ما بوسعي وتسير أموري على ما يرام | | | | | |
| 4 | أحرص على حل المشكلات بدلاً من التذمر والشكوى | | | | | |
| 5 | أعبر عن مشاعري بسهولة للآخرين بدون حرج | | | | | |
| 6 | أؤمن أن القادم أفضل. | | | | | |
| 7 | أستطيع ضبط انفعالاتي أثناء إثارتي | | | | | |
| 8 | أشعر بالرضا تجاه ما أقوم به في حياتي | | | | | |
| 9 | طلب مساعدة الآخرين وعونهم لا يشعرني بالضعف | | | | | |
| 10 | أحاول مقابلة الإساءة بالإحسان | | | | | |
| 11 | من السهل عليّ أن أتفهم المشكلات بين زميلاتي وحلها | | | | | |
| 12 | أحدد أهدافاً في حياتي وأسعى لتحقيقها | | | | | |
| 13 | تستمتع معظم زميلاتي بالحديث معي | | | | | |
| 14 | أشعر بالسعادة عندما أحصل على فوائده أكثر | | | | | |
| 15 | أفضل العمل الجماعي في النشاطات المدرسية | | | | | |
| 16 | التفكير في الأمور الماضية لا يجدي | | | | | |



| | |
|----|---|
| 17 | أحقق نتائجاً ايجابية عندما أنظم وقتي |
| 18 | لدي القدرة على ضبط انفعالاتي عند التعامل مع الآخرين |
| 19 | أنا راضية عن نفسي |
| 20 | أسمح لزميلاتي بحرية التعبير عن آرائهن |
| 21 | أبدي رأبي حتى ولو شعر البعض بالضيق |
| 22 | متفائلة بأن مستقبلي سيكون أفضل من حاضري |
| 23 | يمكنني التعامل مع الضغوط المتكررة |
| 24 | مدرستي مصدر سعادة بالنسبة لي |
| 25 | أتقبل ملاحظات الآخرين |
| 26 | استثمر الوقت الذي أخصه للدراسة بصورة صحيحة |
| 27 | أعتقد أن الأمور تسير إلى الأفضل |
| 28 | يمكنني أن أتحكم في أمنياتي |
| 29 | أحلم بأشياء سعيدة وسارة |
| 30 | احترم وجهة نظر زميلاتي حتى لو لم تتفق مع وجهة نظري |
| 31 | علاقتي مع زميلاتي يسودها الاحترام والتفاهم |
| 32 | من السهل عليّ أن أطلب العون من الآخرين عندما أحتاج ذلك |
| 33 | اعتقد أن إخفاقات اليوم ستكون مفيدة للمستقبل |
| 34 | أستثمر طاقاتي في تحقيق ما أصبو إليه |
| 35 | أنا ممتنة لكل ما يحدث في حياتي |
| 36 | أستطيع تكوين صداقات جديدة بسهولة |
| 37 | أسامح نفسي ولا ألومها |
| 38 | يصفني الآخرون بالود |
| 39 | أنظر للجانب المشرق من الحياة |
| 40 | لدي القناعة أنني أستطيع تغيير حياتي بتغيير أفكارني |
| 41 | أنا راضية عن مظهري |
| 42 | أتعامل مع الآخرين بسهولة |
| 43 | أحرص على أن يكون مزاجي جيداً بغض النظر عن أي ظروف خارجية. |
| 44 | يصفني أقاربي وصديقاتي بأنني شخص مسؤول ويعتمد |



عليه

| | |
|----|---|
| 45 | أثق أن الفرغ يأتي بعد الشدة |
| 46 | أنخرط في الأنشطة الضرورية لتحقيق أهدافي وغاياتي |
| 47 | أستمتع بحياتي |
| 48 | تصرفاتي مع الناس تتسم بالحكمة والتفهم |
| 49 | أشارك في الأنشطة والفعاليات الاجتماعية المختلفة |
| 50 | أستمتع بالمهام التي يسمح لي فيها بحرية التفكير واتخاذ القرار. |
| 51 | أستطيع التعامل مع الناس حتى وإن كنت أنفر منهم. |

ملحق رقم (2) البرنامج الإرشادي (إعداد الباحثين) جلسات البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي لتنمية

التفكير الإيجابي

| الجلسة | عنوان الجلسة | أهداف الجلسة | الفنيات المستخدمة في الجلسة |
|---------|---------------------------------|--|---|
| الأولى | التعارف وبناء العلاقة الإرشادية | 1- كسر الجمود وبناء العلاقة المهنية المبنية على الثقة. 2- تعريف المشاركات على البرنامج ونظرياته وأهميته وأهدافه والطرق التي يتم تنفيذها. 3- التعاقد السلوكي بين الباحثة والمشاركات. | المحاضرة، الحوار والمناقشة، التعاقد السلوكي |
| الثانية | التفكير الإيجابي | 1- التعريف بمفهوم التفكير الإيجابي وأهميته. 2- التبصير بمفهوم التفكير السلبي. 3- استنتاج الفرق بين التفكير الإيجابي والتفكير السلبي. | المحاضرة، الحوار والمناقشة، العصف الذهني، النمذجة، الواجب المتزلي. |
| الثالثة | سمات الشخصية | 1- التعرف على مفهوم الشخصية وسماتها ودورها في التفكير الإيجابي. 2- التعرف على سمات ذوي التفكير الإيجابي. 3- تأثير الأفكار والمشاعر على السلوك. 4- التعرف على الأفكار المشوهة وتأثيرها. | المحاضرة، المناقشة، الرسم، العصف الذهني، النمذجة، إعادة التعريف، الواجب المتزلي. |
| الرابعة | أخطاء التفكير | 1- تعريف المشاركات بأخطاء التفكير. 2- توضيح مصادر الأفكار السلبية. 3- السعي إلى التحرر من الأفكار السلبية 4- التعرف على الأفكار اللاعقلانية عند أليس وتأثيرها على التفكير. 5- شرح نموذج ABC وتطبيق تمرين المعتقدات اللاعقلانية | المحاضرة، التعزيز، العصف الذهني، المناقشة، دحض الأفكار السلبية، النمذجة، الواجب المتزلي |
| الخامسة | تقبل الذات غير المشروط | 1- تعريف المشاركات بمفهوم تقبل الذات الغير مشروط. 2- التعرف على مفهوم المسامحة والأريحية وتنميته. | المحاضرة، المناقشة، طرح الأسئلة، دحض الأفكار |



| | | | |
|-------------|---|---|--|
| | 2- التعرف على خطوات حل المشكلة. | | |
| | 3- أن تمارس المشاركات خطوات حل المشكلات بشكل علي. | | |
| الحادية عشر | الحديث الذاتي الإيجابي | 1- التعرف على مفهوم الحديث الذاتي الإيجابي. | المحاضرة، المناقشة، الحوار |
| | | 2- أن تساعد الباحثة الطالبات المشاركات على استخدام الحديث الذاتي الإيجابي | الذاتي الإيجابي، اختيار البدائل، التعزيز، الواجب المتزلي. |
| | | 3- تدريب الطالبات المشاركات على الاستماع للذات واتخاذ البدائل الإيجابية. | |
| الثانية عشر | التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين | 4- التعرف على مفهوم التقبل بشكل عام. | المحاضرة، المناقشة، العصف الذهني، النمذجة، لعب الدور، تنفيس الانفعالات، التعزيز، الواجب المتزلي. |
| | | 5- التعرف على مفهوم التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين. | |
| | | 6- تنمية التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين. | |
| | | 7- التدريب على تنمية مهارة التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين | |
| | | 8- غرس الثقة بالنفس وتنميتها في نفوس المشاركات. | |
| الثالثة عشر | الجلسة الختامية | 1- مناقشة المشاركات بالإيجابيات والسلبيات، ومعرفة انطباعهن عن البرنامج. | المناقشة، التعزيز، التغذية الراجعة. |
| | | 2- تعزيز استفادة المشاركات من البرنامج، عن طريق شكرهن على المشاركة وتوزيع الهدايا عليهن وشهادات شكر وتقدير. | |
| | | 3- تطبيق الاختبار البعدي لمقياس التفكير الإيجابي. | |
| | | 4- مراجعة تطبيق الأفكار الجديدة وحث المشاركات على تطبيقها في الحياة اليومية. | |
| | | إعلان انتهاء البرنامج من قبل الباحثة. | |





الاغتراب الوظيفي وعلاقته بتقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض

د. خالد عبد الله الطيار*

k.altayyar@qu.edu.sa

dr.altayyar@hotmail.com

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الاغتراب الوظيفي وتقدير الذات، والكشف عن العلاقة بينهما لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، تم استخدام مقياس الاغتراب الوظيفي ومقياس تقدير الذات؛ لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددها (474) معلماً، وأظهرت النتائج أن مستوى الاغتراب الوظيفي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة مستوى ضعيف، بينما مستوى تقدير الذات كان مرتفعاً، كما كشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة و النصاب التدريسي، حيث كانت أعلى المجموعات في الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين الأقل في سنوات الخبرة والمعلمين ذوي النصاب التدريسي المرتفع، و عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاغتراب الوظيفي بين المعلمين تعزى لمتغيري التخصص والمؤهل الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى المعلمين تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، لصالح المعلمين أصحاب المؤهل "دراسات عليا"، والمعلمين ذوي سنوات الخبرة المرتفعة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى المعلمين تعزى لمتغيري التخصص ونصاب التدريس، وكشفت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين الاغتراب الوظيفي وتقدير الذات لدى المعلمين.

الكلمات المفتاحية: الاغتراب الوظيفي، تقدير الذات، معلمي المرحلة الثانوية.

* أستاذ مساعد - قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة القصيم، السعودية.

للاقتباس: الطيار، خالد عبد الله. (2024). الاغتراب الوظيفي وعلاقته بتقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 6(2)، 94-147.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



Job Alienation Associated with Self-esteem among Secondary School Teachers in Riyadh

Dr. Khalid Abdullah Al Tayyar*

k.altayyar@qu.edu.sa

dr.altayyar@hotmail.com

Abstract

The study aimed to identify the level of job alienation in relation to self-esteem among secondary school teachers in Riyadh city. Job alienation and self-esteem scales were utilized to collect data from the study sample comprising (474) teachers. The results showed a weak level of job alienation among teachers, while the level of self-esteem was high. Additionally, statistically significant differences were observed in job alienation among teachers in terms of years of experience and teaching load variables. Highest job alienation groups included least experience years and highest teaching load teachers. There were no statistical differences regarding major/ specialization and academic qualification. Moreover, statistically significant differences were found in the level of self-esteem among teachers attributed to academic qualifications and experience, in favor of teachers with a "postgraduate" qualification and more years of experience. There were no significant differences in self-esteem based on teachers' specialization and teaching load variables. Finally, there was a significant negative correlation between job alienation and self-esteem among teachers.

Keywords: Job alienation, self-esteem, secondary school teachers.

* Assistant Professor, Department of Psychology, College of Education, Qassim University, KSA..

Cite this article as: Al Tayyar, K.A. (2024). Job Alienation Associated with Self-esteem among Secondary School Teachers in Riyadh. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*. 6(2). 94-147.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



مقدمة:

يشهد العالم في وقتنا الحالي تطورًا ملحوظًا وتقدمًا في مختلف مجالات الحياة، سواء الاجتماعية، الاقتصادية، المهنية، العلمية، أو التعليمية. هذا التطور أدى إلى مواجهة الفرد للعديد من التحديات والصعوبات، التي قد تؤدي إلى اضطرابات في علاقات الفرد الاجتماعية والشخصية، والتقليل من مستوى التوافق والرضا الذاتي. ومن بين هذه التحديات، يبرز مفهوم الاغتراب الوظيفي كظاهرة تؤثر سلبًا على توافق وتكيف الفرد النفسي والاجتماعي والمهني، حيث يشعر بالانفصال النفسي والاجتماعي عن دوره المهني وعن بيئته العملية، مما يؤثر سلبًا على أدائه وتجربته المهنية (Dhillon, 2019 , Zengin, 2023).

ومن الجانب الآخر، يعتبر تقدير الذات أساسيًا في تعزيز صحة الفرد النفسية والاجتماعية، ويساعد الفرد في تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي، حيث يمكنه من التعامل بكفاءة مع التحديات والمشكلات التي تواجهه. لذا، يعتبر فهم دور التقدير الذاتي في التعامل مع آثار الاغتراب الوظيفي محورًا مهمًا لتحقيق التوافق المهني، وللحفاظ على الرضا النفسي والاجتماعي وتعزيز الصحة النفسية للمعلمين في بيئة العمل (كاتبي وسليطين، 2020). وقد شعورًا بالغبرة مقارنة بالمعلمين ذوي تقدير الذات المتوسطة والمرتفعة.

وتعتبر ظاهرة الاغتراب وما يرتبط بها من متغيرات نفسية واجتماعية إحدى جوانب أزمة الإنسان المعاصر، وقد حظي هذا المفهوم باهتمام العديد من الفلاسفة والعلماء، حيث نال قدرًا كبيرًا من التنوع والاختلاف، نتيجة لتعدد الزوايا التي ينظر من خلالها إليه (سعادة، 2019). والاغتراب يعد من الظواهر التي تنشأ مع الإنسان وتلازمه في جميع العصور القديمة والحديثة والمعاصرة. تختلف هذه الحالة من فرد إلى آخر، حسب طبيعة الظروف التي يعيشها داخل البيئة المجتمعية التي ينتهي إليها. وقد تكون هذه الحالة مقبولة في بعض الأحيان وسلبية في أحيان أخرى، واعتبره أصحاب الفكر والباحثون من الظواهر الإنسانية المهمة، والتي لها آثارها على النواحي النفسية والاجتماعية والاقتصادية للفرد (عصفور، 2015).

ويعد هيجل "Hegel" أول من استخدم مصطلح الاغتراب استخدامًا منهجيًا مقصودًا، حيث تحول مفهوم الاغتراب على يديه إلى مصطلح فني (خليفة، 2003)، ولقد مر مفهوم الاغتراب بتطور متعدد المراحل يمكن تقسيمها إلى ثلاث مراحل هي:



- المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل هيجل:

تمت صياغة مفهوم الاغتراب في هذه المرحلة في التراث النظري بطرق متعددة ومعاني مختلفة، فقد تم التعبير عنه من منظور قانوني، حيث يُفهم على أنه انتقال لحقوق الملكية من شخص إلى آخر. وقد تمت معالجته دينياً، حيث يحمل معنى انفصال الإنسان عن خالقه. كما تم التعبير عنه من المنظور النفسي الاجتماعي، حيث يعني انفصال الإنسان عن ذاته وتبنيه لسلوكيات تخالف المعتاد في مجتمعه (القريناوي، وآخرون، 2023).

- المرحلة الثانية: المرحلة الهيجلية: (1831 - 1770) يعتبر مفهوم الاغتراب في فلسفة هيجل عملية تطويرية للعقل البشري، حيث يتجاوز الوعي الذاتي حدوده ليستكشف العالم الخارجي ويتفاعل معه بشكل أعمق وأوسع (خليفة، 2003). يعد هيجل أحد أوائل الفلاسفة الذين استخدموا مصطلح الاغتراب بمعان متعددة، حيث استخدمه للإشارة إلى انفصال الذات عن الجوهر الاجتماعي، أو ما يُعرف بـ "اغتراب الروح عن ذاته". وقد استخدمه أيضاً للدلالة على الاغتراب الفلسفي، الذي يعني تنازل الفرد عن استقلاله الذاتية واندماجه مع الجوهر الاجتماعي، مما يجعله ينتهي باندماج الفرد مع مجتمعه. ويُبرز هيجل فكرة أساسية تفيد بأن الإنسان مغترب بالضرورة، إما عن ذاته أو عن مجتمعه، ويتجه نحو التطور من الاغتراب الاجتماعي إلى الاغتراب الذاتي (رجب، 1988).

-المرحلة الثالثة: مرحلة ما بعد هيجل: بعد هيجل، شهد مفهوم الاغتراب تحولاً نحو منظور أحادي، حيث يركز العلماء بشكل رئيسي على الجانب السلبي دون مراعاة الجوانب الإيجابية، وأصبح يرتبط - في الغالب - بكل ما يهدد وجود الإنسان وحرية، مما يجعل الاغتراب يبدو وكأنه مرض يجب علاجه أو القضاء عليه في عالمنا الحديث (رجب، 1988؛ القريناوي، وآخرون، 2023).

تعريف الاغتراب **Alienation**: يختلف حسب المفهوم والفلسفة التي يعتمد عليها كل فرد. وفيما

يلي عدة تعاريف للاغتراب من وجهات نظر مختلفة:

الفيلسوف "هيجل" يُعرّف الاغتراب بأنه: حالة اللاقدرة التي يعانها الإنسان عندما يفقد سيطرته على ممتلكاته، ويُستغل هذا الوضع لصالح الآخرين، مما يحرم الفرد من القدرة على تحديد مصيره الشخصي وتحقيق طموحاته (القريناوي، وآخرون، 2023). من جهة أخرى، يعرّف شتا (2003) الاغتراب بأنه حالة مركبة تظهر من خلال مواقف موضوعية وذاتية، يصاحبها سلب حرية الجماعة بحيث يتعذر على الأفراد تحقيق أهدافهم واتخاذ القرارات، مما يجعل تكيفهم مع المجتمع



مغتربًا. وبحسب الأحمدي والشاماني (523 , 2021)، يُعرف الاغتراب بأنه: حالة مركبة يمر بها الفرد، حيث يشعر فيها بالانفصال عن الواقع، والركون إلى العزلة والانطواء، ويصبح غير قادر على تحقيق ذاته في ظل الظروف الداخلية أو الخارجية التي تحيط به.

ومما سبق يمكن القول إن الاغتراب هو حالة تعكس فقدان الشخص للاتصال بالواقع والمحيط الاجتماعي، مما يؤدي إلى شعور الفرد بالعزلة، وعدم الرضا، وفقدان القدرة على تحقيق أهدافه واتخاذ القرارات وبالتالي يكون الفرد غير قادر على تحقيق ذاته ومواجهة التحديات الداخلية والخارجية بفعالية.

أنواع للاغتراب:

للاغتراب أنواع متعددة ومختلفة أشارت إليها العديد من الدراسات

: Saleem & Bani-ata, 2014 ; 2003; Nettle, 1957: Rosenstock & Kutner, 1967).

(رجب، 1988) ، وتتضمن هذه الأنواع ما يأتي:

الاجتراب الثقافي: يشير إلى انقطاع الفرد عن القيم والعادات الثقافية للمجتمع الأصلي، يتضمن هذا الانفصال رفض الفرد للثقافة التي ينتمي إليها، بما في ذلك العادات والتقاليد والقيم التي تنظم سلوكه، ونتيجة لهذا الرفض والانفصال، يصبح الفرد غريبًا عن مجتمعه الأصلي ويفقد التواصل الثقافي مع أفراد.

الاجتراب الأسري: يشير إلى الشعور بالبعد والانفصال عن الأسرة، سواء كان ذلك نتيجة للانفصال الجسدي، مثل الانتقال إلى مكان بعيد عن أفراد الأسرة، أو للانفصال العاطفي، كالصراعات العائلية أو العلاقات المتوترة.

الاجتراب الديني: يعبر الانفصال النفسي عن المعتقدات والممارسات الدينية التي كانت جزءًا من هوية الشخص، ويتسبب في شعور الفرد بالفقدان والفراغ الروحي.

الاجتراب السياسي: يشير إلى فقدان الشعور بالانتماء للمجتمع أو الأمة نتيجة للاضطهاد أو الظروف السياسية، حيث يعجز الفرد عن المشاركة في اتخاذ القرارات السياسية، مما يؤدي إلى شعوره بعدم الرضا عن النظام السياسي وتوجهات الحكومة.

الاجتراب النفسي (الذاتي): يتمثل هذا النوع من الاغتراب بشعور الفرد بالعزلة والانفصال العاطفي عن الذات والآخرين، ويتجلى في انفصال الفرد عن ذاته والمجتمع، مما يؤدي إلى شعوره



بالعزلة وعدم الانتماء إلى شبكة العلاقات الاجتماعية، وينتج عن ذلك سلوك انسحابي من المجتمع، ومن محيط الأفراد والعلاقات الاجتماعية ثم من الذات.

الاغتراب الاقتصادي: هذا النوع من الاغتراب يعبر عن فقدان الشخص لفرص العمل أو تدهور وضعه المالي، مما يؤدي إلى شعوره بالعزلة وعدم الانتماء، أو عدم الاندماج في العمل. الاغتراب الاجتماعي: يعبر عن شعور الفرد بالعزلة وفقدان الاتصال الاجتماعي، حيث يفقد التفاعل مع الآخرين ويتراجع الارتباط الاجتماعي معهم، ويشمل الانفصال عن المجتمع ومعايير، والشعور بالعزلة والهامشية، وصعوبة ممارسة السلوك الاجتماعي.

ويجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من تعدد أنواع الاغتراب؛ إلا أنه لا يمكن فصلها عن بعضها بعضاً بصورة مستقلة، لأنها تشكل وحدة من المشاعر التي يعايشها الإنسان وتتفاعل بعضها ببعض بطرق مختلفة، فمثلاً: يمكن أن يؤدي الاغتراب الاجتماعي إلى فقدان الثقة في الآخرين، وتشويه الصورة الذاتية للفرد، مما يؤثر على العلاقات الاجتماعية والاندماج مع المجتمع، وهذا التأثير قد يزيد من الشعور بالعزلة النفسية (جديدي، 2012). وهذا يعكس الروابط الوثيقة بين أنواع الاغتراب المختلفة، والتي تجعلها تتفاعل وتتأثر بعضها ببعض بشكل كبير، مما يعزز فهمنا للطبيعة المعقدة لهذه الظاهرة وأثرها على الفرد والمجتمع.

ويعد الاغتراب الوظيفي من بين أنواع الاغتراب الأكثر تأثيراً على الفرد، حيث يحتل مكانة بارزة بين أنواع الاغتراب الأخرى، خاصةً مع تقدم العاملين وتطورهم. ويؤكد الأحمدى والشاماني (2021) أن الامر في ذلك لا يتعلق بالفرد وحده، بل إنه يشمل المؤسسة أو المنظمة بأكملها، حيث أن شعور الموظف بانعزاله عن بيئة العمل وعدم الانتماء لوظيفته يؤثر سلباً على أداءه ومخرجاته، ومن ثم على مخرجات المؤسسة وأهدافها. وفي هذا الصدد يشير عرفة وآخرون (2021) أنه مهما بلغت درجة التطور العلمي والتكنولوجي، يبقى العنصر البشري أهم الركائز التي تقوم عليها المنظمات والمؤسسات، وهذا ما يجعل الاهتمام بمشكلة الاغتراب الوظيفي أمراً ضرورياً لتحقيق أهدافها ورفع مستوى إنتاجيتها.

والاغتراب الوظيفي "Job alienation" قد يؤدي إلى تأثيرات سلبية على المعلمين وعلى بيئة التعلم، ويشير داخلي وأفيربيك (Dagli & Averbek, 2017) إلى أن الاغتراب المهني يمثل عائقاً كبيراً أمام تكيف المعلمين مع بيئة عملهم، وعقبة تجاه نموهم وتطورهم المهني، حيث يقيد قدرتهم على الابتكار والابداع، وتطوير مهاراتهم في بيئة العمل. ومع هذه العوائق، يصبح من الصعب على المعلمين



استكشاف أفكار جديدة وتجربتها والاستفادة من تجارب زملائهم، مما يؤثر سلبًا على أدائهم وعلى جودة التعليم، ويضيف جبريل (2023) بان الاغتراب الوظيفي، يؤدي إلى فقدان المعلم السيطرة والثقة في ذاته، ويشعر بالعجز والتقصير في أدائه لمهامه ويفقد الثقة في الآخرين ويواجه انحرافًا في المعايير والضوابط، مما يدفعه إلى استخدام وسائل غير مشروعة لتحقيق أهدافه المهنية. ووفقًا ل (Ozgen & Erdem, 2023)، فإن آثار الاغتراب تظهر على المستوى الشخصي والمهني، حيث يعاني المعلمون المغتربون من الشعور بالتوتر وعدم الرضا، مما يؤثر على أدائهم وعلاقتهم مع الطلاب والزملاء. ويعد ذلك مؤثرًا على عدم التكيف والانسجام مع المؤسسة التي ينتمون إليها، وهذه التحديات والضغوطات قد تؤدي إلى انخفاض التزامهم بالمؤسسة وصعوبة التعبير عن أفكارهم، وفي بعض الحالات يقررون ترك الوظيفة. بالإضافة إلى ذلك، يعاني المعلمون ذوو المستويات المرتفعة لظاهرة الاغتراب من الشعور بالعجز والوحدة والتشاؤم، مما يؤثر سلبًا على دافعيتهم للعمل ويضعف انتمائهم الوظيفي وبالتالي يؤثر على مخرجات العملية التعليمية (سعادة، 2019؛ صلاح الدين وآخرون، 2020).

تعريف الاغتراب الوظيفي Job alienation

هناك تعريفات متعددة ومتنوعة للاغتراب الوظيفي، والتي تختلف باختلاف نظرة الباحثين، فعلى سبيل المثال تعرفه سعادة، (2019، 858) بأنه "حالة نفسية يشعر فيها المعلم بعدم الانتماء إلى الواقع الوظيفي الذي يعيشه وقصور في التفاعل والتواصل مع زملائه والطلبة والإداريين حيث يؤدي به هذا الانفصال إلى العجز والعزلة وعدم الرضا". بينما يعرف سليمان وآخرون (2018، 938-939) الاغتراب الوظيفي بأنه: "حالة نفسية سلبية يعاني الفرد فيها من شعوره بعدم الرضا الوظيفي، يصاحبه مشاعر مختلطة من العجز واليأس والإحباط وفقدان المعنى والهدف لوجوده ولما يقوم به من أعمال ومهام مع إحساسه بالظلم وعدم العدالة في بيئة العمل، ورغبته في العزلة عن الآخرين" وفي الوقت نفسه، يعرف صلاح الدين وآخرون، (2020، 565) الاغتراب الوظيفي للمعلمين بأنه: "ظاهرة اجتماعية نفسية تصيب المعلمين في المدارس، وتتسبب بشعور المعلم بالعجز والوحدة والتشاؤم وعدم الرضا وفقدان المعنى والمعيارية في العمل، مما يؤثر سلبًا على دافعيته للعمل، وضعف انتمائه الوظيفي، وبالتالي يؤثر سلبًا على مخرجات العملية التعليمية". ويعرف بيري وكور (Beri, & Cour, 2022, 357) الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين بأنه: "حالة نفسية يشعر فيها المعلم بفقدان نسبي للعلاقات مع الآخرين". كما يعرف مقابلة وآخرون (2012، 29) الاغتراب



الوظيفي بأنه: " شعور المعلم بالقلق وعدم الراحة وعدم الألفة بينه وبين الآخرين من مديرين، ومعلمين، وأولياء أمور الطلبة وذلك بابتعاده عن المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والثقافية في المدرسة وخارجها".

ومما سبق طرحه يمكن القول: إن الاغتراب الوظيفي هو حالة نفسية تشمل عدم الانتماء إلى البيئة الوظيفية، وتقصير في التفاعل مع الزملاء والمسؤولين، مما يؤدي إلى العزلة والعجز. ويمكن أن يتسبب الاغتراب الوظيفي في شعور الفرد بعدم الرضا الوظيفي، ومشاعر مختلطة من اليأس والإحباط، وبقيد إمكانياته للتطور والتقدم في مجال عمله. كما يمكن أن يؤثر على دافعيته للعمل، ومساهمته في تحسين العملية التعليمية، وتعزيز التنمية الاجتماعية داخل مجموعة العمل أو المؤسسة التعليمية.

أبعاد الاغتراب:

● على الرغم من عدم وجود اتفاق تام بين الباحثين على تعريف محدد لهذا المفهوم، إلا أن هناك شبه اتفاق على وجود العديد من المظاهر والأبعاد المرتبطة به. يعتبر تحديد سيمان (Seeman, 1959:1990) لتلك الأبعاد، هو الأكثر شيوعًا وانتشارًا بين الباحثين (شتا، 2003؛ خليفة، 2003؛ Beri, & Cour, 2022؛ جبريل، الأحمدى والشاماني، 2021؛ صلاح الدين وآخرون، 2020)، والتي تشمل الأبعاد الآتية:

- فقدان المعايير Normlessness : يتعلق بفقدان الإطارات والقيم والمعايير التي يعتمد عليها الفرد في تقييم ذاته وبيئته، مما يؤدي إلى عدم القدرة على تحديد الأهداف واتخاذ القرارات بثقة.
- فقدان المعنى Meaninglessness: يشير إلى الشعور بالفراغ والعجز عن فهم معنى الحياة والهدف من الجهود التي يبذلها الفرد، مما يؤدي إلى فقدان الحماس والرغبة في المضي قدمًا.
- فقدان الانتماء أو العزلة Isolation: يعبر عن عدم الشعور بالانتماء إلى مجتمع معين أو مجموعة اجتماعية، والشعور بالعزلة، رغم وجود العلاقات الاجتماعية.
- فقدان السيطرة Powerlessness: يعبر عن عدم القدرة على السيطرة على الظروف والأحداث المحيطة، والشعور بالعجز والتخلي عن السيطرة على الحياة.



• الشعور بالاغتراب عن الذات Self-Estrangements : يشير إلى الانفصال العاطفي والروحي عن الذات، وعدم القدرة على التعبير عن الذات بشكل صحيح وإيجابي. وهذه الأبعاد تعكس ظاهرة الاغتراب وتأثيرها العميق على حياة الفرد، مما يؤدي إلى تحديات نفسية واجتماعية تتطلب التعامل معها بشكل فعال لتحسين جودة الحياة النفسية والاجتماعية، مما يعزز الفهم لطبيعة التحديات التي يجب التركيز عليها في إطار الدعم النفسي والعلاج لأولئك الذين يعانون من التحديات النفسية أو العاطفية، بما في ذلك الاغتراب الوظيفي وغيرها من الضغوط النفسية.

وتتعدد أسباب ظاهرة الاغتراب الوظيفي وتنوع في مختلف المنظمات، فهي تنقسم إلى عوامل تتعلق بالمنظمة ذاتها، وعوامل تتعلق بالأفراد العاملين فيها، فبالنسبة للعوامل التي ترتبط بالمنظمة، فإن انتشار التكنولوجيا في بيئة العمل يُعتبر عاملاً رئيسياً في زيادة مستوى الاغتراب الوظيفي. فالتكنولوجيا، على الرغم من فوائدها؛ قد تقلل من التواصل الإنساني والتفاعل الاجتماعي، مما يؤدي إلى انعزال العاملين. كما يمكن أن يساهم ضعف الفعالية الإدارية، وتقارير كفاية الأداء غير الواضحة، في تقويض الثقة والانتماء للمنظمة. بالإضافة إلى ذلك، قد يؤدي نظام الحوافز الضعيف والمنافسة الشديدة بين العاملين إلى انخفاض مستوى الرضا الوظيفي وزيادة الانفصال. أما بالنسبة للعوامل الخاصة بالأفراد، فإن الخوف وعدم الأمان الوظيفي يمكن أن ينشأ نتيجة لعدم الاستقرار في الوظيفة أو التوقعات بالفصل، مما يؤثر على الثقة والانتماء للمنظمة. بالإضافة إلى ذلك، قد يسهم نقص الكفاءة الذاتية وعدم التوافق مع قيم المنظمة في تقويض الثقة بالنفس وزيادة الانفصال والعزلة. وعلى صعيد آخر، يمكن أن تؤثر توجهات العاملين وعدم ملاءمتها مع قيم العمل وأهداف المنظمة في تقليل الارتباط الوظيفي وزيادة الانفصال عن المنظمة (مقابلة، 2011؛ سليمان وآخرون، 2018؛ الاحمدي، 2021).

ويمكن القول إن هذه العوامل، سواء كانت تتعلق بالمنظمة أو الأفراد، تعمل معاً كنظام معقد ومتداخل مع بعضها بعضاً. وتؤثر بشكل كبير على العاملين في بيئة العمل، وتقف عائقاً أمام الفرد في بناء علاقات إيجابية مع الزملاء والمنظمة.

تقدير الذات: self-esteem

يُعتبر تقدير الذات مفهومًا أساسيًا في مجال علم النفس، حيث يلعب دورًا مهمًا في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، والمهني، والحفاظ على الصحة النفسية الجيدة (الربيعات، 2022). فمن



خلال نظرية ماسلو للحاجات Maslow (1954)، فإن تقدير الذات يعتبر من الحاجات الأساسية للإنسان، حيث يؤكد "ماسلو" على ضرورة الاعتراف بقيمة الفرد واحترامه لذاته وثقته بها. وعندما يشعر الفرد بالتقدير والقبول من قبل الآخرين، ينمو لديه شعور بالثقة بالنفس والقدرة على التعامل بفعالية مع التحديات والضغوط التي يواجهها في حياته. ومن الناحية المهنية، يمكن أن يؤثر تقدير الذات بشكل كبير على أداء الفرد في بيئة العمل، حيث يعزز لديه الاستعداد والقدرة على تحمل المسؤولية وتحقيق النجاح في مختلف جوانب الحياة المهنية (كاتبي وسليطين، 2020).

وتقدير الذات يمثل التقييم الإيجابي أو السلبي للذات والشعور الذي نكونه تجاه أنفسنا، ويعبر عن المفهوم الذاتي الذي هو مجموع المعتقدات التي نحملها عن أنفسنا (Smith & Mackie, 2007). وفقاً للديجات (2022)، يعبر تقدير الذات عن الحالة الشعورية التي يشعر بها الفرد تجاه نفسه، واعتقاده القوي بكفاءته وقيمه، مما يُشعره بالفخر. بينما يصف كوبر سميث (Coopersmith, 1967) تقدير الذات كالتقييم الذي يضعه الفرد لنفسه ويحاول المحافظة عليه، ويشمل ذلك وجهات نظره واتجاهاته، سواء كانت إيجابية أو سلبية، تجاه ذاته. وعلى غرار ذلك، يصف روجرز (Rogers, 1969) تقدير الذات كالاتجاهات التي يمتلكها الفرد نحو ذاته، والتي تتضمن جوانب سلوكية وعاطفية.

من التعاريف السابقة، نستنتج أن تقدير الذات هو الشعور بالقبول والاحترام للذات، مع الاعتقاد بالكفاءة والقيمة الشخصية، وهو جزء من المفهوم الذاتي. يتأثر بالتجارب والعلاقات، ويؤثر بدوره على سلوك الفرد وعواطفه.

وتقدير الذات ينمو ويتطور عبر مراحل العمر، ويتعرض لتغيرات حسب تصرفات الفرد وردود أفعاله، ولتقدير الذات مستويات متعددة، حيث يمكن تصنيفها إلى الآتي:

- مستوى تقدير الذات المرتفع: ويتميز الأفراد ذوو تقدير الذات المرتفع بثقة عالية بالنفس، ويتصرفون بطريقة إيجابية في المواقف المختلفة، ولديهم الاستعداد لتحمل المسؤولية والقدرة على مواجهة الضغوط والتحديات.
- مستوى تقدير الذات المتوسط: والأفراد وفق هذا المستوى لديهم ثقة معتدلة بالنفس، وقد يكونون أقل تأثراً بتقييمات الآخرين، ويظهرون بعض الشكوك أو القلق بشأن قيمتهم الذاتية. وقدرة على التكيف مع التحديات معتدلة.



• مستوى تقدير الذات المنخفض: والأفراد ذوو تقدير الذات المنخفض تكون ثقتهم بأنفسهم منخفضة، وغالبا ما يعانون من ضغوطات ويميلون إلى النظرة السلبية لأنفسهم، وقد يكون لديهم ميلاً للانعزال وتجنب مواجهة التحديات نظراً لعدم ثقتهم بقدراتهم (Rosenberg,1985 ؛ Coopersmith,1981).

والمعلمون ذوو تقدير الذات المرتفع يتمتعون بعدة سمات بارزة. تتجلى هذه السمات في وعيهم الواضح بأنفسهم، فهم يمتلكون تصوّراً واقعياً للذات، حيث يدركون نقاط قوتهم وضعفهم بوضوح، وهذا يمكنهم من استغلال نقاط القوة بفعالية، ويسعون إلى تحسين أوجه النقص لديهم وتطويره، ويمتلكون مهارة التواصل مع الآخرين، مما يعزز العلاقات الإيجابية داخل الفصل ومجتمع المدرسة، كما يتميزون بالاستعداد لمواجهة التحديات وتحمل المخاطر، ويتعاملون بمرونة مع الأخطاء وحالات الفشل، حيث يرونها فرصاً للنمو والتعلم بدلاً من كونها عقبات تقف في طريقهم. كذلك لديهم شعور ووعي بالمسؤولية تجاه نتائج جهودهم، كما يضعون أهدافاً واضحة لأنفسهم مما يوفر التوجيه والتركيز لتطويرهم المهني. أخيراً، فهم يتمتعون بالثقة والاستقلالية في أفعالهم وتصرفاتهم، ويثقون في قدرة على زملائهم وطلابهم والإداريين، مما يعزز البيئة التعليمية بالتعاون والتفاعل الإيجابي (Suma,2020: Mbuva,2017).

وفي المقابل فإن تقدير الذات المنخفض يرتبط بتدني مستوى الإنجاز والشعور بالقلق، لنقص والصراعات النفسية. فالأفراد الذين يعانون من تقدير الذات المنخفض يشعرون بعدم القدرة على تحقيق النجاحات، أو إتمام المهام بنجاح، مما يؤثر على تفكيرهم واتخاذ قراراتهم. كما يعانون من شعور بالنقص والعجز، مما يؤدي إلى صراعات نفسية داخلية تؤثر على حياتهم الشخصية والمهنية، وعلى علاقاتهم مع الآخرين (Mruk, 2013: Faria & Vijaya, 2019).

مشكلة الدراسة:

منذ بداية القرن العشرين، شهد العالم تطورات هائلة ومتسارعة على مختلف الأصعدة، سواء الاقتصادية أو الثقافية أو الاجتماعية. وبالنظر إلى هذه التغييرات الضخمة، أدت إلى تحديات متعددة تواجه المعلم قد تؤثر سلباً على أداء وفعالية المعلم المهنية، مثل مواكبة أحدث الأدوات والتطبيقات والاستفادة منها بفاعلية في التعليم بما يلي احتياجات الطلبة المختلفة. وفي هذا السياق، أشارت نتائج عدد من الدراسات إلى ارتفاع مستوى الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين، حيث



يشعرون بالانفصال عن هويتهم المهنية وعن مجتمعاتهم التعليمية مثل دراسة سليمان وآخرين (2018) ودراسة فارس (2022).

ويُعد شعور المعلم بالاغتراب الوظيفي مؤشراً على عدم تكيفه وانسجابه مع المؤسسة التعليمية التي ينتهي إليها، بالإضافة إلى الآثار السلبية التي تشمل المؤسسة التعليمية نفسها والطلاب. ومن خلال استطلاع الباحث الكثير من الدراسات، لم يتسن له العثور على دراسات جمعت متغيري الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين وتقدير الذات معاً على مستوى المجتمع السعودي بشكل خاص. وعلى ضوء ما سبق، ولندرة الدراسات في هذا الجانب وعدم وجود نتائج حاسمة حول طبيعة العلاقة بين المتغيرين. جاءت فكرة الدراسة الحالية التي تحدد مشكلتها في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما مستوى الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض؟
- 2- ما مستوى تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض تعزى لمتغيرات (التخصص، المؤهل، سنوات الخبرة، نصاب التدريس)؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض تعزى لمتغيرات (التخصص، المؤهل، سنوات الخبرة، نصاب التدريس)؟
- 5- هل توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين الاغتراب الوظيفي وتقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض؟

أهداف الدراسة:

- سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على:
- مستوى الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.
 - مستوى تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.
 - الفروق في مستوى الاغتراب الوظيفي تبعاً لمتغيرات (التخصص، المؤهل، سنوات الخبرة، نصاب التدريس). لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.
 - الفروق في مستوى تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض تعزى لمتغيرات (التخصص، المؤهل، سنوات الخبرة، نصاب التدريس).



- العلاقة الارتباطية بين الاغتراب الوظيفي وتقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

أهمية الدراسة:

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

الأهمية النظرية:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الفئة المعنية بها، وهم معلمي المرحلة الثانوية الذين يمثلون أساس بناء جيل المجتمع في المستقبل،، والذين يواجهون خلال أدائهم لعملهم عدداً من الضغوط سواء كانت نفسية أو أكاديمية أو أسرية أو اجتماعية أو اقتصادية.
- تسهم هذه الدراسة في الكشف عن مستوى الاغتراب الوظيفي وعلاقته بتقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية.
- ندرة الدراسات الأجنبية والعربية والتي بحثت مستوى الاغتراب الوظيفي وعلاقته بتقدير الذات لدى المعلمين، وعدم وجود دراسة أجريت على المجتمع السعودي - حسب علم الباحث - تناولت متغيرات الدراسة الحالية، وبذلك تمثل هذه الدراسة محاولة للإسهام في سد النقص المعرفي القائم حول هذا الموضوع الذي يمثل أهمية بالغة للفرد والمجتمع.

الأهمية التطبيقية:

- إمكانية أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في التوجيه نحو تطوير بيئة عمل صحية، وتعزيز الإيجابية في العمل، وتحسين العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التعليمية، لتخفيف تأثيرات الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين.
- إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في بناء برامج إرشادية تقدم الدعم النفسي للتعامل مع الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على الاغتراب الوظيفي.
- من المتوقع أن توفر نتائج الدراسة الحالية مزيداً من المعلومات والبيانات التي تفيد الباحثين في إجراء دراسات مماثلة مستقبلاً على عينات مختلفة.
- الدراسة الحالية وما تمثله من نتائج تمثل إضافة وإثراء لنتائج الدراسات التي تناولت الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين.
- بناء وتوفير مقياس لقياس الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين.



مصطلحات الدراسة:

الاغتراب الوظيفي: Job alienation

يعرف صلاح الدين وآخرون (2020, 571-572) الاغتراب الوظيفي للمعلمين بأنه: " شعور المعلم بانفصال ذاته عن المجتمع الخارجي، وشعوره بعدم الرضا والانتماء لوظيفته، وعدم وجود حافز يشده لوظيفته، مما يجعله يبتعد عن المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، والانعزال، فيؤدي ذلك إلى تدني أدائه في العمل، والإهمال في المدرسة"

ويُعرف الباحث الاغتراب الوظيفي إجرائيًا: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم -المفحوص- من خلال إجابته على مقياس الاغتراب الوظيفي المستخدم في الدراسة الحالية وأبعاده المختلفة، (فقدان المعايير، فقدان المعنى، فقدان الانتماء، فقدان السيطرة، والشعور بالاغتراب عن الذات). حيث تدل الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها المستجيب على مستوى مرتفع من الاغتراب الوظيفي.

تقدير الذات: self-esteem

يعرفه روزنبرج (Rosenberg,1985) بأنه عبارة عن: "التقييم الذي يقوم به الشخص ويحتفظ به عادة لذاته، وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض، ويشير تقدير الذات المرتفع إلى أن الفرد ذو قيمة وكفاءة ويحترم ذاته، أما تقدير الذات المنخفض فيدل على رفض الذات وعدم الاقتناع بها".

ويُعرف الباحث تقدير الذات إجرائيًا: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم -المفحوص- من خلال إجابته على مقياس تقدير الذات المستخدم في الدراسة. حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: تتمثل في الاغتراب الوظيفي وعلاقته بتقدير الذات لدى المعلمين، وأثر متغيرات (التخصص، المؤهل، سنوات الخبرة، نصاب التدريس) على مستوى الاغتراب الوظيفي، وتحدد نتائج الدراسة بالعينة التي أجريت عليها، وكذلك تبعًا للأدوات المستخدمة في الدراسة وهي: مقياس الاغتراب الوظيفي، ومقياس تقدير الذات.
- الحدود البشرية والمكانية: معلمو مدراس المرحلة الثانوية، بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام 1445هـ – 2024م.



الدراسات السابقة: تم تصنيفها إلى محورين، على النحو الآتي:

أولاً: دراسات تناولت الاغتراب الوظيفي:

كدراسة مقابلة وآخرين (2012) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الاغتراب الوظيفي، والكشف عن الفروقات في مستوى الاغتراب الوظيفي وفقاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان، تكونت عينة الدراسة من (709) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولجمع البيانات تم استخدام مقياس الاغتراب الوظيفي، وكشفت النتائج أن مستوى الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاغتراب الوظيفي تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

وهدف دراسة سليمان وآخرين (2018) إلى التعرف على مستوى الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين، والكشف عن الأسباب المؤدية للاغتراب الوظيفي لدى المعلمين، وكذلك التعرف على الفروق في مستوى الاغتراب الوظيفي بين المعلمين تبعاً لمتغير الجنس والمرحلة التعليمية. تكونت عينة الدراسة من (300) معلم ومعلمة بمحافظة القاهرة، أعد الباحثون مقياس الاغتراب الوظيفي لجمع البيانات، وتوصلت النتائج إلى شيوع ظاهرة الاغتراب الوظيفي بين المعلمين في كافة المراحل الدراسية. وأظهرت النتائج وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى الاغتراب بين عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. وكشفت النتائج عن الأسباب التي أدت إلى شيوع ظاهرة الاغتراب الوظيفي بين المعلمين، وشملت: النواحي المادية، ظروف العمل وطبيعته، سوء الأنظمة الإدارية، عدم الحماية والأمان، القوانين المركزية، وأثر وسائل الإعلام السلبي نحو المعلم.

وفي دراسة غيث والحارثي (2019) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الاغتراب الوظيفي، وسلوك المواطنة التنظيمية، والكشف عن الفروق في مستوى الاغتراب بين عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات: المؤهل العلمي، والعمر، وسنوات الخبرة، ومُستوى دخل الأسرة، والحالة الاجتماعية لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (197) معلمة في مدارس التعليم العام (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) بمحافظة الطائف، أظهرت النتائج أن مستوى الاغتراب الوظيفي لدى المعلمات جاء بدرجة متوسطة. في حين كان سلوك المواطنة مرتفعاً. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاغتراب الوظيفي لدى أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل التعليمي لصالح المعلمات الأقل مؤهلاً، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاغتراب الوظيفي بين أفراد العينة تعزى



لمتغيرات الفئة العمرية، سنوات الخبرة، دخل الأسرة، والحالة الاجتماعية. وكشفت النتائج عن وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الاغتراب الوظيفي وسلوك المواطنة لدى المعلمات. كما أجرى ديون (Dhillon, 2019) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الاغتراب الوظيفي وكل من تقدير الذات والرضا الوظيفي لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس منطقة جوردا سبور في الهند. ولجمع البيانات تم استخدام مقياس الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين، ومقياس الرضا الوظيفي، ومقياس تقدير الذات، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين الاغتراب الوظيفي والرضا الوظيفي لدى المعلمين، فانخفاض مستوى الرضا الوظيفي يؤدي إلى الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين. وكذلك وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة احصائية بين الاغتراب الوظيفي وتقدير الذات، وأن المعلمين ذوي تقدير الذات المنخفض هم أكثر غربة من المعلمين ذوي الذات المتوسطة والمرتفعة التقدير.

وقام حوالة وجستنية (2019) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الاغتراب الوظيفي والكشف عن الفروق في مستوى الاغتراب الوظيفي بين أفراد العينة تبعاً لمتغير نوع المدرسة، مستوى التعليم، وسنوات الخدمة، ولجمع البيانات تم تطبيق مقياس الاغتراب الوظيفي على عينة الدراسة والمكونة من (774) معلمة من معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض، وتوصلت نتائجها إلى أن المستوى العام للاغتراب لدى المعلمات كان متوسطاً في جميع الأبعاد ماعدا بُعد العزلة الاجتماعية والذي ظهر بمستوى ضعيف، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاغتراب الوظيفي بين المعلمات تبعاً لمتغير نوع المدرسة لصالح معلمات المدارس الأهلية، وتبعاً لمتغير المستوى الدراسي لصالح المعلمات الأقل في مستوى التعليم، وتبعاً لمتغير سنوات الخدمة لصالح المعلمات الأقل في سنوات الخدمة ممن خدمتهن أقل من عشر سنوات.

وسعت دراسة صلاح الدين وآخرين (2020) إلى التحقق من بنية الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين، والتعرف على الفروق في مستوى الاغتراب الوظيفي بين المعلمين بناءً على متغيرات الجنس وسنوات الخبرة، وقد تكونت عينتها من (403) معلمين (من الجنسين) في المدارس الحكومية في سلطنة عمان، جمعت البيانات باستخدام مقياس الاغتراب الوظيفي. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين منخفضاً، وترتبت أبعاد الاغتراب لدى عينة الدراسة تبعاً للترتيب الآتي: العجز، العزلة واللامعيارية، غياب الدعم، واللامعنى. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاغتراب الوظيفي بين المعلمين تبعاً لمتغير الجنس، بينما



وجدت فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وكانت لصالح المعلمين الأقل في سنوات الخبرة.

وفي دراسة الأحمدى و الشامانى (2021) التي هدفت إلى التحقق من واقع الاغتراب الوظيفي، والكشف عن الفروق في الاغتراب الوظيفي بين عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة، والتخصص، لدى معلمات التعليم العام بالمدينة المنورة، تكونت عينتها من (505) معلمات من مختلف مراحل التعليم العام، ولجمع البيانات استخدمت الدراسة مقياس الاغتراب من أعداد الباحثين، وكشفت النتائج أن مستوى الاغتراب الوظيفي لدى المعلمات كان متوسطاً، وكان أعلى مظاهر الاغتراب الوظيفي مرتبطاً ببعدي فقدان القيم وفقدان الثقة. بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاغتراب الوظيفي بين عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية لصالح معلمات مرحلة ما فوق الابتدائي، وتبعاً لمتغير التخصص العلمي لصالح التخصصات الأدبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة.

وأجرى كل من عرفة وآخرين (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الاغتراب الوظيفي، والكشف عن الفروق في مستوى الاغتراب الوظيفي بين المعلمين وفقاً لمتغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، ومستوى المدرسة. وقد تم استخدام مقياس الاغتراب الوظيفي لجمع البيانات من عينة الدراسة المكونة من (717) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية في محافظة الخليل، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين كان بدرجة منخفضة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاغتراب الوظيفي بين عينة الدراسة تعزى لمتغيرات: الجنس وكانت لصالح الذكور وسنوات الخبرة وكانت لصالح سنوات الخبرة من 5-10 سنوات، بينما لم تجد النتائج فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

كما أجرى فارس (2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى معلمي المرحلة الثانوية بالعراق، وكذلك التعرف على الفروق في مستوى الاغتراب الوظيفي بين المعلمين تبعاً لمتغير الجنس. تكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة، جمعت البيانات باستخدام مقياس الشعور بالاغتراب الوظيفي ومقياس الالتزام التنظيمي، وأظهرت النتائج أن مستوى الاغتراب الوظيفي كان مرتفعاً، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً بين



الشعور بالاغتراب الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى عينة الدراسة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاغتراب بين المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

وفي دراسة جبريل (2023) التي تناولت الاغتراب المهني والتمكين النفسي كمتبئين بالتوجه نحو المستقبل المهني لدى المعلمين، حيث هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين الاغتراب المهني، والتوجه نحو المستقبل المهني، وكذلك التعرف على مدى تأثير متغير التخصص العلمي وسنوات الخبرة على مستوى الاغتراب لدى المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (210) من معلمي المرحلة الثانوية بالمنصورة. وتم استخدام مقاييس الاغتراب المهني، التمكين النفسي، والتوجه نحو المستقبل المهني. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مستوى الاغتراب المهني تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائية تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح الأقل خبرة، وتبعًا لمتغير التخصص لصالح عينة التخصصات الأدبية. كذلك كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين الاغتراب المهني والتوجه نحو المستقبل المهني لدى المعلمين، وأخيرًا اظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالتوجه نحو المستقبل المهني من خلال الاغتراب المهني.

وأجرى إرديم وأوزجن (Ozgen, & Erdem 2023) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى اغتراب المعلمين الوظيفي، وعن الفروق بين المعلمين في مستوى الاغتراب الوظيفي تبعًا لمتغيرات: الجنس، الأقدمية المهنية، العمر، ونوع المدرسة. تكونت عينة الدراسة من (162) معلمًا يعملون في المدارس الحكومية في أيدين بتركيا، وتم جمع البيانات باستخدام مقياس اغتراب المعلمين. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الاغتراب الوظيفي العام للمعلمين وأبعاده الفرعية كان منخفضًا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاغتراب الوظيفي بين المعلمين تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين تتراوح سنوات خدمتهم بين 11-20 سنة، وتبعًا لمتغير العمر لصالح المعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين 25-35 سنة، وتبعًا لنوع المدرسة لصالح معلمي المدارس الثانوية.

وقام سميسك وآخرون (Smsek, 2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين، تكونت عينة الدراسة من (340) معلمًا من معلمي المدارس الابتدائية بتركيا، جمعت البيانات باستخدام مقياس الاغتراب الوظيفي، وكشفت النتائج أن مستوى الاغتراب لدى المعلمين كان متوسطًا بشكل عام وتمثل بعد اللامعيارية بأعلى مستوى للاغتراب لدى عينة الدراسة بينما كان بعد العلاقة الاجتماعية أقل الأبعاد.



وأجرى زينجن (Zengin, 2023) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستويات الاغتراب الوظيفي وسلوكيات الاغتراب التنظيمي لدى المعلمين في تركيا، تكونت عينة الدراسة من (323) معلمًا يعملون في المدارس الابتدائية والثانوية في مقاطعة بورصة بتركيا. ولجمع البيانات تم استخدام مقياس الاغتراب الوظيفي ومقياس سلوكيات المعلم. وكشفت النتائج أن تصورات المعلمين للاغتراب الوظيفي كانت عند مستوى متوسط، في حين كانت مستويات سلوكيات الاغتراب التنظيمي عند مستوى منخفض. حيث أظهر 74% من المعلمين سلوك اغتراب تنظيمي منخفض ومنخفض جدًا، و23.8% أظهروا سلوك اغتراب تنظيمي معتدل، و2.2% أظهروا مستوى عالٍ من سلوك الاغتراب التنظيمي.

ثانيًا: دراسات تناولت تقدير الذات:

كدراسة سمارة وآخرين (2012) والتي هدفت إلى استقصاء درجة تقدير المعلمين لذواتهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم، والكشف عن الفروق في تقدير الذات بين المعلمين وفقا لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، تكونت عينة الدراسة من (١٠٨) معلم (من الجنسين) من معلمي المرحلة الأساسية، وجمعت البيانات باستخدام مقياس تقدير الذات، ومقياس دافعية الإنجاز، وكشفت النتائج أن مستوى تقدير الذات لدى المعلمين مرتفع، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات بين المعلمين تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة تقدير الذات ومستوى دافعية الإنجاز لدى المعلمين.

وأجرى الأحسن (2015) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى تقدير الذات، والتعرف على مستوى الضغوط المهنية والمصادر المسببة لها، وكذلك الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين متغيري مستوى تقدير الذات ومصادر الضغوط المهنية لدى المعلمين في ولايتي البليدة وتيبازة. تكونت عينة الدراسة من (115) معلماً ومعلمة. وكشفت النتائج أن مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة كان منخفضاً، ووجود ضغوط مهنية مرتفعة لدى المعلمين، وأن مصادر تلك الضغوط كانت متعلقة بـ أعباء المهنة وظروف العمل، التلاميذ وأولياء أمورهم، السياسة التعليمية، الأجر والحوافز، العلاقات المهنية، النمو والتطور المهني، والمكانة الاجتماعية، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مصادر الضغوط المهنية وتقدير الذات لدى المعلمين.



وقام دبابي (2016) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية بورقلة، حيث تكونت عينة الدراسة من (444) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم تطبيق استمارة تقدير الذات من إعداد الباحث، والتي اشتملت على أربعة أبعاد هي: البعد الجسدي، الأكاديمي، الاجتماعي والشخصي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة كان مرتفعاً بنسبة بلغت 94.49%.

وأجرى مؤنس (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى تقدير الذات، ومستوى الابتكار الانفعالي والعلاقة بينهما لدى المعلمين، وكذلك الكشف عن الفروق بين أفراد العينة في مستوى تقدير الذات تبعاً لمتغيرات نوع المدرسة، الجنس، والرواتب. تكونت عينة الدراسة من (399) معلماً ومعلمة في قطاع غزة، تم جمع البيانات باستخدام مقياس تقدير الذات، ومقياس الابتكار الانفعالي. وكشفت النتائج أن مستوى تقدير الذات ومستوى تقدير الابتكار الانفعالي لدى أفراد العينة كان بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات والابتكار الانفعالي تعزى لمتغير نوع المدرسة، والجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات، تعزى إلى متغير الراتب لصالح الأعلى مرتباً، وأن هناك علاقة ارتباط قوية بين تقدير الذات، والابتكار الانفعالي، لدى المعلمين.

وفي دراسة كاتي وسليطين (2020) التي هدفت إلى التعرف على مستوى تقدير الذات والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما لدى عينة من المعلمين والمعلمات بمدينة دمشق، وكذلك الكشف عن الفروق في مستوى تقدير الذات والرضا الوظيفي لدى المعلمين تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية. تكونت عينة الدراسة من (220) معلماً ومعلمة. جمعت البيانات باستخدام مقياس تقدير الذات ومقياس الرضا الوظيفي، وكشفت النتائج عن مستويات متوسطة في كل من تقدير الذات والرضا الوظيفي لدى أفراد العينة. كما وجدت علاقة إيجابية دالة بين تقدير الذات والرضا الوظيفي، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات والرضا الوظيفي لدى أفراد العينة تعزى إلى متغيري الجنس والخبرة التدريسية.

وفي دراسة شديفات (2022) والتي هدفت إلى الكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال مستوى تقدير الذات لدى المعلمات بالأردن، وكذلك التعرف على الفروق في مستوى تقدير الذات بين أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. تكونت عينة الدراسة من (165) معلمة رياض أطفال، وجمعت البيانات باستخدام مقياس تقدير الذات



ومقياس دافعية الإنجاز، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة كان متوسطاً، ونتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين المعلمات تعزى لمتغيري المؤهل العلمي (الدراسي) وسنوات الخبرة، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين دافعية الإنجاز من جهة وجميع مجالات تقدير الذات باستثناء مجال القلق والتوتر، حيث كانت العلاقة سلبية، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن تقدير الذات يسهم بنسبة 75% في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى المعلمات.

وسعت دراسة الياس (2022) إلى التعرف على الاستقواء الإداري وعلاقته بتقدير الذات لدى معلمي المدارس الأساسية في مدينة القدس، ولجمع البيانات قام الباحث بإعداد مقياس تقدير الذات وتطبيقها على عينة تكونت من (200) معلم ومعلمة. وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج وجود مساهمة إيجابية للاستقواء الإداري في تقدير الذات لدى المعلمين.

كما أجرى باسمير (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذات والصحة النفسية لدى المعلمين، وكذلك العلاقة بين تقدير الذات والاستغراق الوظيفي، والتعرف على الإسهام النسبي للصحة النفسية وتقدير الذات في التنبؤ بالاستغراق الوظيفي لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (250) معلماً من معلمي الصفوف الأولى بمحافظة جدة. ولجمع البيانات تم استخدام مقياس تقدير الذات، ومقياس الصحة النفسية للشباب، ومقياس الاستغراق الوظيفي، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الصحة النفسية وتقدير الذات، وعلاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والاستغراق الوظيفي، ووجود إسهام نسبي للصحة النفسية وتقدير الذات في التنبؤ بالاستغراق الوظيفي لدى عينة الدراسة.

وفي دراسة حديثة أخرى قام بها أوغبان وأوشيباما (Ogban & Ushibima, 2023) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذات الدافعية وأثرهما في فعالية الذات لدى معلمي المدارس الثانوية في إبادان في نيجيريا. تكونت عينة الدراسة من (300) معلم، قامت الباحثة بتطوير أداة لقياس تقدير الذات وقياس الدافعية وتم استخدام استبيان فعالية الذات لدى المعلمين. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية وتقدير الذات، وكذلك بين تقدير الذات وفعالية التدريس لدى المعلمين، وأشارت النتائج إلى أن تقدير الذات كان أكثر العوامل إسهاماً في التنبؤ بفعالية التدريس.



التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق لبعض من الدراسات التي تناولت موضوع الاغتراب الوظيفي وتقدير الذات؛ فإنه يمكن استخلاص بعض المؤشرات في النقاط الآتية:

- هدفت الدراسات السابقة إلى التعرف على مستوى الاغتراب الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات وكذلك تقدير الذات لدى المعلمين، وأظهرت نتائج متباينة ما بين الاتفاق والاختلاف، فعلى سبيل المثال كان الاغتراب الوظيفي منخفضاً في دراسات صلاح الدين وآخرين (2020)؛ عرفة وآخرين (2021)، إرديم وأوزجن (Erdem & Ozgen, 2023)، زينجن (Zengin, 2023)، ومتوسطاً في دراسات سميسك وآخرين (Smsek, 2012)، غيث والحارثي (2019)؛ حوالة وجستنية (2019)، الأحمدي والشاماني (2021) بينما كان مرتفعاً في دراسات سليمان وآخرين (2018)، فارس (2022).
- تنوع حجم العينة، فعلى سبيل المثال؛ كان حجمها (100) في دراسة ديلون (Dhillon, 2019) بينما كان العدد (774) في دراسة حوالة وجستنية (2019) في حين بلغ حجم عينة الدراسة الحالية (474) معلماً.
- تناولت الدراسات السابقة الاغتراب الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات كدراسة ديلون (Dhillon, 2019) التي تناولت العلاقة بين الاغتراب الوظيفي وبين تقدير الذات والرضا الوظيفي، ومتغير سلوك المواطنة في دراسة غيث والحارثي (2019)، ومتغير الالتزام التنظيمي في دراسة فارس (2022)، ومتغير بالتوجه نحو المستقبل في دراسة جبريل (2023)، ومتغير سلوكيات الاغتراب التنظيمي في دراسة زينجن (Zengin, 2023).
- قلة الدراسات التي تناولت علاقة الاغتراب الوظيفي وتقدير الذات، وعدم وجود دراسة أجريت على المجتمع السعودي (في حدود اطلاع الباحث).
- أسهمت نتائج الدراسات السابقة في إثراء الدراسة الحالية، وساعدت في بنائها وإعدادها، وكذلك في بناء مقياس الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي المقارن وذلك لمناسبته أهداف الدراسة الحالية.



مجتمع الدراسة: يتكون المجتمع الأصلي للدراسة الحالية من معلمي المرحلة الدراسية الثانوية في مدينة الرياض المنتظمين في العمل في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1445هـ - 2024م، والبالغ عددهم (6380) معلمًا.
عينة الدراسة: وتتكون من الآتي:

أولاً: العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية التي تم التأكد من صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية من (55) معلمًا من معلمي مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد تم التطبيق عليهم في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1445هـ - 2024م.

ثانيًا: العينة الأساسية: تكونت العينة الأساسية للدراسة الحالية من (474) معلمًا من معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض مجتمع الدراسة الحالية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وتم التطبيق عليهم خلال الفصل الدراسي الأول للعام 1445هـ - 2024م، والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقًا للمتغيرات المختلفة:

جدول (1):

توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية وفقًا للمتغيرات المختلفة

| التخصص | العدد | النسبة | المؤهل | العدد | النسبة |
|----------------------------|-------|--------|------------------|-------|--------|
| تخصصات أدبية | 260 | 54.9% | بكالوريوس | 412 | 86.9% |
| تخصصات طبيعية | 214 | 45.1% | دراسات عليا | 62 | 13.1% |
| سنوات الخبرة | العدد | النسبة | نصاب التدريس | العدد | النسبة |
| أقل من 5 سنوات | 119 | 25.1% | أقل من 10 حصص | 107 | 22.6% |
| من 5 لأقل من 10 سنوات | 76 | 16.0% | من 10 إلى 15 حصة | 151 | 31.9% |
| من 10 سنوات لأقل من 15 سنة | 97 | 20.5% | من 16 إلى 20 حصة | 128 | 27.0% |
| من 15 سنة فأكثر | 182 | 38.4% | أكثر من 20 حصة | 88 | 18.5% |

يتضح من جدول (1) السابق أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة الحالية كانوا من التخصصات الأدبية بنسبة بلغت 54.9%، بينما بلغت نسبة المعلمين من التخصصات الطبيعية 45.1%، وبالنسبة للمؤهل فكانت النسبة الأكبر من أصحاب المؤهل العلمي "بكالوريوس" بنسبة بلغت 86.9%، بينما بلغت نسبة المعلمين من أصحاب المؤهل العلمي "دراسات عليا" 13.1%، وكانت



النسبة الأكبر من المعلمين من أصحاب سنوات الخبرة "من 15 سنة فأكثر" بنسبة بلغت 38.4%، يليهم أصحاب سنوات الخبرة "أقل من 5 سنوات" بنسبة بلغت 25.1%، ثم أصحاب سنوات الخبرة "من 10 سنوات لأقل من 15 سنة" بنسبة بلغت 20.5%، والنسبة الأقل كانت من أصحاب سنوات الخبرة "من 5 لأقل من 10 سنوات" بنسبة بلغت 16.0%، أما من حيث نصاب التدريس من الحصص؛ فالنسبة الأكبر كانت ممن لديهم نصاب أسبوعي "من 10 إلى 15 حصة" بنسبة بلغت 31.9%، يليهم "من 16 إلى 20 حصة" بنسبة بلغت 27.0%، ثم "أقل من 10 حصص" بنسبة بلغت 22.6%، وفي الترتيب الأخير "أكثر من 20 حصة" بنسبة بلغت 18.5%.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الاغتراب الوظيفي (إعداد الباحث):

قام الباحث بإعداد مقياس الاغتراب الوظيفي بهدف قياس مستوى الاغتراب الوظيفي للمعلمين، حيث تم بناؤه وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد الهدف الرئيسي للمقياس والذي يتمثل في قياس الاغتراب الوظيفي للمعلمين.
- الاطلاع على الإطار النظري والتراث الفكري في مجال علم النفس والتي تناولت دراسة الاغتراب الوظيفي.
- قام الباحث بالاطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بقياس الاغتراب الوظيفي للمعلمين، مثل مقياس (سيمان (Seeman, 1959)، (Berri, & Cour (2022)، غيث والحارثي (2019)، جبريل (2023)، الأحمدى والشاماني (2021).
- تم مقابلة عدد من معلمي المرحلة الثانوية وتوجيه سؤال استطلاعي لهم حول الأسباب المؤدية لشعور المعلم بالاغتراب الوظيفي؟
- وبناء على الخطوات السابقة، تم تحديد أبعاد المقياس في صورته الأولية، وتتضمن (فقدان المعايير، فقدان المعنى، فقدان الانتماء، فقدان السيطرة، والشعور بالاغتراب عن الذات).
- تم صياغة العبارات المتعلقة بكل بعد من أبعاد المقياس من نوع التقرير الذاتي التي يتم الاستجابة عليها عن طريق تحديد خيار واحد من بين خمسة اختيارات، هي: (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً) لتقابل الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب. وتعتبر الدرجة المرتفعة عن درجة عالية في مستوى الاغتراب الوظيفي بأبعاده المختلفة.



- عُرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من الأساتذة المحكمين المختصين في علم النفس والصحة النفسية، وعددهم (6) محكمين، طُلب منهم إبداء آرائهم وملحوظاتهم حول فقرات المقياس من حيث: الصياغة، الوضوح، وصحة المضمون للمجال الذي تقيسه، وقد بلغت نسبة الاتفاق على الفقرات بين المحكمين أكثر من (80%)، وتمت الاستفادة من الملاحظات والمقترحات المقدمة منهم في إجراء بعض التعديلات على المقياس بنسخته النهائية.
- تم اختيار عينة التقنين بشكل عشوائي من المجتمع الأصلي للدراسة الحالية، وتم تطبيق المقياس عليهم.

- القيام بتحليل البيانات ومعالجتها بالأساليب الإحصائية المناسبة.

الكفاءة السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: تم التأكد من صدق المقياس من خلال الآتي:

- الصدق الظاهري: Face Validity

يهدف التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، أو ما يُعرف بـ "صدق المحكمين"، تم عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية كما هو موضح بخطوات إعداد المقياس.

- الاتساق الداخلي: Internal consistency

تم التحقق من صدق المقياس الحالي بالاعتماد على الاتساق الداخلي، بحساب معاملات ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficients بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس، ودرجة البعد المنتمى إليه العبارة، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (2):

جدول (2):

معاملات الارتباط بين درجات عبارات مقياس الاغتراب الوظيفي ودرجة البعد المنتمى إليه العبارة

| العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط |
|----------------|----------------|----------------------|---------------------|----------------|----------------|----------------------|---------------------|
| فقدان المعايير | فقدان المعنى | تابع: فقدان الانتماء | تابع: فقدان السيطرة | فقدان المعايير | فقدان المعنى | تابع: فقدان الانتماء | تابع: فقدان السيطرة |
| 1 | **0.674 | 11 | **0.697 | 21 | **0.670 | 31 | **0.760 |
| 2 | **0.793 | 12 | **0.842 | 22 | **0.839 | 32 | **0.832 |
| 3 | **0.835 | 13 | **0.912 | 23 | **0.752 | 33 | **0.775 |
| 4 | **0.804 | 14 | **0.901 | 24 | **0.789 | 34 | **0.704 |



| العبرة | معامل الارتباط | العبرة | معامل الارتباط | العبرة | معامل الارتباط | العبرة | معامل الارتباط |
|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------------|----------------|---------------------|----------------|
| فقدان المعايير | 0.792** | فقدان المعنى | 0.836** | تابع: فقدان الانتماء | 0.621** | تابع: فقدان السيطرة | 0.784** |
| 5 | 15 | 25 | 35 | 6 | 16 | 7 | 36 |
| فقدان المعايير | 0.636** | فقدان المعنى | 0.748** | فقدان السيطرة | 0.589** | فقدان السيطرة | 0.783** |
| 6 | 16 | 26 | 36 | 7 | 17 | 8 | 37 |
| فقدان المعايير | 0.107 | فقدان الانتماء | 0.652** | فقدان الانتماء | 0.678** | فقدان الانتماء | 0.878** |
| 8 | 18 | 27 | 37 | 9 | 18 | 9 | 38 |
| فقدان المعايير | 0.587** | فقدان المعنى | 0.724** | فقدان المعنى | 0.724** | فقدان المعنى | 0.755** |
| 9 | 19 | 28 | 38 | 10 | 19 | 10 | 39 |
| فقدان المعايير | 0.637** | فقدان المعنى | 0.846** | فقدان المعنى | 0.819** | فقدان المعنى | 0.778** |
| 10 | 20 | 29 | 39 | 11 | 20 | 11 | 40 |
| فقدان المعايير | 0.853** | فقدان المعنى | 0.692** | فقدان المعنى | 0.819** | فقدان المعنى | 0.853** |
| 11 | 20 | 30 | 40 | 12 | 20 | 12 | 41 |
| فقدان المعايير | 0.871** | فقدان المعنى | 0.871** | فقدان المعنى | 0.871** | فقدان المعنى | 0.871** |
| 12 | 20 | 30 | 41 | 13 | 20 | 13 | 41 |

** دالة عند مستوى ثقة 0.05 فأقل

يتأكد من جدول (2) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس ودرجة البعد المنتمية إليه العبارة، معاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة 0.05، فأقل وهو ما يؤكد اتساق عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها بعضها مع بعضًا، ما عدا العبارة رقم 8 في البعد الأول "فقدان المعايير" ولذلك تم حذفها من النسخة النهائية للمقياس، وأصبح المقياس مكونًا من 40 عبارة. كذلك تم التحقق من اتساق وتجانس أبعاد المقياس فيما بينها، بحساب معاملات ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficients بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (3):

جدول (3):

معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الاغتراب الوظيفي والدرجة الكلية للمقياس

| فقدان المعايير | فقدان المعنى | فقدان الانتماء | فقدان السيطرة | الشعور بالاغتراب عن الذات |
|----------------|--------------|----------------|---------------|---------------------------|
| 0.910** | 0.873** | 0.872** | 0.943** | 0.899** |

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (3) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة 0.01، وهو ما يؤكد اتساق وتماسك أبعاد المقياس فيما بينها وتماسكها بعضها مع بعض. وعليه يمكن القول: إن المقياس يتمتع بصدق بناء جيد وفقًا لمعيار الاتساق الداخلي، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.



ثانياً: الثبات:

تم التأكد من ثبات درجات مقياس الاغتراب الوظيفي وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بجدول (4) الآتي:

جدول (4):

معاملات ثبات درجات مقياس الاغتراب الوظيفي وأبعاده الفرعية

| فقدان المعايير | فقدان المعنى | فقدان الانتماء | فقدان السيطرة | الشعور بالاغتراب عن الذات |
|--------------------------|--------------|----------------|---------------|---------------------------|
| 0.899 | 0.920 | 0.884 | 0.887 | 0.902 |
| ثبات المقياس ككل = 0.971 | | | | |

يتضح من جدول (4) أن للمقياس وأبعاده الفرعية معاملات ثبات موثوق فيها، ومما سبق تتأكد صلاحية استخدام المقياس في الدراسة الحالية في الكشف عن الاغتراب الوظيفي وأبعاده الفرعية لدى معلمي المرحلة الثانوية عينة الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس تقدير الذات روزنبرج (Rosenberg) تعريب الشايب (2010)

يعد مقياس روزنبرج لتقدير الذات من أكثر المقاييس أو الاختبارات الشائعة وأشهرها استخداماً، وهو يتكون من 10 عبارات، خمس عبارات إيجابية المضمون هي: (1,3,4,6,9) وخمس عبارات سلبية المضمون هي: (2,5,7,8,10)، يتم الاستجابة على عبارات المقياس بتحديد خيار واحد من أربعة خيارات تتمثل في (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة) لتقابل الدرجات (1,2,3,4) على الترتيب مع مراعاة اتجاه العبارات، وحصول الفرد على درجة مرتفعة تعبر عن مستوى مرتفع من تقدير الذات.

• الكفاءة السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: تم التأكد من صدق المقياس من خلال الطرق الآتية:

1- الصدق الظاهري: Face Validity

يهدف التحقق من الصدق الظاهري للمقياس أو ما يسمى بـ(صدق المحكمين)؛ تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين المختصين في علم النفس والصحة النفسية وعددهم (7) محكمين، لإبداء آرائهم وملحوظاتهم حول فقرات المقياس من حيث الصياغة والوضوح وصحة المضمون للمجال الذي تقيسه، وقد كانت نسبة



الاتفاق على الفقرات بين المحكمين أكثر من (80%)، وتمت الاستفادة من الملاحظات والمقترحات المقدمة من قبلهم في إجراء بعض التعديلات على المقياس بنسخته النهائية.

2- الاتساق الداخلي: Internal consistency

تم التحقق من صدق المقياس الحالي بالاعتماد على الاتساق الداخلي، بحساب معاملات ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficients بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (5):

جدول (5):

معاملات الارتباط بين درجات عبارات مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للمقياس

| العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط |
|---------|----------------|---------|----------------|
| 1 | **0.522 | 6 | **0.761 |
| 2 | **0.597 | 7 | **0.667 |
| 3 | **0.577 | 8 | **0.618 |
| 4 | **0.550 | 9 | **0.603 |
| 5 | **0.551 | 10 | **0.614 |

** دالة عند مستوى ثقة 0.01

يتضح من جدول (5) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة 0.01، وهو ما يؤكد اتساق وتماسك عبارات المقياس فيما بينها وتماسكها بعضها مع بعض.
ثانياً: الثبات:

تم التأكد من ثبات درجات مقياس تقدير الذات باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach فكانت قيمة معامل الثبات مساوية 0.744، وهو ما يؤكد أن للمقياس معامل ثبات موثوق فيه، ومما سبق تتأكد صلاحية استخدام المقياس في الدراسة الحالية في الكشف عن تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية عينة الدراسة الحالية.
الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها:

في الدراسة الحالية تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS V. 22 كالاتي:



- أولاً: للتأكد من صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالي تم استخدام:
- 1- معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation Coefficients* في التأكد من الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة وأبعادها الفرعية.
 - 2- معامل ثبات ألفا كرونباخ *Alpha Cronbach* في التأكد من ثبات درجات أدوات الدراسة وأبعادها الفرعية.
- ثانياً: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام:
- 1- اختبار "ت" للمجموعة الواحدة *One Sample T-Test* في التعرف على مستوى الاغتراب الوظيفي وتقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وذلك بمقارنة متوسط درجات المعلمين الفعلي بمتوسط فرضي.
 - 2- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* وذلك للكشف عن دلالة الفروق في مستوى الاغتراب الوظيفي وتقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض باختلاف (التخصص، المؤهل العلمي).
 - 3- اختبار "تحليل التباين أحادي الاتجاه" *One Way ANOVA* وذلك للكشف عن دلالة الفروق في مستوى الاغتراب الوظيفي وتقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض باختلاف (سنوات الخبرة، نصاب التدريس).
 - 4- اختبار أقل فرق دال *LSD* كاختبار للمقارنة البعدية في حالة دلالة تحليل التباين.
 - 5- معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation Coefficients* في الكشف عن طبيعة العلاقات الارتباطية بين الاغتراب الوظيفي وأبعاده الفرعية وتقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.
- نتائج الدراسة ومناقشتها:
- أولاً: نتائج السؤال الأول:
- نص السؤال الأول للدراسة الحالية على: "ما مستوى الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة *One Sample T-Test* في المقارنة بين متوسط درجات المعلمين عينة الدراسة في الاغتراب الوظيفي بالمتوسط الفرضي للدرجات، وتم حساب المتوسط الفرضي على أنه يساوي (3.4×عدد عبارات البعد) حيث تم الاعتماد



على التدرج الخماسي في الاستجابة لعبارات المقياس، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

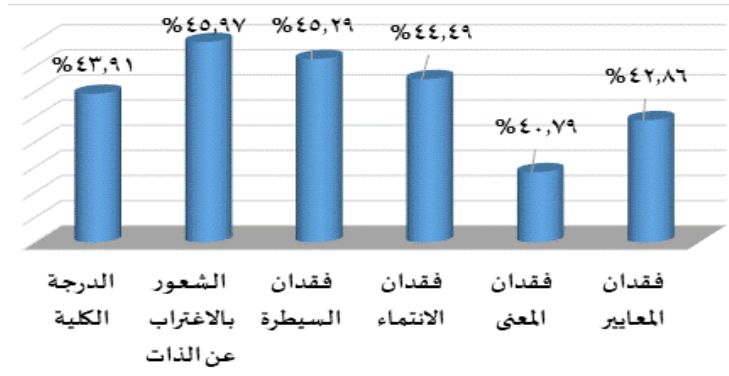
جدول (6):

دلالة الفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي لمستوى الاغتراب الوظيفي وأبعاده الفرعية لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض (درجات الحرية = 473)

| الاغتراب الوظيفي | المتوسط الفرضي | المتوسط الفعلي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" ودلالاتها | نسبة التوافر | مستوى الاغتراب الوظيفي |
|---------------------------|----------------|----------------|-------------------|--------------------|--------------|------------------------|
| فقدان المعايير | 30.6 | 19.285 | 7.221 | -34.118** | 42.86% | ضعيف |
| فقدان المعنى | 23.8 | 14.276 | 6.376 | -32.520** | 40.79% | ضعيف |
| فقدان الانتماء | 27.2 | 17.795 | 6.676 | -30.670** | 44.49% | ضعيف |
| فقدان السيطرة | 30.6 | 20.382 | 7.094 | -31.359** | 45.29% | ضعيف |
| الشعور بالاغتراب عن الذات | 23.8 | 16.089 | 6.785 | -24.745** | 45.97% | ضعيف |
| الدرجة الكلية | 136 | 87.827 | 29.592 | -35.443** | 43.91% | ضعيف |

يتضح من جدول (6) السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 فأقل بين المتوسطين الفعلي والفرضي للاغتراب الوظيفي وأبعاده الفرعية، لصالح المتوسط الفرضي، ووفقاً لنسب التوافر يتأكد أن مستوى الاغتراب الوظيفي وأبعاده الفرعية لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض مستوى ضعيف.

والنتائج السابقة تؤكد في مجملها أن مستوى الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض مستوى ضعيف، وهو ما يتضح من الشكل الآتي:



شكل (1): مستوى الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض



ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مستوى الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين منخفض من خلال عدة عوامل تتفاعل بعضها مع بعض، منها أن جودة البنية التحتية للتعليم في المملكة العربية السعودية، بما في ذلك تطوير البنية المدرسية وتوفير التقنيات التعليمية المتطورة، قد أوجد بيئة عمل أفضل للمعلمين، وقلل من التحديات التي يواجهونها يوميًا، كما أن دعم الجهات المعنية بالتعليم للمعلم من خلال توفير البرامج التدريبية وورش العمل وتحفيزهم على التطوير المستمر يجعلهم أكثر قدرة على التوافق والتكيف مع بيئة العمل وتلبية متطلباتها، وهذا ربما يقلل من الشعور بالانعزال ويزيد الثقة بالذات. بالإضافة إلى العوامل الثقافية والدينية التي تلعب دورًا مهمًا في تعزيز الانتماء والترابط الاجتماعي والتعاون بين جميع أفراد المجتمع، مما يسهم في تقليل الشعور بالانعزال والاعتراب عن بيئة العمل، بالإضافة إلى ذلك، تعزز الأنشطة واللقاءات الاجتماعية الغير صافية من التواصل والتفاعل الاجتماعي بين المعلمين، وتقوي الروابط بينهم، مما يقلل من الشعور بالانعزال ويعزز الانتماء مما يقلل من شعور المعلم بالاعتراب الوظيفي.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة صلاح الدين وآخرين (2020)، ودراسة عرفة وآخرين (2021)، ودراسة إرديم وأوزجن (Ozgen, & Erdem, 2023)، ودراسة زينجن Zengin, (2023) والتي توصلت إلى أن مستوى الاغتراب لدى المعلمين كان منخفضًا، وفي المقابل تختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة سليمان وآخرين (2018)، ودراسة فارس (2022) التي وجدت أن مستوى الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين كان مرتفعًا. وكذلك تختلف عن نتائج دراسة سميسك وآخرين (Smsek, 2012)، ودراسة غيث والحارثي (2019) ودراسة حوالة وجستنية (2019) ودراسة الأحمدى والشاماني (2021) والتي توصلت إلى أن مستوى الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين كان متوسطًا.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني للدراسة الحالية على: "ما مستوى تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One Sample T-Test في المقارنة بين متوسط درجات المعلمين - عينة الدراسة - في تقدير الذات بالمتوسط الفرضي للدرجات، وتم حساب المتوسط الفرضي على أنه يساوي (2.5× عدد العبارات) حيث تم الاعتماد على التدرج الرباعي في الاستجابة لعبارات المقياس، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:



جدول (7):

دلالة الفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي لمستوى تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية

بمدينة الرياض (درجات الحرية = 473)

| تقدير الذات | المتوسط الفرضي | المتوسط الفعلي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" ودالتها | نسبة التوافر | مستوى تقدير الذات |
|-------------|-------------------|-------------------|----------------------|---------------------|-----------------|----------------------|
| | 25 | 32.639 | 4.184 | 39.753** | 81.60% | مرتفع جداً |

يتضح من جدول (7) السابق أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فأقل بين المتوسطين الفعلي والفرضي لتقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، لصالح المتوسط الفعلي، وكان مستوى تقدير الذات مرتفع، حيث بلغت نسبة التوافر 81.60%.

والنتائج السابقة تؤكد في مجملها أن مستوى تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بالسعودية مستوى مرتفع ويمكن أن يرتبط هذا الارتفاع في مستوى تقدير الذات لدى المعلمين إلى عدة عوامل بما في ذلك العوامل الثقافية والقيم الاجتماعية والدينية، فطبيعة المجتمع السعودي، مجتمع متدين يشجع على القيم الاجتماعية الإيجابية مثل: الاحترام والتقدير، والترابط والتعاون وهو ما يمكن أن ينعكس على معنويات المعلمين، ويؤثر إيجاباً على ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم، مما قد يساهم في بناء صورة إيجابية للذات لدى المعلمين. وعلاوة على ذلك، يلعب الدين دوراً محورياً في تشكيل وجدان المعلمين، حيث يعتبرون عملهم خدمة ورسالة تربوية نبيلة تساهم في بناء مجتمع أكثر تطوراً وازدهاراً. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي أيضاً أن نأخذ في الاعتبار تأثير البنية التحتية الجيدة للمدارس في المملكة العربية السعودية، وتوفير الفرص لتطوير ونمو المعلمين مهنيًا، وتشجيعهم وتحفيزهم للالتحاق بها، فكل هذه العوامل يمكن أن تساهم في تعزيز احترام المعلمين لأنفسهم وتقديرهم لدورهم، وبالتالي تعزيز تقدير الذات لديهم. فعندما يشعرون بأن أعمالهم وجهودهم تُقدَّر وتُحترم، يتعزز لديهم الإحساس بالثقة والاعتزاز بمهنتهم كمعلمين، وهذا يساعدهم في بناء صورة إيجابية لأنفسهم، وفي تحقيق التوازن النفسي والمهني لديهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة دبابي (2016) ودراسة سمارة وآخرين (2012) والتي توصلت إلى أن مستوى تقدير الذات لدى المعلمين كان مستوى مرتفعاً، بينما اختلفت عن نتائج دراسة مؤنس (2019) ودراسة كاتي وسليطين (2020) ودراسة الياس (2022) ودراسة شديفات (2022) والتي كشفت عن مستوى متوسط لتقدير الذات لدى المعلمين.



ثالثاً: نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث للدراسة الحالية على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض تعزى لمتغيرات (التخصص، المؤهل، سنوات الخبرة، نصاب التدريس)؟".

1- الاغتراب الوظيفي ومتغير التخصص:

تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في مستوى الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والتي ترجع لاختلاف التخصص (تخصصات أدبية، تخصصات طبيعية)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (8):

دلالة الفروق في مستوى الاغتراب الوظيفي وفقاً للتخصص (درجات الحرية = 472)

| الاغتراب الوظيفي | التخصص | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---------------------------|--------------|---------|-------------------|----------|---------------|
| فقدان المعايير | تخصصات أدبية | 19.413 | 7.627 | 0.424 | 0.672 |
| | تخصصات علمية | 19.130 | 6.713 | | غير دالة |
| فقدان المعنى | تخصصات أدبية | 14.247 | 6.506 | 0.110 | 0.913 |
| | تخصصات علمية | 14.312 | 6.231 | | غير دالة |
| فقدان الانتماء | تخصصات أدبية | 17.571 | 6.963 | 0.801 | 0.423 |
| | تخصصات علمية | 18.065 | 6.319 | | غير دالة |
| فقدان السيطرة | تخصصات أدبية | 20.124 | 7.546 | 0.870 | 0.385 |
| | تخصصات علمية | 20.693 | 6.512 | | غير دالة |
| الشعور بالاغتراب عن الذات | تخصصات أدبية | 15.703 | 6.815 | 1.360 | 0.174 |
| | تخصصات علمية | 16.553 | 6.734 | | غير دالة |
| الدرجة الكلية | تخصصات أدبية | 87.058 | 31.192 | 0.621 | 0.535 |
| | تخصصات علمية | 88.753 | 27.585 | | غير دالة |

يتضح من جدول (8) السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الاغتراب الوظيفي وأبعاده الفرعية لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ترجع لاختلاف التخصص.



ويفسر الباحث هذه النتيجة المتمثلة بعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاغتراب الوظيفي وأبعاده الفرعية لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، ترجع لاختلاف تخصصاتهم العلمية ربما إلى التجارب المهنية المتشابهة التي يمرون بها، بغض النظر عن تخصصاتهم العلمية. فعلى سبيل المثال، يتمتع المعلمون بفرص متساوية للنمو المهني والتطوير المستمر، بما في ذلك فرص الانضمام إلى الدورات التدريبية والبرامج التعليمية، كذلك فإن البيئة المدرسية في مدينة الرياض تحمل سمات مشتركة تؤثر على تجربة المعلمين بشكل متجانس، بالإضافة إلى أنه قد يكون هناك تشابه للتحديات الإدارية أو الأكاديمية في المدارس بشكل عام، مما يجعل تجربة المعلمين متشابهة، ويقلل من الفروق في مستوى الاغتراب الوظيفي بينهم.

ونتيجة الدراسة الحالية تختلف عن نتائج دراسة الأحمدى و الشاماني (2021) ودراسة جبريل (2023) والتي وجدت فروقاً بين المعلمين في مستوى الاغتراب الوظيفي ترجع لاختلاف التخصص.

2- الاغتراب الوظيفي ومتغير المؤهل الدراسي:

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في مستوى الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والتي ترجع لاختلاف المؤهل (بكالوريوس، دراسات عليا)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (9): دلالة الفروق في مستوى الاغتراب الوظيفي وفقاً للمؤهل (درجات الحرية = 472)

| الاغتراب الوظيفي | المؤهل | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---------------------------|-------------|---------|-------------------|----------|---------------|
| فقدان المعايير | بكالوريوس | 18.971 | 7.217 | 2.453 | 0.05 |
| | دراسات عليا | 21.371 | 6.948 | | |
| فقدان المعنى | بكالوريوس | 14.022 | 6.312 | 2.250 | 0.05 |
| | دراسات عليا | 15.968 | 6.589 | | |
| فقدان الانتماء | بكالوريوس | 17.925 | 6.820 | 1.088 | غير دالة |
| | دراسات عليا | 16.935 | 5.601 | | |
| فقدان السيطرة | بكالوريوس | 20.257 | 7.063 | 0.986 | غير دالة |
| | دراسات عليا | 21.210 | 7.302 | | |
| الشعور بالاغتراب عن الذات | بكالوريوس | 15.947 | 6.830 | 1.175 | غير دالة |
| | دراسات عليا | 17.032 | 6.448 | | |
| الدرجة الكلية | بكالوريوس | 87.121 | 29.646 | 1.339 | غير دالة |
| | دراسات عليا | 92.516 | 29.028 | | |



يتضح من جدول (9) السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الاغتراب الوظيفي وأبعاده الفرعية (فقدان الانتماء، فقدان السيطرة، الشعور بالاغتراب عن الذات) لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ترجع لاختلاف المؤهل العلمي، بينما كانت الفروق في بعدي (فقدان المعايير وفقدان المعنى) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، والفروق لصالح المعلمين أصحاب المؤهل "دراسات عليا".

ويعزو الباحث عدم وجود فروق في مستوى الاغتراب بين المعلمين باختلاف المؤهل الدراسي؛ إلى الجهود والخدمات والمزايا الموحدة، كالمرتب والترقيات، التي تقدمها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لجميع المعلمين بشكل عام بغض النظر عن مستوى مؤهلاتهم الدراسية، وبالتالي قد يكون لها دور في التقليل من احتمالية حدوث اختلافات في الاغتراب الوظيفي بين المعلمين نتيجة اختلاف مستوى المؤهل الدراسي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة مقابلة وآخرين (2012) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في مستوى الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين المؤهل العلمي. وفي المقابل، تختلف نتيجة الدراسة عن نتائج دراسة غيث والحارثي (2019)، ودراسة حوالة وجستنية (2019)، ودراسة الأحمدى و الشاماني (2021).

3- الاغتراب الوظيفي ومتغير سنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار "تحليل التباين أحادي الاتجاه" *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في مستوى الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، والتي ترجع لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 لأقل من 10 سنوات، من 10 لأقل من 15 سنة، من 15 سنة فأكثر)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الآتي:

جدول (10): المتوسطات والانحرافات المعيارية للاغتراب الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

| سنوات الخبرة | | | | | | | |
|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------------|--------|
| أقل من 5 | | 10-5 | | 15-10 | | من 15 فأكثر | |
| انحراف | متوسط | انحراف | متوسط | انحراف | متوسط | انحراف | متوسط |
| معياري | معياري | معياري | معياري | معياري | معياري | معياري | معياري |
| فقدان المعايير | 20.555 | 7.693 | 19.882 | 6.542 | 19.381 | 7.467 | 18.154 |
| فقدان المعنى | 14.731 | 6.733 | 13.921 | 6.248 | 14.742 | 5.948 | 13.879 |



| سنوات الخبرة | | | | | | | | الاغتراب الوظيفي |
|--------------|--------|--------|----------|--------|--------|--------|--------|------------------------------|
| من 15 فأكثر | 15-10 | 10-5 | أقل من 5 | | | | | |
| 5.939 | 15.978 | 6.610 | 18.072 | 5.807 | 16.829 | 7.189 | 20.966 | فقدان الانتماء |
| 6.770 | 19.088 | 6.633 | 21.196 | 6.854 | 19.855 | 7.727 | 22.034 | فقدان السيطرة |
| 7.188 | 15.374 | 5.411 | 16.320 | 6.189 | 16.224 | 7.455 | 16.908 | الشعور بالاغتراب عن الذات |
| 29.176 | 82.473 | 27.187 | 89.711 | 26.788 | 86.711 | 32.314 | 95.193 | الدرجة الكلية |

جدول (11): دلالة الفروق في مستوى الاغتراب الوظيفي وفقاً لسنوات الخبرة

| الاغتراب الوظيفي | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---------------------------------|--------------------------|----------------|-----------------|-------------------|-------------|------------------|
| فقدان المعايير | بين المجموعات | 452.643 | 3 | 150.881 | 2.929 | 0.05 |
| | داخل المجموعات الكلية | 24207.908 | 473 | 51.506 | | |
| فقدان المعنى | بين المجموعات | 83.977 | 3 | 27.992 | 0.687 | غير دالة |
| | داخل المجموعات الكلية | 19144.819 | 473 | 40.734 | | |
| فقدان الانتماء | بين المجموعات | 1876.101 | 3 | 625.367 | 15.304 | 0.01 |
| | داخل المجموعات الكلية | 19205.049 | 473 | 40.862 | | |
| فقدان السيطرة | بين المجموعات | 714.739 | 3 | 238.246 | 4.850 | 0.01 |
| | داخل المجموعات الكلية | 23089.145 | 473 | 49.126 | | |
| الشعور بالاغتراب عن الذات | بين المجموعات | 179.412 | 3 | 59.804 | 1.302 | 0.273 |
| | داخل المجموعات الكلية | 21594.867 | 473 | 45.947 | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 12114.348 | 3 | 4038.116 | 4.720 | 0.01 |
| | داخل المجموعات الكلية | 402071.466 | 473 | 855.471 | | |



يتضح من جدول (11) السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 في الدرجة الكلية للاغتراب الوظيفي وبعدي (فقدان الانتماء وفقدان السيطرة)، وفروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 في بعد (فقدان المعايير) لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدنية الرياض ترجع لاختلاف سنوات الخبرة. ولا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى بعدي (فقدان المعنى، الشعور بالاغتراب عن الذات) لدى المعلمين ترجع لاختلاف سنوات الخبرة.

وللكشف عن الفروق ذات الدلالة في مستوى الاغتراب الوظيفي (الدرجة الكلية، فقدان الانتماء وفقدان السيطرة، فقدان المعايير) لدى المعلمين مختلفي سنوات الخبرة تم استخدام اختبار أقل فرق دالة LSD كاختبار للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين، فكانت النتائج كما هو موضح في جدول (12):

جدول (12): المقارنات البعدية بين معلمي المرحلة الثانوية مختلفي سنوات الخبرة في مستوى الاغتراب الوظيفي

| الاغتراب الوظيفي | سنوات الخبرة | أقل من 5 (م=20.555) | 10-5 (م=19.882) | 15-10 (م=19.381) |
|------------------|---------------------|---------------------|------------------|------------------|
| | 10-5 (م=19.882) | 0.673 | | |
| فقدان المعايير | 15-10 (م=19.381) | 1.173 | 0.500 | |
| | 15 فأكثر (م=18.154) | **2.401 | 1.728 | 1.228 |
| سنوات الخبرة | أقل من 5 (م=20.966) | 10-5 (م=16.829) | 15-10 (م=18.072) | |
| فقدان الانتماء | 10-5 (م=16.829) | **4.137 | | |
| | 15-10 (م=18.072) | **2.894 | 1.243 | |
| | 15 فأكثر (م=15.978) | **4.988 | 0.851 | **2.094 |
| سنوات الخبرة | أقل من 5 (م=22.034) | 10-5 (م=19.855) | 15-10 (م=21.196) | |
| فقدان السيطرة | 10-5 (م=19.855) | *2.178 | | |
| | 15-10 (م=21.196) | 0.838 | 1.341 | |
| | 15 فأكثر (م=19.088) | **2.946 | 0.767 | *2.108 |
| سنوات الخبرة | أقل من 5 (م=95.193) | 10-5 (م=86.711) | 15-10 (م=89.711) | |
| الدرجة الكلية | 10-5 (م=86.711) | *8.483 | | |
| | 15-10 (م=89.711) | 5.482 | 3.001 | |
| | 15 فأكثر (م=82.473) | **12.721 | 4.238 | *7.239 |



من جدول (12) وبصفة عامة يتضح أن الاغتراب الوظيفي يقل بزيادة سنوات الخبرة، حيث كانت أعلى المجموعات في الاغتراب الوظيفي؛ هي مجموعة سنوات الخبرة المنخفضة (أقل من 5 سنوات)، بينما أقل المجموعات في الاغتراب الوظيفي هي مجموعة سنوات الخبرة المرتفعة (من 15 سنة فأكثر)، حيث كانت هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين المجموعتين.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في كون المعلمين الأقل في سنوات الخبرة هم أعلى المجموعات في الاغتراب الوظيفي، إلى أنهم قد يواجهون تحديات أكبر في التكيف مع بيئة العمل في بداية مسارهم المهني، مثل إدارة الصفوف، تطبيق استراتيجيات التدريس الفعالة، وتقديم الدعم للطلاب، دون امتلاكهم الخبرة الكافية في التعامل مع تلك التحديات التي من الممكن أن تؤدي إلى شعورهم بالضغط والإجهاد. في حين كان المعلمون الأكثر خبرة هم أقل المجموعات في الاغتراب الوظيفي، وقد يفسر ذلك بأن مهارات المعلمين تتطور عبر الخبرة، فبمرور الوقت يكتسبون المزيد من التجارب مما ينعكس على تطور مهاراتهم وقدراتهم في التعامل مع التحديات المهنية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة حوالة وجستنية (2019)، ودراسة صلاح الدين وآخرين (2020)، ودراسة عرفة وآخرين (2021)، ودراسة جبريل (2023) ودراسة أوزجن و إرديم (Ozgen, & Erdem, 2023) التي وجدت ان المعلمين الأقل خبرة أكثر ارتفاعاً في مستوى الاغتراب الوظيفي مقارنة بالمعلمين الأكثر خبرة في سنوات العمل. في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية عن نتائج دراسة مقابلة وآخرين (2012)، ودراسة غيث والحارثي (2019) ودراسة الأحمدى والشاماني (2021) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في مستوى الاغتراب الوظيفي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

4- الاغتراب الوظيفي ومتغير نصاب التدريس:

تم استخدام اختبار "تحليل التباين أحادي الاتجاه" *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في مستوى الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، والتي ترجع لاختلاف نصاب التدريس (أقل من 10 حصص، من 10 إلى 15 حصّة، من 16 إلى 20 حصّة، أكثر من 20 حصّة)، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:



جدول (13): المتوسطات والانحرافات المعيارية للاغتراب الوظيفي وفقاً لمتغير نصاب التدريس

| الانحراف المعياري | نصاب التدريس | | | | الانحراف المعياري | الانحراف المعياري | الانحراف المعياري | الانحراف المعياري |
|--------------------|--------------|-----------|-----------|----------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | أقل من 10 | 10 إلى 15 | 16 إلى 20 | أكثر من 20 حصة | | | | |
| فقدان المعايير | 15.019 | 5.677 | 19.179 | 6.690 | 21.734 | 6.414 | 21.091 | 8.510 |
| فقدان المعنى | 11.794 | 4.879 | 13.278 | 5.410 | 15.938 | 6.508 | 16.591 | 7.806 |
| فقدان الانتماء | 15.150 | 6.129 | 18.815 | 5.806 | 18.844 | 6.201 | 17.739 | 8.382 |
| فقدان السيطرة | 17.346 | 6.471 | 20.046 | 6.695 | 21.469 | 6.505 | 23.068 | 7.936 |
| الشعور | 13.093 | 5.872 | 15.808 | 6.764 | 17.969 | 6.454 | 17.477 | 7.089 |
| بالاغتراب عن الذات | 72.402 | 23.951 | 87.126 | 27.147 | 95.953 | 26.543 | 95.966 | 36.127 |
| الدرجة الكلية | | | | | | | | |

جدول (14): دلالة الفروق في مستوى الاغتراب الوظيفي وفقاً لنصاب التدريس

| مستوى الدلالة | قيمة "ف" | متوسط المربعات | درجات الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين | الانحراف المعياري الوظيفي |
|---------------|----------|----------------|--------------|----------------|----------------|---------------------------|
| 0.01 | 21.733 | 1001.391 | 3 | 3004.174 | بين المجموعات | فقدان المعايير |
| | | 46.077 | 470 | 21656.376 | داخل المجموعات | |
| 0.01 | 14.552 | 544.743 | 3 | 1634.228 | بين المجموعات | فقدان المعنى |
| | | 37.435 | 470 | 17594.567 | داخل المجموعات | |
| 0.01 | 8.186 | 348.957 | 3 | 1046.871 | بين المجموعات | فقدان الانتماء |
| | | 42.626 | 470 | 20034.279 | داخل المجموعات | |
| 0.01 | 12.735 | 596.512 | 3 | 1789.537 | بين المجموعات | فقدان السيطرة |
| | | 46.839 | 470 | 22014.347 | داخل المجموعات | |
| | | | 473 | 23803.884 | الكلية | |



| الاغتراب الوظيفي | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---------------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|----------|---------------|
| الشعور بالاغتراب عن الذات | بين المجموعات | 1593.953 | 3 | 531.318 | 12.374 | 0.01 |
| | داخل المجموعات | 20180.325 | 470 | 42.937 | | |
| | الكلي | 21774.278 | 473 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 39814.869 | 3 | 13271.623 | 16.662 | 0.01 |
| | داخل المجموعات | 374370.945 | 470 | 796.534 | | |
| | الكلي | 414185.814 | 473 | | | |

يتضح من جدول (14) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 في الدرجة الكلية للاغتراب الوظيفي وأبعاده الفرعية لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ترجع لاختلاف نصاب التدريس.

وللكشف عن الفروق ذات الدلالة في مستوى الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين مختلفي نصاب التدريس تم استخدام اختبار أقل فرق دالة *LSD* كاختبار للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين، فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (15):

جدول (15): المقارنات البعدية بين معلمي المرحلة الثانوية مختلفي نصاب التدريس في مستوى الاغتراب الوظيفي

| الاغتراب الوظيفي | النصاب | أقل من 10 (م=15.019) | 15 - 10 (م=19.179) | 20-16 (م=21.734) |
|------------------|-----------------------|----------------------|--------------------|------------------|
| فقدان المعايير | 15 - 10 (م=19.179) | **4.160 | | |
| | 20-16 (م=21.734) | **6.716 | **2.556 | |
| | أكثر من 20 (م=21.091) | **6.072 | *1.912 | 0.643 |
| فقدان المعنى | 15 - 10 (م=13.278) | 1.484 | | |
| | 20-16 (م=15.938) | **4.143 | **2.659 | |
| | أكثر من 20 (م=16.591) | **4.797 | **3.313 | 0.653 |
| فقدان الانتماء | 15 - 10 (م=18.815) | **3.665 | | |
| | 20-16 (م=18.844) | **3.694 | 0.029 | |
| | أقل من 10 (م=15.150) | | | |



| | | | | |
|------------------|------------------|----------------------|-----------------------|-----------|
| 1.105 | 1.076 | **2.589 | أكثر من 20 (م=17.739) | |
| (21.469=م) 20-16 | (20.046=م) 15-10 | أقل من 10 (م=17.346) | النصاب | |
| | | **2.700 | 15-10 (م=20.046) | فقدان |
| | 1.422 | **4.123 | 20-16 (م=21.469) | السيطرة |
| 1.599 | **3.022 | **5.722 | أكثر من 20 (م=23.068) | |
| (17.969=م) 20-16 | (15.808=م) 15-10 | أقل من 10 (م=13.093) | النصاب | |
| | | **2.715 | 15-10 (م=15.808) | الشعور |
| | **2.161 | **4.876 | 20-16 (م=17.969) | بالاغتراب |
| 0.491 | 1.669 | **4.384 | أكثر من 20 (م=17.477) | عن الذات |
| (95.953=م) 20-16 | (87.126=م) 15-10 | أقل من 10 (م=72.402) | النصاب | |
| | | **14.724 | 15-10 (م=87.126) | الدرجة |
| | **8.827 | **23.551 | 20-16 (م=95.953) | الكلية |
| 0.013 | **8.840 | **23.564 | أكثر من 20 (م=95.966) | |

*الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى 0.05، ** الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى 0.01

من جدول (15) وبصفة عامة يتضح أن الاغتراب الوظيفي يزداد بزيادة نصاب التدريس، حيث كانت أعلى المجموعات في الاغتراب الوظيفي هم مجموعتي (أكثر من 20 حصة، من 16 إلى 20 حصة)، بينما أقل المجموعات هم مجموعتي (أقل من 10 حصص، من 10 إلى 15 حصة)، حيث كانت الفروق بينهم دالة عند مستوى 0.01 أو 0.05.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن زيادة حجم المتطلبات التدريسية المتوقعة منهم يترتب عليها تخصيص وقت أكبر لتحضير الدروس وتقديمها، ومتابعة مستوى تقدم الطلبة وزيادة الأعمال المتعلقة بالأنشطة، وإعداد الاختبارات وتصحيحها، مما قد يزيد من احتمالية شعورهم بالاغتراب الوظيفي. وفي هذا الصدد يشير ديلون (Dhillon, 2019) أن العبء الزائد للعمل يعد سبباً رئيسياً في ضغوط العمل، مما يُسهم بشكل كبير في حدوث الاغتراب الوظيفي. ويضيف إبراهيم (2015) أن تعرض الفرد لضغوط العمل يُعد أحد العوامل الرئيسية التي تُسهم في شعوره بالاغتراب. حيث تشكل هذه الضغوط عقبة تعيق الفرد عن أداء مهام وظيفته بكفاءة. ونتيجة لذلك، يُثير هذا الوضع شعوره بالعجز والعزلة داخل بيئة العمل، مما يُعزز من مشاعر الاغتراب الوظيفي.



رابعاً: نتائج السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع للبحث الحالي على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض تعزى لمتغيرات (التخصص، المؤهل، سنوات الخبرة، النصاب الأسبوعي)؟".

1- تقدير الذات و متغير التخصص:

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في مستوى تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والتي ترجع لاختلاف التخصص (تخصصات أدبية، تخصصات طبيعية)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (16): دلالة الفروق في مستوى تقدير الذات وفقاً للتخصص (درجات الحرية = 472)

| التخصص | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|--------------|---------|-------------------|----------|---------------|
| تخصصات أدبية | 32.958 | 3.884 | 1.822 | 0.069 |
| تخصصات علمية | 32.256 | 4.498 | | |

يتضح من جدول (16) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ترجع لاختلاف التخصص. وقد تعزى هذه النتيجة إلى العوامل المشتركة في بيئة العمل لهؤلاء المعلمين. فعلى الرغم من تنوع تخصصاتهم العلمية، إلا أنهم يقومون بمهام تدريسية متماثلة مثل عدد الحصص الأسبوعية، وتحضير الدروس، وإدارة الصفوف. بالإضافة إلى ذلك، يتلقى المعلمون مرتبات ومكافآت متماثلة، ويستفيدون من التوجيه والدعم المتساوي من الإدارة المدرسية والتفاعل مع زملائهم. وبهذا، تقلل هذه العوامل المشتركة من تأثير اختلاف التخصص على مستوى تقدير الذات لدى المعلمين، وتجعل تجاربهم المهنية تتشابه بشكل أكبر. فضلاً عن ذلك، يولي القائمون على التعليم اهتماماً بجميع المعلمين، حيث يُتاح لهم فرص النمو المهني والتدريب، ويستفيدون من التوجيه والدعم المتساوي، مما يعزز الشعور بالرضا الذاتي والثقة في قدراتهم كمعلمين، وبالتالي قد يسهم ذلك في رفع مستوى تقديرهم الذاتي والثقة في أدائهم المهني. ونتيجة الدراسة الحالية تختلف عما توصلت إليه دراسة شديفات (2022) التي وجدت فروقا في مستوى تقدير الذات تعزى لاختلاف التخصص الدراسي.



2- تقدير الذات ومتغير المؤهل الدراسي:

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في مستوى تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والتي ترجع لاختلاف المؤهل (بكالوريوس، دراسات عليا)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (17): دلالة الفروق في مستوى تقدير الذات وفقاً للمؤهل (درجات الحرية = 472)

| المؤهل | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|-------------|---------|-------------------|----------|---------------|
| بكالوريوس | 32.452 | 4.235 | 2.533 | 0.05 |
| دراسات عليا | 33.887 | 3.617 | | |

*الفارق بين المتوسطين دال عند مستوى 0.05.

يتضح من جدول (17) السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى 0.05 في مستوى تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ترجع لاختلاف المؤهل العلمي، والفروق لصالح المعلمين أصحاب المؤهل "دراسات عليا".

في ضوء هذه النتيجة والتي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة الرياض بناءً على اختلاف المؤهل العلمي، يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المعلمين الذين يحملون مؤهلات "دراسات عليا" يتمتعون بمزيد من الفرص والميزات التعليمية. من أبرز هذه الفرص، خضوعهم لتدريب متقدم في مجالات تخصصية معينة، والذي يمنحهم المهارات والمعرفة اللازمة لتطبيق أحدث النظريات والممارسات التعليمية. ومن ثم، يزيد من فرصهم للمشاركة في برامج التطوير المهني والبحث العلمي والأنشطة الأكاديمية المتقدمة. وهذا الاعتراف بتحصيلهم العلمي ومهاراتهم المتقدمة، يُعزز من شعورهم بالكفاءة والثقة في أدائهم المهني. وبفضل هذه الفرص المتاحة، يشعر المعلمون ذوو المؤهلات العليا بالفخر لحصولهم على هذه المؤهلات مما قد يعزز من تقديرهم لذاتهم ورضاهم بشكل إيجابي. وفي هذا الصدد يشير عبداللا (2019) إلى أن تقدير الذات ينمو ويتكون بناءً على الخبرات التي يتعرض لها الفرد، فإذا كانت إيجابية فإنه يقدر نفسه حق قدرها، والذي ينعكس إيجاباً على تصرفاته الفكرية والسلوكية والنفسية مع نفسه والآخرين. ونتيجة الدراسة الحالية لا تتوافق مع نتيجة دراسة سمارة وآخرين (2012)، ودراسة شديفات (2022) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى المعلمين تبعاً لاختلاف مؤهلاتهم الدراسية،



3- تقدير الذات ومتغير سنوات الخبرة:

تم استخدام اختبار "تحليل التباين أحادي الاتجاه" *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في مستوى تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والتي ترجع لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 لأقل من 10 سنوات، من 10 لأقل من 15 سنة، من 15 سنة فأكثر)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الآتي:

جدول (18): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقدير الذات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

| سنوات الخبرة | | | | | | | |
|--------------|---------------|--------|---------------|--------|---------------|-------------|---------------|
| أقل من 5 | | 10-5 | | 15-10 | | من 15 فأكثر | |
| متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري |
| 31.210 | 4.504 | 32.500 | 3.883 | 31.938 | 4.237 | 34.006 | 3.641 |

جدول (19): دلالة الفروق في مستوى تقدير الذات وفقاً لسنوات الخبرة

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|--------------|----------------|----------|---------------|
| بين المجموعات | 631.939 | 3 | 210.646 | | |
| داخل المجموعات | 7647.371 | 470 | 16.271 | 12.946 | 0.01 |
| الكلية | 8279.310 | 473 | | | |

** الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى 0.05 فأقل.

يتضح من جدول (19) السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، في تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ترجع لاختلاف سنوات الخبرة. وللكشف عن الفروق ذات الدلالة في مستوى تقدير الذات لدى المعلمين مختلفي سنوات الخبرة تم استخدام اختبار أقل فرق دالة *LSD* كاختبار للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين، فكانت النتائج كما هو موضح في جدول (20):



جدول (20): المقارنات البعدية بين معلمي المرحلة الثانوية مختلفي سنوات الخبرة في مستوى تقدير الذات

| سنوات الخبرة | أقل من 5 (م=31.210) 10-5 (م=32.500) 15-10 (م=31.938) |
|---------------------|--|
| 10-5 (م=32.500) | 1.290 |
| 15-10 (م=31.938) | 0.562 |
| 15 فأكثر (م=34.006) | **2.796 |
| | **2.068 |

** الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى (0.05) فأقل.

من جدول (20) وبصفة عامة يتضح أن تقدير الذات يزداد بزيادة سنوات الخبرة، فقد كانت أعلى المجموعات في تقدير الذات هي مجموعة سنوات الخبرة المرتفعة (15 سنة فأكثر)، حيث تفوقت استجاباتهم بفروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فأقل على باقي المجموعات. ويعزو الباحث هذه النتائج إلى مرور السنوات وتراكم الخبرة التي تساعد المعلمين على اكتساب مهارات إضافية في التعامل مع الطلاب، وتطوير استراتيجيات تدريس أكثر فعالية، بالإضافة إلى إدارة الصفوف بشكل أفضل، مما قد يؤدي إلى تعزيز الشعور بالإنجاز والرضا الذاتي، وبالتالي ارتفاع مستوى تقدير الذات لدى المعلم مع مرور الوقت. ونتيجة الدراسة الحالية تختلف عما توصلت له نتيجة دراسة سمارة وآخرين (2012) ودراسة كاتبي وسليطين (2020) ودراسة شديفات (2022) التي اشارت إلى عدم وجود فروق في تقدير الذات بين المعلمين تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

4- تقدير الذات و متغير نصاب التدريس الأسبوعي:

تم استخدام اختبار "تحليل التباين أحادي الاتجاه" *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في مستوى تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والتي ترجع لاختلاف نصاب التدريس الأسبوعي (أقل من 10 حصص، من 10 إلى 15 حصة، من 16 إلى 20 حصة، أكثر من 20 حصة)، فكانت النتائج كما هي موضحة في الآتي:

جدول (21): المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقدير الذات وفقاً لمتغير النصاب الأسبوعي

| النصاب الأسبوعي | | | | | | | |
|-----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|---------------|
| أقل من 10 حصص | | 10 إلى 15 حصة | | 16 إلى 20 حصة | | أكثر من 20 حصة | |
| متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري |
| 32.757 | 4.159 | 32.940 | 3.683 | 32.031 | 4.347 | 32.864 | 4.727 |



جدول (22): دلالة الفروق في مستوى تقدير الذات وفقاً للنصاب الأسبوعي

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|----------------|----------------|--------------|----------------|----------|---------------|
| بين المجموعات | 66.926 | 3 | 22.309 | | 0.282 |
| داخل المجموعات | 8212.384 | 470 | 17.473 | 1.277 | |
| الكلية | 8279.310 | 473 | | | |

يتضح من جدول (22) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ترجع لاختلاف نصاب التدريس الأسبوعي. وهذه النتيجة تشير إلى أن الفترة الزمنية التي يقضيها المعلمون في التدريس خلال الأسبوع ليست عاملاً مؤثراً بشكل كبير في تقدير الذات لديه.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المهام التدريسية والمهام غير الصفية غالباً ما توزع على المعلمين بشكل متساو، فعلى سبيل المثال: المعلمون ذوو النصاب التدريسي الأقل عادة ما يسند إليهم بعض المهام الإضافية بعيداً عن التدريس، مثل الإشراف على الطلاب، أو الأنشطة، أو بعض المهام الإدارية، وهذا يجعل المعلمون على اختلاف نصابهم التدريسي يواجهون تحديات متعددة ومتماثلة في بيئة العمل.

خامساً: نتائج السؤال الخامس:

نص السؤال الخامس للدراسة الحالية على: "هل توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين الاغتراب الوظيفي وتقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient في الكشف عن طبيعة ونوع العلاقة بين الاغتراب الوظيفي وتقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (23): معاملات الارتباط بين الاغتراب الوظيفي وتقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض

| الاغتراب الوظيفي | | | | | | المتغيرات |
|--|--|---|---|---------------------------------|----------------------|-------------|
| الدرجة | الشعور بالاغتراب | فقدان السيطرة | فقدان الانتماء | فقدان المعنى | فقدان المعايير | |
| الكلية <td>عن الذات <td> <td> <td> <td> <td>تقدير الذات</td> </td></td></td></td></td> | عن الذات <td> <td> <td> <td> <td>تقدير الذات</td> </td></td></td></td> | <td> <td> <td> <td>تقدير الذات</td> </td></td></td> | <td> <td> <td>تقدير الذات</td> </td></td> | <td> <td>تقدير الذات</td> </td> | <td>تقدير الذات</td> | تقدير الذات |
| **0.476- | **0.465- | **0.466- | **0.443- | **0.328- | **0.312- | |



من جدول (23) يتضح أنه توجد علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 فأقل بين الاغتراب الوظيفي وتقدير الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. وعلى الرغم من دلالة معاملات الارتباط بين الاغتراب الوظيفي وتقدير الذات إلا أننا نلاحظ أن قيم فقدان المعايير والمعنى لا تعبر عن علاقة قوية -كأبعاد للاغتراب الوظيفي- بتقدير الذات، وكانت العلاقة متوسطة كحالة باقي الأبعاد.

وهذا النتيجة تشير إلى أن انخفاض مستوى الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة الرياض يتزامن مع ارتفاع في مستوى تقدير الذات لديهم. وبمعنى آخر، كلما كان المعلم أقل تعرضاً للاغتراب الوظيفي، كلما كان تقدير الذات لديه أعلى. وتُعد هذه النتائج مثيرة للاهتمام وتشير إلى وضع نفسي إيجابي بين المعلمين المشاركين في الدراسة الحالية. والتي تشير أن المعلمين يشعرون بثقة أكبر بقدراتهم وفعاليتهم الشخصية في السياق المهني، وأقل عرضة للشعور بالانعزال أو البعد عن بيئة العمل. ويمكن تفسير هذه النتائج بأنها تعكس وجودهم في بيئة عمل إيجابية وداعمة لتطورهم المهني والشخصي، تتمثل في دعم الزملاء والإدارة، ووجود بنية تحتية جيدة للتعليم مما قد يساهم في تعزيز الثقة بالنفس وتقدير الذات لديهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة ديلون (Dhillon, 2019) حيث أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الاغتراب الوظيفي وتقدير الذات. **التوصيات والمقترحات:**

أولاً: التوصيات: بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يوصي الباحث بالآتي:
- بناء برامج إرشادية لتقديم الدعم النفسي والاجتماعي للمعلمين لمساعدتهم في التعامل مع التحديات المهنية والشخصية، وبالتالي تقليل انتشار ظاهرة الاغتراب الوظيفي، والإسهام في تعزيز تقديرهم الذاتي.

- تعزيز ورفع مستوى الوعي لدى المعلمين بظاهرة الاغتراب الوظيفي وأهميتها، من خلال تنظيم ندوات وورش عمل وحملات توعية موجهة للمعلمين، تسلط الضوء على أهمية فهم مستويات الاغتراب الوظيفي وتأثيرها على حياتهم المهنية والشخصية، وكيفية التعامل معها.
- دعم التنمية المهنية للمعلمين وتعزيزها، من خلال توفير فرص التدريب والتطوير لتعزيز قدراتهم على التعامل مع الصعوبات والتحديات المهنية، بما فيها تلك المتعلقة بالاغتراب الوظيفي وتقدير الذات.



- تصميم برامج إرشادية خاصة للمعلمين الذين يعانون من ارتفاع مستوى الاغتراب الوظيفي، لمساعدتهم في التعامل مع التحديات النفسية والمهنية التي يواجهونها.
- ثانيا: المقترحات: في ضوء أهداف الدراسة الحالية، والنتائج التي أسفرت عنها، واستكمالاً لها، يمكن اقتراح الآتي:
- إجراء دراسات مستقبلية تهدف إلى استكشاف العوامل التي تسهم في الحد من انتشار ظاهرة الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين.
- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية حول الاغتراب الوظيفي، وربطها بمتغيرات أخرى كالنضج المهني، قيم العمل، والكفاءة الذاتية.
- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على عينات ومراحل دراسية مختلفة، ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية، وذلك للحصول على رؤية شاملة ومتكاملة وفهم أفضل.

المراجع العربية والانكليزية

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، عبد السلام محمد (2015). أثر ضغوط العمل على الشعور بالاغتراب الوظيفي. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، 6(1)، 157-190.
- الأحسن، حمزة. (2015). الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وانعكاساتها على مستوى تقدير الذات لديهم. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 1(1)، 188-215
- الأحمدي، عائشة سيف؛ والشاماني، بدور لافي (2021). واقع الاغتراب الوظيفي لدى معلمات التعليم العام بالمدينة المنورة. مجلة التربية (الأزهر)، 12(40)، 517-552.
- الشايب، عبدالحافظ قاسم. (2010). أثر طريقة صياغة فقرات الصورة المعربة لمقياس روزنبرغ لتقدير الذات في البناء العاملي للمقياس. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 28، 1-20.
- الريجات، إيمان ماجد. (2022). التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(19)، 115-135.
- القريناوي، تامر سالم؛ وبركة، سعد؛ ودرويش، سلوى؛ غراب، سحر. (2023). العوامل الاجتماعية والثقافية المؤدية إلى الاغتراب: عند الأسر الريفية في الجزائر العاصمة. مجلة الدراسات الأفريقية، 45(4)، 595-648.
- الياس، أعور طارق. (2022). الاستقواء الإداري وعلاقته بتقدير الذات لدى معلمي المدارس الأساسية الخاصة في مدينة القدس من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 38(12.2)، 439-460.
- باسمير، بالخير. (2023). الصحة النفسية والاستغراق الوظيفي وعلاقتهما بتقدير الذات لدى معلمي الصفوف الأولية بمحافظة جدة. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 17(5)، 169-212.



- جبريل، فاروق مصطفى. (2023). الاغتراب المهني والتمكين النفسي كمنبئين بالتوجه نحو المستقبل المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية. جامعة طنطا، 89(3)، 1035-1113.
- جديدي، زليخة (2012). الاغتراب. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 12(8)، 346-361.
- حوالة، سهير محمد؛ وجستنية، ندى طلال. (2019). واقع الاغتراب الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض. العلوم التربوية، 27(1)، 353-389.
- خليفة، عبد اللطيف، محمد (2003). دراسات في سيكولوجية الاغتراب، القاهرة، دار غريب.
- رجب، محمود (1988). الاغتراب، سيرة مصطلح، ط3، القاهرة، دار المعارف.
- دباي، أبو بكر (2016). مستوى تقدير الذات لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 2(4)، 353-365
- سعادة، رشيد (2019). الاغتراب الوظيفي لدى أساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة غرداية. مجلة الواحات للبحوث والدراسات، 12(02)، 854-870
- سليمان، عزت محمد؛ وفراج، وهمان همام؛ وأحمد، احمد عبد الملك (2018). الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين، دراسات تربوية واجتماعية. 23(3)، 933-964.
- سمارة، هتوف فرح، سمارة، علي فرح، والسلامات، محمد خير. (2012). درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة لذواتهم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم. مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، 26(3)، 661 - 686.
- شتا، السيد على. (2003). الاغتراب في التنظيمات الصناعية، الإسكندرية، المكتبة المصرية.
- شديقات، طارق أحمد سالم. (2022). التنبؤ بدافعية الإنجاز من خلال مستوى تقدير الذات لدى معلمات رياض الأطفال. (أطروحة ماجستير). جامعة الإسراء، الأردن.
- صلاح الدين، نسرين صالح محمد؛ واليحيائية، رحمة بنت سعيد؛ و الفهدي، راشد سليمان (2020). بنية الاغتراب الوظيفي ومستواه لدى المعلمين بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان: دراسة تحليلية استكشافية. العلوم التربوية، 28(3)، 553-616.
- عبد اللا، محمد الصافي (2019). تقدير الذات كمتغير وسيط بين العلاقة بين الابتزاز العاطفي وأعراض اضطراب الشخصية النرجسية، 60(1)، 1-84
- عرفة، نسرين صالح؛ وأبو خيران، أشرف محمد؛ وأبو سمرة، محمود أحمد (2021). مستوى الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية في محافظة الخليل. مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، 9(2)، 85-114.
- عصفور، قيس نعيم سليم. (2015). الاغتراب النفسي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز بمحافظة إربد. مجلة التربية، 165(2)، 111 - 138



- غيث، نرفانا عبدالرحمن سيد؛ و الحارثي، رشاء عبدالعزيز سعد. (2019). أثرُ الاغتراب الوظيفي على سلوكِ المُواطنِ
الأنظيبيّة: دراسةٌ ميدانيّة على المُعلّمت في المناطق النائية بمُحافظة الطائف. مسالك للدراسات
الشرعية واللغوية والإنسانية، 4، 190 – 240
- فارس، أمجد كاظم (2022). الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المحاضرين المجانيين في
المدارس الثانوية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 34، 487=515.
- كاتبي، محمد عزت عربي وسليطين، فادي علي. (2020). تقدير الذات وعلاقته بالرضا الوظيفي: دراسة ميدانية على
عينة من معلمي ومعلمات مدينة دمشق. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية: سلسلة
الآداب والعلوم الإنسانية، 42(6)، 173-194
- مقابلة، عاطف يوسف؛ وحوامدة، باسم علي عبيد؛ والطراونة، سليمان محمد. (2012). مستوى الاغتراب الوظيفي
لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من وجهة نظرهم. جرش: للبحوث والدراسات،
(2)، 23-40.
- مؤنس، خالد. (2019). تقدير الذات وعلاقته بالابتكار الانفعالي لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى في قطاع غزة.
مجلة جامعة النجاح للأبحاث: العلوم الإنسانية، 33(6)، 933-962.

Arabic References

- Ibrāhīm, ‘Abd al-Salām Muḥammad. (2015). Athar ḡhwt al-‘amal ‘alā al-shu‘ūr bālāghtrāb al-waẓifī.
al-Majallah al-‘Ilmiyah lil-Dirāsāt al-Tijārīyah wa-al-bī‘īyah, 6 (1), 157-190.
- ibtidā’īyah wa-marḥalah al-al allimī‘ mihnīyah ladā Mu-ḡhūt al-Aḥsan, Ḥamzah. (2015). al-al
-al-nafsīyah wa-Ulūm al-‘dhāt ldyhm. Majallat al-alā mustawā taqdir al-‘ikāsātuhā ‘in
215-tarbawīyah. 1 (1), 188.
- al-Aḥmadī, ‘Ā’ishah Sayf ; wālshāmāny, Budūr Lāfi. (2021). wāqī‘ al-Ightrāb al-waẓifī ladā mu‘allimāt
al-Ta‘līm al-‘āmm bi-al-Madīnah almnwwarh. Majallat al-Tarbiyah (al-Azhar), 12 (40), 517-
552.
- al-Shāyib, ‘bdālḥāfz Qāsim. (2010). Athar ṭarīqat ṣiyāghat fqrāt al-Ṣūrah al-mu‘arrabah lmqyās
rwznbrgh li-taqdir al-dhāt fī al-binā’ al-‘Āmili lmqyās. al-Majallah al-Dawliyah lil-Abḥāth al-
Tarbawīyah, 28, 1-20.
- al-Rubayḥāt, Īmān Mājid. (2022). al-tafkīr mā warā’ al-ma’rifī wa-‘alāqatuhu bi-taqdir al-dhāt ladā
ṭalabat Madāris al-Malik ‘Abd Allāh al-Thānī fī al-Urdun. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah
wa-al-nafsīyah, 6 (19), 115-135.



- Alqrynāwy, Tāmīr Sālīm ; wa-barakat, Sa‘d ; wdrwysh, Salwá ; Ghurāb, Saḥar. (2023). al-‘awāmil al-ijtimā‘iyah wa-al-thaqāfiyah al-mu‘addiyah ilá al-Ightirāb : ‘inda al-usar al-rīfiyah fī al-Jazā‘ir al-‘Āšimah. Majallat al-Dirāsāt al-Afrīqīyah, 45 (4), 595-648.
- Ilyās, A‘war Ṭāriq. (2022). al-istiqwā‘ al-idārī wa-‘alāqatuhu bi-taqdīr al-dhāt ladá Mu‘allimī almdrās al-asāsiyah al-khāsshah fī Madīnat al-Quds min wījhat naẓarīhim. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah (Asyūt), 38 (12. 2), 439-460.
- Bāsmīr, bi-al-khayr. (2023). al-Šiḥḥah al-nafsiyah wālāstghrāq al-wazīfī wa-‘alāqatuhumā bi-taqdīr al-dhāt ladá Mu‘allimī al-ṣufūf al-awwaliyah bi-Muḥāfazat Jiddah. Majallat Jāmi‘at al-Fayyūm lil-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsiyah, 17 (5), 169-212.
- Jibrīl, Fārūq Muṣṭafá. (2023). al-Ightirāb al-mihnī wa-al-tamkīn al-nafsi kmnb‘yn bāltwījḥ Naḥwa al-mustaqbal al-mihnī ladá Mu‘allimī al-marḥalah al-thānawīyah. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah. Jāmi‘at Ṭanṭā, 89 (3), 1035-1113.
- Jadīdī, Zulaykḥah (2012). al-Ightirāb. Majallat al-bāḥith fī al-‘Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ijtimā‘iyah, 12 (8), 346-361.
- Ḥiwālāt, Suhayr Muḥammad ; wjstnyh, Nadá Ṭalāl. (2019). wāqi‘ al-Ightirāb al-wazīfī ladá mu‘allimāt Riyāḍ al-aṭfāl bi-madīnat al-Riyāḍ. al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, 27 (1), 353-389.
- Khalīfah, ‘Abd al-Laṭīf, Muḥammad (2003). Dirāsāt fī Saykūlūjīyat al-Ightirāb, al-Qāhirah, Dār Gharīb.
- Rajab, Maḥmūd (1988). al-Ightirāb, sīrat muṣṭalah, ٣, al-Qāhirah, Dārā l‘arf.
- Dbāby, abwbkr (2016). mustawá taqdīr al-dhāt ladá Mu‘allimī al-marḥalah al-ibtidā‘iyah. Majallat al-‘Ulūm al-nafsiyah wa-al-tarbawīyah. 2 (4), 353-365
- Sa‘ādah, rshyd (2019). alāghtrāb alwzyfy Idá asātdhh klyh al‘lwm alājtmā‘yḥ wāl‘nsānyḥ bjām‘ḥ ḡhrdayh. Majallat al-wāḥāt lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt, 12 (02), 854-870.
- Sulaymān, ‘Izzat Muḥammad ; wfrāj, whmān Hammām ; wa-Aḥmad, Aḥmad ‘Abd al-Malik (2018). al-Ightirāb al-wazīfī ladá al-Mu‘allimīn, Dirāsāt tarbawīyah wa-ijtimā‘iyah. 23 (3), 933-964.
- Samārah, htwf Farah, Samārah, ‘Alī Farah, wālsāmāt, Muḥammad Khayr. (2012). darajat taqdīr Mu‘allimī al-marḥalah al-asāsiyah al-Dunyā fī al-Madāris al-tābi‘ah lmdyryḥ tarbiyat Liwā‘ alrṣyfh ldhwāthm wa-‘alāqatuhā bdāf‘yḥ al-injāz ldyhm. Majallat Jāmi‘at al-Najāḥ lil-Abḥāth-al-‘Ulūm al-Insāniyah, 26) 3 (, 661-686.



- Shitā, al-Sayyid ‘alā. (2003). al-Ightirāb fī al-Tanzīmāt al-Šinā‘iyah, al-Iskandarīyah, al-Maktabah al-Miṣrīyah.
- Shudayfāt, Tāriq Aḥmad Sālīm. (2022). al-tanabbu’ bdāf‘yh al-injāz min khilāl mustawá taqdīr al-dhāt ladá mu‘allimāt Riyāḍ al-aṭfāl. (uṭrūḥat mājistīr). Jāmi‘at al-Isrā’, al-Urdun.
- Šalāḥ al-Dīn, Nisrīn Šaliḥ Muḥammad ; wa alyḥyā‘yh, raḥimahu bint Sa‘īd ; wa al-Fahdī, Rāshid Sulaymān (2020). Binyat al-Ightirāb al-wazīfī wmwstwāh ladá al-Mu‘allimīn bi-al-madāris al-ḥukūmiyah fī Saḷḥanat ‘Ammān : dirāsah taḥlīliyah istikshāfiyah. al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, 28 (3), 553-616.
- ‘Bdāllā, Muḥammad al-Šāfi (2019). taqdīr al-dhāt kmtghyr wasīṭ bayna al-‘alāqah Banī alābtzāz al-‘āṭifi w‘rād Iḡṭirāb al-shakhṣīyah alnrjsyh, 60 (1), 1-84
- ‘Arafah, Nisrīn Šaliḥ ; w’bwkhyrān, Ashraf Muḥammad ; w’bwsmrh, Maḥmūd Aḥmad (2021). mustawá al-Ightirāb al-wazīfī ladá Mu‘allimī al-Madāris al-ḥukūmiyah fī Muḥāfazat al-Khalīl. Majallat Jāmi‘at Filasṭīn al-Tiqniyah lil-Abḥāth, 9 (2), 85-114.
- ‘Uṣfūr, Qays Na‘īm Salīm. (2015). al-Ightirāb al-nafsī wa-‘alāqatuhu bi-taqdīr al-dhāt ladá al-ṭalabah al-mutafawwiqīn fī Madrasat al-Malik Allāh al-Thānī lltmyz bi-Muḥāfazat Irbid. Majallat al-Tarbiyah, 165 (2), 111-138
- Ghayth, nrfānā ‘Abd-al-Raḥmān Sayyid ; wa al-Ḥārithī, rshā’ ‘Abd-al-‘Azīz Sa‘d. (2019). athur al-Ightirāb al-wazīfī ‘alā sulwk almuwāṭnh allatnzymmayh : drāstun mydānnayh ‘alā almu‘ilmāt fī al-manāṭiq allanā‘yh bmuḥāfzḥ alṭṭāf. Masālik lil-Dirāsāt al-shar‘iyah wa-al-lughawīyah wa-al-insāniyah, 4, 190 – 240
- Fāris Amjad kāḍm (2022). al-shu‘ūr balāghtrāb al-wazīfī wa-‘alāqatuhu balāltzām al-tanzīmī ladá almhāḍryn almjānyyn fī al-Madāris al-thānawīyah. Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 34, 487=515.
- Kātibī, Muḥammad ‘Izzat ‘Arabī wslytyn, Fādī ‘Alī. (2020). taqdīr al-dhāt wa-‘alāqatuhu balrḍā al-wazīfī : dirāsah maydāniyah ‘alā ‘ayyinah min Mu‘allimī wmlmāt Madīnat Dimashq. Majallat Jāmi‘at Tishrīn lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-‘Ilmiyah : Silsilat al-‘Ādāb wa-al-‘Ulūm al-Insāniyah, 42 (6), 173-194



- Muqābalah, 'Āṭif Yūsuf ; wḥwāmdh, Bāsim 'Alī 'Ubayd ; wālṭrāwnh, Sulaymān Muḥammad. (2012). mustawá al-Ightirāb al-wazīfī ladá Mu'allimī al-Madāris al-thānawīyah al-ḥukūmīyah fī Muḥāfazat 'Ammān min wjhat naẓarihim. Jarash : lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt, (2), 23-40.
- Mu'nis, Khalid. (2019). taqdīr al-dhāt wa-'alāqatuhu bālābtkār alānf'āly ladá Mu'allimī al-marḥalah al-asāsiyah al-ūlá fī Qiṭā' Ghazzah. Majallat Jāmi'at al-Najāh lil-Abḥāth : al-'Ulūm al-Insāniyah, 33 (6), 933-962.

ثانياً: المراجع الانكليزية

- Beri, N., & Cour, S. (2022). Development and Validation of Alienation Scale for Secondary School Teachers to Find out Gender Differences in Alienation. *International Journal of Instruction*, 15(3), 357-379.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman WH
- Coopersmith, S. (1981). *SEI Self-Esteem Inventories Manual*. Redwood City, CA: Mind Garden
- Dagli, A., & Averbek, E. (2017). The Relationship between the Organizational Alienation and the Organizational Citizenship Behaviors of Primary School Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 5(10), 1707-1717.
- Dhillon, M. (2019). Alienation among school teachers in relation to job satisfaction and self-esteem. *International Journal of Arts Humanities and Social Sciences Studies*, 4(8).74-80.
- Faria, C., & Vijaya, R. (2019). Distress, self-esteem and public speaking anxiety among teaching faculty. *International Journal of Indian Psychology*, 7(2), 54-61
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York, NY: Harper & Row Publishers.
- Mbuva, J.M. (2017). Exploring Teachers' Self-Esteem and Its Effects on Teaching, Students' Learning and Self-Esteem. *Journal of Higher Education, Theory, and Practice*, 17(3), 123-134
- Mruk, C. J. (2013). *Self-Esteem and Positive Psychology: Research, Theory, and Practice* (4th ed.). Springer Publishing Company
- Nettler, G. (1957). A measure of alienation. *American sociological review*, 22(6), 670-677.
- Ogban, A. H., & Ushibima, U. B. (2023). Motivation and Self-Esteem on Teaching Effectiveness Among Secondary School Teachers in Ibadan, Oyo State, Nigeria. *IRJEdT*, 5 (3), 538-548.



- Ozgen, V., & Erdem, A. R. (2023). Reasons for Teachers' Alienation. *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJLRHSS)*, 6(4), 601-615.
- Rogers, C.R. (1969). *Toward Ascience of the Person*. In. Sutich , A.J.& Vich M.A.(1969). *Readings in Humanistic Psychology*, the Free Press. New York .
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. In R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 205 246). Orlando, FL: Academic Press.
- Rosenstock, F., & Kutner, B. (1967). Alienation and family crisis. *The Sociological Quarterly*, 8(3), 397-405.
- Saleem, A., & Bani-ata, H. (2014). Theme of alienation in modern literature. *European Journal of English Language and Literature Studies*, 2(3), 67-76.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24, 783–791.
- Simsek, H., Balay, R., & Simsek, S. (2012). Alienation from work of elementary school teachers. *Journal of Educational Science Research*, 2(1), 53-72.
- Smith, E.R. and Mackie, D.M. (2007) *Social Psychology*. 3rd Edition, Psychology Press, Hove.
- Suma, A (2020). From Chaos to Coherence: Exploring Teacher's Self- Esteem and Its Effects on Student Learning. *International Journal of Advanced Research in Commerce, Management & Social Science*, 3(2), 41-45.
- Zengin, H. T. (2023). Examining the relationship between teachers' professional alienation levels and organizational alienation behaviors (Master's thesis, Bursa Uludag University).





فعالية برنامج إرشادي قائم على الشفقة الذاتية في تحسين سمة الكمالية لدى عينة من

طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً

د. منى مصطفى فرغلي مرسي**

m.morsy@qu.edu.sa

رغد عبدالله الضويان*

Raghadald15@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي قائم على الشفقة الذاتية في تحسين سمة الكمالية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي بطريقة القياس القبلي والبعدي والتتبعي على مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (13) للمجموعة التجريبية، و(13) للمجموعة الضابطة، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس الشفقة الذاتية إعداد (Neff, 2003)، ومقياس الكمالية إعداد السلیمان، 2016، والبرنامج الإرشادي إعداد الباحثة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين استجابات المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح التجريبية في القياس البعدي لأبعاد الشفقة الذاتية (اللفظ الذاتي، الإنسانية المشتركة، الإفراط في التوحد مع الذات، الحكم الذاتي، واليقظة العقلية)، وفي سمة الكمالية وأبعادها (التصور لمستوى الأداء الشخصي، الاهتمام بعدم الوقوع في الأخطاء، التصور لتوقعات الآخرين، التقدير للتنظيم، وإدارة الوقت، التصور لنقد الآخرين)، وكذلك وجود فروق دالة عند مستوى (0.05) فأقل بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الشفقة الذاتية وسمة الكمالية لصالح القياس البعدي. ولم تكن الفروق دالة بين القياس البعدي والتتبعي في الشفقة الذاتية وسمة الكمالية.

الكلمات المفتاحية: الشفقة الذاتية - الكمالية - الطالبات المتفوقات

* طالبة الماجستير في قسم علم النفس - كلية اللغات والعلوم والإنسانية- جامعة القصيم - السعودية.

** أستاذ الصحة النفسية المشارك بقسم علم النفس - كلية اللغات والعلوم والإنسانية- جامعة القصيم. السعودية

للاقتباس: الضويان، رغد عبدالله؛ مرسي؛ منى مصطفى فرغلي. (2024). فعالية برنامج إرشادي قائم على الشفقة الذاتية في تحسين سمة الكمالية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 6(2)، 148-196.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



Effectiveness of Self-compassion-based Counseling Program for improved Perfectionism Trait among a Sample of Academically Outstanding Female Students at High School Stage

Raghad Abdullah Aldhawyan *

Raghadald15@gmail.com

Dr. Mona Mostafa Farghly Morsy**

m.morsy@qu.edu.sa

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of a self-compassion-based counseling program in improving perfectionism trait among a sample of academically outstanding female high school students. A quasi-experimental approach with a pre-, post- and follow-up measurement methods was employed on two experimental and control groups, with (13) for the experimental group, and (13) for the experimental group. For the control group, the study tools included a translated Neff's (2003) self-compassion scale, Al-Sulaiman's (2016) perfectionism scale and a counseling program (developed by author). The results showed that there were statistically significant differences at (0.05) value or less between average response ranks for the control and experimental groups, favoring the experimental group in the post-measurement of self-compassion (self-kindness, common humanity, excessive self-identification, self-rule, and mental alertness), and in perfectionism dimensions (personal performance perception, zero-mistakes concern, others' expectations perception, appreciation for organization and time management appreciation, others' criticism perception). Additionally, there were significant differences at (0.05) or less between the pre- and post-measurements of the experimental group in self-compassion. The trait of perfectionism was in favor of dimensional measurement. The differences were not significantly significant between the post and sequential measurements in self-compassion and trait perfectionism.

Key words: Self-compassion – Perfectionism – Outstanding female students.

* MA Scholar of Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University, KSA.

** Associate Professor of Psychological Health, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University, KSA.

Cite this article as: Aldhawyan, R. A. & Morsy, M. M. F. (2024). Effectiveness of Self-compassion-based Counseling Program for improved Perfectionism Trait among a Sample of Academically Outstanding Female Students at High School Stage. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*. 6(2). 148-196.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



مقدمة

يعدُّ الكمال من الرغبات التي تهفو النفس إليه، ويسعى الفرد جاهداً لبلوغه، من خلال تحقيق ذاته، والاجتهاد للوصول إلى غاياته بأقصى ما تمكنه قدراته؛ ليشعر بالرضا والاعتزاز. ورغم ما يواجه من صعوبات وعقبات؛ إلا أنه يستمد سعادته من إصراره على الإنجاز بجودة وإتقان، وهذا في حدّ ذاته دافع كبير للتفوّق ومحفّز للتمييز، لكن قد يبني الكمال قيوداً تُثقل كاهل الفرد بتوقعات كبيرة وتفرض عليه معايير رفيعة، فيتجه لطموحه بأهداف غير واقعية وبعيدة عن المنطق، لا تناسب إمكانياته، وعندما لا يستطيع تحقيقها؛ يشعر بالعجز والضغط وخيبة الأمل وعدم الرضا؛ لأنّه لم ينجز الأهداف التي لن يستطيع في الواقع إنجازها، وإنّما هو من فرضها على نفسه وألزمها بها، ويتسم أصحاب هذه السمات بما يُعرف بالزعة إلى الكمالية.

والمتمائل في الأدبيات النفسية؛ يجد أن التصوّر القديم السائد عن الكمالية أنها سمة نفسية سلبية؛ لكن الدراسات الحديثة أثبتت فيما بعد أن للكمالية أبعاداً إيجابية؛ إذ إنها سمة شخصية ترتبط بوضع معايير مرتفعة لدى من يتسم بها، وترتبط بالتقييم الذاتي؛ فهي سمة متعدّدة الأبعاد، قد تكون إيجابية وعماملاً محفّزاً يساعد الفرد على تحقيق أهداف كان من المستحيل تحقيقها، وتصل به إلى أقصى درجات السعادة والرضا عن الذات (Rice & Preusser, 2002).

وقد ميّزت العديد من الدراسات بين الكمالية التكيفية (الإيجابية) والكمالية غير التكيفية (السلبية)، وأوضحت أن الكمال الإيجابي هو سلوك الفرد الذي لديه أهداف عالية مُتسقة مع قدراته، ويصاحبها الشعور بالرضا وتقدير الذات، على النقيض من الكمال السلبي، الذي يجعل الفرد يعاني من القلق للوقوع في الأخطاء، ويُباليغ في الاهتمام بتوقعات الآخرين ونقدهم السلبي، ويُقيّم جدارته بما يُحقّق من نتائج. والكماليةُ بمكوّنها الإيجابي والسلبي لها آثار مباشرة تنعكس على التحصيل الدراسي ومستوى الإنجاز (عمران، 2020).

وفي هذا الصدد يصور فروست وآخرون (Frost et al. (1990) الكمالية السلبية بكونها حالة من عدم الرضا يظهرها الفرد لمجهوداته وأعماله بأنّها غير جيدة بالقدر الكافي على الرغم من جودة الأداء، حيث يضع لنفسه مستويات غير واقعية، ويجاهد من أجل تحقيقها، والتي أجملها في ستة أبعاد تشير زيادة معدلاتها إلى معاناة الفرد من الكمالية السلبية وهي: الاهتمام الزائد بالأخطاء ولوم النفس عليها، المستويات العالية من الأداء والإنجاز التي يضعها الفرد لنفسه، إدراكه لتوقعات ونقد



والوالدين أو أحدهما، الشك في قدرته على الأداء وفق ما يطلبه الآخرون، الشك في كفاءته وقدرته على التصرف في بعض المشكلات.

وتستخلص الباحثة مما سبق؛ أن الكمالية في صورتها السلبية تقتضي ألا يتقبل الشخص أخطاءه وإخفاقاته بل يتطلع لإحراز مستويات عالية من الأداء والمغلاة في شدة تقييم ذاته بشكل ناقد، مع أن حياة الإنسان لا يمكن أن تخلو من الأخطاء والإخفاقات؛ بل هي جزء أساسي في طبيعته الإنسانية، وعليه أن يواجهها بإيجابية؛ ومن هنا تأتي ضرورة رضا الإنسان عن ذاته وتسامحه معها، ورفقه بها.

وبعد متغير الرضا المحدد الرئيس الفاصل بين أنواع الكمالية (الإيجابية، السلبية)، كما تشير إليه أغلب الدراسات، ومن أوائلها دراسة (1978) Hamackek صاحب البداية الحقيقية في النظر إلى الكمالية بوصفها مفهومًا ثنائي البعد، وهو البعد الذي تمثله الشفقة الذاتية (Self-Compassion). فالفرد لا يشعر بالسعادة والرضا إلا إذا شعر بالشفقة الذاتية، وهي تمثل موقفًا راضيًا ومتقبلًا للجوانب غير المكتملة في ذات الفرد وحياته، وحاجزًا نفسيًا لأحداث الحياة الضاغطة، وذلك عندما يعيش الفرد حالة من حالات الفشل أو عدم الكفاية الشخصية في حل مشكلاته، وتتضمن اللطف بالذات والرفقة بها، وعدم إلقاء اللوم عليها وانتقادها بشدة عندما يمر الفرد بخبرة غير سارة (Neff et al., 2003).

وتعرف التدخلات المرتكزة على الشفقة الذاتية بأنها تطبيق لمبادئ نظرية التعاطف في العلاج النفسي، وهي اتجاه إنساني للتعامل مع حالات الإخفاق والخزي والنقد الذاتي المصاحب للمشكلات النفسية والعقلية، وقد تم تطويرها بناءً على افتراض أن الأفراد الذين لديهم درجة مرتفعة من النقد الذاتي يجدون صعوبة في توليد مشاعر الرضا والأمان والدفء في علاقاتهم سواء بأنفسهم، أو بالآخرين، وتفيد في الحالات التي يكون فيها جانب من جوانب الذات معرضًا لخطر الحكم والتقييم السلبي.

ولذلك يُفترض - على المستوى النظري - أن يرتبط متغير الشفقة الذاتية عكسيًا بالمظاهر السلبية من سمة الكمالية؛ لاعتبارات متعددة أهمها: أن الشفقة الذاتية تحرر الفرد من خاصيتي نقد الذات والشك في الذات، وهي الأوجه الأساسية لسمة الكمالية. كما أنها تمكن الأفراد من اتخاذ منظور إدراكي، يتم فيه اختبار الأفكار والمشاعر بدون أن يتم الحكم عليها، أو تجنّبها، أو إنكار الصراع الناتج عنها، أو محاولة تحييد الخبرات المؤلمة. وكذلك فإنها تجعل الأفراد أقل ميلًا إلى النقد



القاسي على الذات في حالات الفشل والخطأ؛ ومن ثمّ فإنها تُعزّز اللطف بالذات وقبولها، وهذه طرق صحية يمارسها الفرد، وتحميه مباشرة من الآثار السلبية لسِمة الكَمَالِيَّة (أبو حلاوة وعبد العزيز، 2018؛ شحاتة، 2019).

كما أشارت مارتن (2019) Martin إلى أن الكَمَالِيين ينكرون صراعاتهم وآلامهم؛ لأنهم يعدّونها دليلاً على القصور، كما لا يولون اهتماماً لأفكارهم؛ رغم أنها انعكاس لما يشعرون به وتؤثر في أفعالهم، فأصحاب الكَمَالِيَّة يؤمنون بأنهم غير جيدين بما يكفي؛ ومن هنا تأتي الحاجة إلى مزيد من الجهد. كما أنهم يوجدون توقّعات غير واقعية لأنفسهم وظروفهم، ويُرسّخ عدم تحقّقها شعورهم بعدم الكفاءة، وأنهم أقلّ شأنًا من غيرهم، كما أنهم يُضخّمون أخطاءهم، ويبالغون في ملاحظة عيوبهم؛ فيؤدّي بهم هذا إلى النقد القاسي للذات، وعدم الرضا عن الأداء والنتائج؛ لذلك تعتقد الباحثة أن استخدام مكوّنات الشَّفَقَة الدَّائِيَّة (اللطف مقابل النقد، والإنسانية مقابل العزلة، واليقظة العقلية)؛ تُعدّ طريقة مقبولة لتحسين سِمة الكَمَالِيَّة وخفض مظاهرها السلبية، فالنزعة للكمال إن لم توجه وتراعى جيدا، قد تقود صاحبها إلى مشكلات نفسية وصحية، تعوقه عن تحقيق ذاته والوصول إلى أهدافه.

ورغم أن الشَّفَقَة الدَّائِيَّة - بوصفها تركيبًا نفسيًا - يمكن اكتسابها وتنميتها بالتعلّم والممارسة، باعتبارها إحدى المهارات المهمة؛ فقد ظهرت تدخّلات مختلفة قائمة عليها، وطوّرت بناءً على افتراض أن الأفراد الذين لديهم درجة مرتفعة من النقد الذاتي؛ يجدون صعوبة في توليد مشاعر الرضا أو الأمان في علاقتهم مع أنفسهم أو الآخرين إلا أن التدخّلات الإرشادية القائمة على الشَّفَقَة الدَّائِيَّة لم تحظْ باهتمام الباحثين في البيئة العربية سوى في الجانب الوصفي الارتباطي غالباً - في حدود علم الباحثة - أما على المستوى التجريبي فقد لاحظت الباحثة قلة الدراسات التجريبية التي اعتمدت على "الشفقة الذاتية" كمدخل إرشادي للتخفيف من حدة الاضطرابات والمشكلات، كما لاحظت الباحثة ضعف الاهتمام بما تعاني منه الطالبات المُتَفَوِّقات من تحدّيات؛ ومن ثمّ تأتي الدراسة الحالية لتصميم برنامج إرشادي قائم على الشَّفَقَة الدَّائِيَّة؛ لتحسين سِمة الكَمَالِيَّة لدى الطالبات المُتَفَوِّقات دراسياً، بحيث يكون نابغاً من البيئة العربية ومُحدّداً لها.

مشكلة الدراسة

يعدُّ المتفوقون فئة مستهدفة يجب الاهتمام بها والحرص عليها؛ إذ تُعَوّل عليهم دولهم الكثير من الآمال، فهم السبب الرئيس في تقدّمها، وقد وجّه التربويون بضرورة الاهتمام بالمتفوقين ورعايتهم،



والاستفادة من إنجازاتهم في خدمة الأمة والمجتمع، كما وجّه التربويون بدراسة خصائصهم والوقوف
عليها؛ لتوفير احتياجاتهم، وتسخير كل العقبات التي تواجههم، وتهيئة سُبُل الراحة النفسية لهم؛
حتى يتمكنوا من إظهار إبداعاتهم، والقيام بأدوارهم التي تعدّ أكثر فاعلية في تقدّم أمتهم
(الكناني، 2019).

وتواجه المُتفَوِّقات الكثير من التحدّيات والصعوبات؛ بسبب تداخل العديد من العوامل
المؤثرة فيهن، وأولها: حساسية المرحلة العمرية وما تحمله المراهقة من تغيرات وتقلّبات، وما تمتاز به
من خصائص فريدة تجعلهن أكثر عرضة للمعاناة، وإعادة تشكيل الشخصية في ضوء هذا التحوّل
وتغير الأدوار الاجتماعية، ومحاولة إثبات الذات، والتكيّف مع الآخرين، وتحقيق الطموحات،
والتوفيق بين الاحتياجات الأساسية ورغبات الوالدين ومُتطلّبات المجتمع؛ يُولّد ضغوطاً كبيرة على
كل المستويات. هذا بالإضافة إلى طبيعة المرحلة الدراسية (المرحلة الثانوية)؛ كونها بوابة عبور لحياة
أكاديمية تحدّد مستقبلهن (شاهين، 2014).

ولا تقتصر النزعة إلى الكمال لدى هذه الفئة على الجانب المعرفي فقط، الذي يتمثّل في قوة
الذاكرة والتحصيل المرتفع في عملية التعليم والتفكير وما شابه ذلك؛ بل تمتد إلى السمات
الشخصية والوجدانية والدافعية، فقد تُغالي المُتفَوِّقات في توقّعاتهن وتطلّعاتهن ورغبتهم في
الوصول إلى مستويات إنجاز عليا. وقد تؤدي نزعتهم إلى الكمال إلى إعاقة تقدّمهن ونمو مهاراتهن
ومواهبهن، فالخوف من الخطأ يُفَيِّدهن ويفقدن فرصة المحاولة والتجربة؛ ومن ثمّ يُحرمن من
الانفتاح على الخبرات ومعرفة القدرات، واستغلال الإمكانيات الاستغلال الأمثل، ويتبع ذلك بالضرورة
تولّد صراع داخلي، وشعور بالإحباط والعجز والذنب، ونقد الذات وانعدام القيمة، وضعف
الدافعية وربما الدونية وهو ما يطبق عليه الكمال غير التكيفية (العصابية) (مندور، 2019).

حيث يتسم ذوو الكمال العصابية بأن لديهم معايير شخصية غير واقعية ويرون العالم من
زاوية الأفكار السلبية، وإدراكهم المسرف لتوقعات الآخرين العالية، والتفضيل الزائد للترتيب
والنظام، التي تؤدي إلى نقد الذات وعدم قبول الأخطاء وانخفاض تقدير الذات وفي هذا السياق
أشارت باظة (1996) أن الكمال العصابي يميل إلى أن يقيم أدائه من وجهة نظر الآخرين وحكمهم
عليه وتقبلهم له، ويخاف الكمال من أي خطوة بها مخاطرة خوفاً من الفشل، ومن هنا نجد أن
مصدر الضبط لدى الكمال ليس داخلياً وإنما خارجياً، فالكماليون لا يقودون أنفسهم للوصول إلى



الأفضل؛ بل يقاضون أنفسهم ويحاسبون أنفسهم أشد الحساب، وأن الكمالية العصابية ليست البحث عن التمييز ولكنها البحث عما لا يمكن احرازه والتطلع إلى المستحيل.

وفي هذا الصدد أشارت نتائج دراسة السلیمان (2016) إلى ما يعزّز الاستنتاج السابق، بتأكيد ارتفاع مستوى الكمالية ومظاهرها السلبية لدى المتفوقين والضعوف التي تواجههم نتيجة لها، والتي قد تتسبب في تعرّضهم لأزمات نفسية تؤثر في تحصيلهم الدراسي، وأشارت إلى الحاجة الماسة لتوفير برامج إرشادية تُعنى بتحسين سمة الكمالية وخفض المظاهر السلبية المرتبطة بها؛ لتعزيز التوافق النفسي والأكاديمي لدى المتفوقين دراسياً، وتحفيز دافعيتهم لبذل مجهود أكبر في تحقيق الأهداف بمستوى عالٍ من الأداء، وتقبُّل النتائج والرضا عن الذات، وتحويل التجارب الفاشلة إلى خبرات يمكن الاستفادة منها مستقبلاً.

وأظهرت نتائج دراسة المصري (2021) استحواذ بعض الأفكار غير المرغوبة على تفكير الطلاب المتفوقين والتي ترتبط بجميع جوانب حياتهم الشخصية، ولا يستطيعون التخلص منها بل يظلون يجترونها بشكل مستمر ومفرط فتصبح هذه الأفكار جزءاً رئيساً من حياتهم، وتتحول نظرهم للحياة إلى نظرة تشاؤمية يغلب عليهم الحزن والاكتئاب، ومن ثم يجدون أنفسهم فريسة لهذه الأفكار التي ينتج عنها جلد الذات وعدم التسامح معها أو الشفقة عليها، بل إصدار أحكام قاسية عليها.

ومن هنا يتبين أهمية رضا الإنسان عن ذاته والشفقة عليها ورفقه بها، فالشفقة الذاتية تقتضي - أولاً - وعياً تاماً من قبل الشخص بإخفاقاته وأخطائه، وتقييمها تقييماً موضوعياً، مع تجنّب النقد واللوم؛ ومن ثمّ اتخاذ موقف نفسي إيجابي تجاه ذاته (أبو حلاوة عبد العزيز، 2018). وقد لُوْحظ اهتمام الباحثين - في الآونة الأخيرة - بمفهوم الشفقة الذاتية (Self-compassion)، الذي يُشير إلى قدرة الشخص على التعاطف مع ذاته والتسامح معها؛ بغض النظر عما يعتريه من جوانب قصور أو ضعف أو إخفاق.

وقد اتخذ العلماء مجموعة متنوعة من الأطر النظرية حول فائدة الشفقة الذاتية؛ لما لها من دور مؤثر في تنظيم الذات بشكل فعال وتعديل السلوك وتعزيز الصحة النفسية ونوعية الحياة بتعامل الأفراد مع أنفسهم عندما يواجهون أحداثاً سلبية ورعاية واهتمام بأنفسهم عند التعرض لمواقف مقلقة، مما يؤدي إلى الوقاية من الاضطرابات النفسية وتعزيز العناية بالذات، والرضا عن الحياة، وممارسة الأنشطة الحياتية المختلفة (يوسف، 2020).

وفي سياق العلاقة بين الشفقة الذاتية والكمالية؛ فقد أبرزت نتائج دراسة الضبع (2018) أن الشفقة الذاتيّة – بأبعادها - التي تناقض أبعاد الكمالية العصابية- تُعدّ من التدخّلات النافعة، وبشكل خاص في بيئات التعلّم، حيث أظهرت نتائج تطبيق هذا المفهوم في بيئات التعلّم فاعليته، فالطالب الذي يُبدي تعاطفًا مع ذاته؛ يسعى بشكل صحي وبدافع داخلي إلى الإنجاز؛ لأنه يهتم بنفسه، ويريد أن يعمل بشكل مُتقن، وليس تجنّبًا للفشل، ولا خوفًا من الخطأ؛ وبالتالي يمكن التخلّص من النقد الذاتي أو التقييمات السلبية والانفعالات المصاحبة لها، فالتجاوب مع الذات يُحوّل أي إخفاق إلى فرصة للتعلّم.

كما أظهرت دراسة ستوبر وآخرين (Stoeber et al., 2020) أن الأفراد الذين مروا بتدخّل تنموي للشفقة الذاتيّة؛ أصبحوا أكثر يقينًا بشأن قدرتهم على إيجاد وسائل فعّالة لتحقيق الأهداف، وأن الكمال الموجه نحو الذات ذا علاقة سلبية مع الشفقة الذاتيّة، وأظهرت الكمالية الموجهة نحو الآخرين والمحددة اجتماعيًا علاقات سلبية مع الشفقة مع الآخرين، بينما أظهرت الكمالية الذاتيّة علاقة إيجابية بالشفقة الذاتيّة.

وبالاستناد إلى ما توصّلت إليه هذه الدراسات من علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية في أبعادها الايجابية والشفقة الذاتيّة، ونتيجة لما أوصت به الدراسات بتقديم برامج إثرائية وإرشادية تُراعي تحسين سمة الكمالية، وتعزيز مؤشرات الكمالية الإيجابية. ونظرًا لندرة الدراسات التي اهتمت بدراسة التدخّلات الإرشادية القائمة على الشفقة الذاتيّة في تحسين سمة الكمالية، وأيضًا لأهمية الفئة المُستهدفة من الطالبات المُتفوّقات بالمرحلة الثانوية؛ فترى الباحثة أهمية القيام ببرنامج إرشادي قائم على الشفقة بالذات؛ لتحسين سمة الكمالية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية المُتفوّقات دراسياً.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الراهنة في السؤال الرئيس الآتي: ما فعالية برنامج إرشادي قائم على الشفقة الذاتيّة في تحسين سمة الكمالية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية المُتفوّقات دراسياً؟

ويتفرّع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة على مقياس الشفقة الذاتيّة في القياس البعدي؟



- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الشَّفَقَة الدَّائِيَّة في القياسين القبلي والبعدي، تُعزى للبرنامج الإرشادي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الشَّفَقَة الدَّائِيَّة في القياسين البعدي والتتبعي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس سِمَة الكَمَالِيَّة في القياس البعدي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس سِمَة الكَمَالِيَّة في القياسين القبلي والبعدي تُعزى للبرنامج الإرشادي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس سِمَة الكَمَالِيَّة في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- 1- التحقق من فعالية برنامج إرشادي قائم على الشفقة الذاتية في تحسين سمة الكمالية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية المُتَفَوِّقات دراسياً.
- 2- التحقق من استمرارية أثر البرنامج الإرشادي القائم على الشفقة في تحسين سمة الكمالية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً بعد مضي فترة زمنية مناسبة من انتهاء الجلسات الإرشادية.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

الأهمية النظرية:

- 1- الاهتمام بالجانب الإيجابي للسلوك والمتمثلة في متغيرات الدراسة الحالية، من خلال دراسة سِمَة الكَمَالِيَّة من المنظور الإيجابي، والشفقة الدَّائِيَّة، عبر تقديم برنامج إرشادي قائم على الشَّفَقَة الدَّائِيَّة في تحسين سِمَة الكَمَالِيَّة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية المُتَفَوِّقات دراسياً.
- 2- المساهمة التراكمية بالمعرفة المتخصصة في المجال، خاصة وأن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت الشَّفَقَة الدَّائِيَّة بوصفها مدخلاً إرشادياً لتحسين سِمَة الكَمَالِيَّة - على حد علم الباحثة- مما قد يُسهم في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات وبحوث مستقبلية تتناول الموضوع من جوانب



ومجالات أخرى، والوقوف على تحسين سمة الكمال لدى فئة المتفوقات دراسياً على وجه الخصوص.

3-الاهتمام بدراسة متغير الشفقة الذاتية كمفهوم وتدخل إرشادي حيث أثبتت الدراسات الحديثة تأثيره في الصحة النفسية، بوصفه أحد المتغيرات الإيجابية التي يجب الاهتمام بها في ظلّ تسارع وتيرة الحياة وتحدياتها وضغوطها على الأفراد بصفة عامة، وعلى فئة المتفوقين دراسياً بصفة خاصة، وذلك على الجانبين التنموي والوقائي، وأيضاً لكون الشفقة الذاتية تقع في فئة مهمة جداً وهي مصادر الاستهداف البديلة التي تعتبر من العوامل المقاومة التي تساعد على الوقاية من الوقوع في الأخطاء السلبية.

3-الاهتمام بالجوانب النفسية للمتفوقين والتي تعد - في حد ذاتها - عوامل استهداف تحد من قدراتهم، فرعايتهم لا تقتصر على الجانب المعرفي فقط.
الأهمية التطبيقية:

يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة كل من:

1-المربين والمهتمين ببرامج المتفوقين في تصميم برامج إثرائية وفعاليتها في تحسين سمة الكمال التي تناسب المتفوقات دراسياً، والتي قد تكشف عنها الدراسة الحالية.
2- المتخصصين في مجال الإرشاد والعلاج النفسي؛ لمساعدة الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات دراسياً على التعامل مع أوجه القصور والنقص، وعند مواجهتهن للإخفاقات وظروف الحياة العصبية.

3-كما تتضح أهمية الدراسة فيما يمكن أن تُسفر عنه من نتائج، يمكن للباحثين الاستفادة منها في دراسات مستقبلية لفئات أخرى مختلفة في الأسرة، أو المدرسة، أو مؤسسات العمل.

المصطلحات الإجرائية للدراسة:

تناول الدراسة المصطلحات الآتية:

سمة الكمال Perfectionism:

يرى القمش (2012، ص. 5) أن سمة الكمال هي أن "يضع الفرد معايير متطرفة غير معقولة، والسعي القهري لبلوغ أهداف مستحيلة، وتقييم الذات على أساس مستوى الإنجاز والإنتاجية، والتفكير بمنطق كل شيء أو لا شيء".



وتُعرّفها أرنوط (2016، ص.90) بأنها: "ميل الفرد لوضع مستويات عالية بشكل مُبالغ فيها لأدائه وأداء الآخرين، والاهتمام الزائد بالأخطاء، وإدراكه للضغط من توقّعات الوالدين ونقدهم لأدائه، والحاجة لاستحسان الآخرين وقبولهم لأدائه، والميل للتنظيم والتخطيط المُفرط، والسعي الدؤوب للتمييز".

وتأخذ الدراسة الحالية بمفهوم السلیمان (2016) بوصفها "مجموعة من الأبعاد تتضح في بعض السلوكيات السلبية للفرد وتسيطر عليه، وتدفعه لمزيد من العمل المتواصل؛ للوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء الذي وضعه لنفسه". وتتضح الكَماليّة وفقاً لهذا التعريف في خمس مكونات رئيسية، وهي:

1. التصوّر العالي لمستوى الأداء الشخصي.
2. التقدير للتنظيم وإدارة الوقت.
3. الاهتمام بعدم الوقوع في الأخطاء.
4. التصوّر لنقد الآخرين.
5. التصوّر لتوقّعات الآخرين.

وتقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المتفوقة دراسياً على مقياس (الكَماليّة) إعداد: السلیمان 2016.

الشَّفَقَة الدَّائِيَّة Self-Compassion:

تعرّف نيف (Neff, 2003) الشَّفَقَة الدَّائِيَّة بأنها: تبني الفرد اتجاهًا رحيماً ومتفهِّماً نحو ذاته عند مواجهة المواقف التي تهدّد قدرته وكفاءته، أو فيما يتعلّق بأوجه القصور الشخصية، أو الإخفاق والفشل، أو الضعف أو خيبة الأمل أو الألم، وقبولها بدلاً من التوحّد معها أو تجنّبها أو إنكارها، وبدلاً من إصدار الأحكام القاسية على الذات.

ووفقاً لهذا التعريف فقد حُدّدت ثلاثة أبعاد قطبية، تُمثّل المكونات الرئيسة للشَّفَقَة الدَّائِيَّة، التي أُسس عليها مقياس الشَّفَقَة الدَّائِيَّة وتعتمد عليه الدراسة الحالية، وهي:

- ١- اللطف الذاتي مقابل الحكم الذاتي.
- ٢- الإنسانية المشتركة مقابل العزلة.
- ٣- اليقظة الذهنية مقابل التوحّد.



وتقاس إجرائياً: بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس (الشَّفَقَة الدَّائِيَّة) (النسخة
المختصرة): إعداد (Neff, 2003).
المُتَّفَوِّقات دراسياً:

هن الطالبات المُتَّفَوِّقات والمتميّزات عن أقرانهن العاديات، ممن هن في مثل سنهن، كما
يتميّزن بصفات وقدرات خاصة، وتُعرّف علمهن من خلال الدرجات العالية التي يحصلن عليها في
الاختبارات المدرسية، والتفوق في المهارات المختلفة، وممارسة الأنشطة بفعالية، وتقارير المعلمين في
المواد الدراسية (طه، 2020).

وتحدد إجرائياً بالطالبات الحاصلات على معدل دراسي تراكمي (75، 4) في جميع المقررات
الدراسية خلال الدراسة بالمرحلة الثانوية.
حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة بمتغيراتها الرئيسة وهي: البرنامج الإرشادي القائم على
الشَّفَقَة الدَّائِيَّة في تحسين سِمَة الكَمَالِيَّة لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً.
- الحدود البشرية: عينة من طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً.
- الحدود المكانية: إحدى مدارس التعليم العام.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني عام 1444-2023م وامتدت حتى الفصل الدراسي
الثاني عام 1445هـ - 2024م

الدراسات السابقة:

أجرت الباحثة مراجعة لأدبيات الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية،
وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: دراسات تناولت العلاقة بين الكَمَالِيَّة والشفقة الدَّائِيَّة:

وقامت ربيكا وفريز (2020) Rebecca and Fraenze بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين
الكمالية متعددة الأبعاد والشفقة الذاتية بأبعادها وقد تكونت عينة الدراسة من (428) مشارك وقد
تم تطبيق مقياس الكمالية الذي تم تطويره من قبل Stoeber and Madigan, 2016 ومقياس
الشفقة الذاتية الذي أعدته Neff, 2003 وأوضحت نتائج الدراسة أن القلق بشأن الأخطاء أقوى
مؤشر على الكمال الكلي، يليه السعي من أجل التميز ثم التناقض وقد تنبأت أبعاد الكمالية السلبية
غير التكيفية (القلق بشأن الأخطاء - التناقض) بمستويات منخفضة من الشفقة الذاتية وأبعادها



الإيجابية (اللفظ الذاتي - الإنسانية المشتركة - اليقظة الذهنية) كما تنبأ بعد السعي إلى التميز فقط بمستويات أعلى من البعد السلبي للشفقة الذاتية (الحكم الذاتي).

وبحث دراسة السلوي وخليفة (2021) عن مستوى اليقظة العقلية والكمالية السوية والتوجه نحو الحياة لدى عينة من الطالبات الموهوبات أكاديمياً، ومعرفة العلاقة بين هذه المتغيرات. وقد تكوّنت عينة الدراسة من (232) طالبة، تراوح أعمارهن بين (16-18) سنة، أُخترن بطريقة عشوائية، واستخدمت الباحثة مقياس اليقظة العقلية - إعداد (Baer et al. 2006) - ومقياس الكمالية - إعداد طراد الزهراني (2017) - ومقياس التوجه نحو الحياة، من إعداد مصطفى زبيدات (2012). وتوصّلت نتائج الدراسة إلى تمتع أفراد العينة بالكمالية الإيجابية كما توصلت إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة بين الكمالية الإيجابية والتوجه نحو الحياة واليقظة العقلية.

وأجرى الغامدي (2022) دراسة تهدف إلى التعرف على التعاطف مع الذات وعلاقته بالكمالية التوافقية واللا توافقية وبعض أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة، أيضاً الفروق في التعاطف مع الذات وفقاً لمتغير النوع، وتكونت عينة الدراسة من (280) طالبا وطالبة، وتم استخدام مقياس التعاطف مع الذات إعداد Neff, 2011 ترجمة الباحث، ومقياس أساليب الضغوط النفسية إعداد Carver, 1997 ترجمة المنصوري 2014، ومقياس الكمالية التوافقية واللا توافقية إعداد جاهين 2010، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد التعاطف مع الذات والكمالية التوافقية في حين وجدت علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد التعاطف مع الذات والكمالية اللا توافقية كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التعاطف مع الذات وبعض الأساليب الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية، في حين وجدت علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين التعاطف مع الذات وبعض الأساليب السلبية لمواجهة الضغوط النفسية، كما أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالتعاطف مع الذات من خلال الكمالية التوافقية وبعض أساليب مواجهة الضغوط النفسية، وكشفت عن وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد التعاطف مع الذات، حيث كانت لصالح الإناث في بعد الإنسانية المشتركة، ولصالح الذكور في بعد اليقظة الذهنية لآ في حين لا توجد فروق بينهم في بعد اللفظ الذاتي والدرجة الكلية لمقياس التعاطف الذاتي.

وهدفت دراسة (Daniilidou, 2023) إلى التعرف على العلاقة بين الكمالية بنوعها التكيفي وغير التكيفي والشفقة الذاتية لدى عينة من البالغين وتأثير العمر على أنواع الكمالية ومكونات

الشفقة الذاتية، وقد تكونت عينة الدراسة من (509) شخص تتراوح أعمارهم من (18- 65) عاماً، واستخدمت الباحثة مقياس الشفقة الذاتية من إعداد Neff,2003، ومقياس الكمالية الذي تم إعداده من قبل Slaney et al,2001 وقد أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين المعايير المرتفعة ومكونات التعاطف الذاتي وعلاقة ارتباطية موجبة بين التناقض والأبعاد السلبية للشفقة الذاتية (الحكم الذاتي، العزلة) والمبالغة في تحديد الهوية وعلاقة ارتباطية سالبة بين التناقض وبين الأبعاد الإيجابية (اللفظ الذاتي، الإنسانية المشتركة، اليقظة الذهنية) كما وجدت أن أصحاب الكمالية الإيجابية التكيفية وغير الكمالين أظهروا مستويات أعلى في الأبعاد الإيجابية للشفقة الذاتية ومستويات أقل في أبعادها السلبية مقارنة بأصحاب الكمالية السلبية غير التكيفية، وفيما يتعلق بالعمر فقد كان المشاركون في الفئة العمرية الأعلى عام يتمتعون بمستوى أعلى من الشفقة الذاتية مقارنة بالمشاركين في الفئة العمرية، كما أن الكمالية كانت مرتفعة لديهم بجوانبها الإيجابية والسلبية مقارنة في الأكبر عمراً.

المحور الثاني: دراسات تناولت التدخلات الإرشادية والعلاجية القائمة على الشفقة الذاتية:

هدفت دراسة بيلا وآخرين (2020) Yela et al. إلى فحص أثر برنامج تدريبي للعقل المُشفق على الذات في مساعدة الأفراد على مواجهة تحديات الحياة والمعاناة، وتعزيز الرفاهية والصحة النفسية لدى (٦١) طالباً من الطلاب المُتدرِّبين لعلم النفس الإكلينيكي والصحي. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية الشفقة بالذات واليقظة العقلية، وتحسين الرفاهية والصحة النفسية لدى الطلبة.

وأجرى عكاشة وآخرون (2020) دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على فعالية برنامج تدريبي في ضوء أبعاد الشفقة بالذات في تحسين الانفعالات الأكاديمية والصمود الأكاديمي لدى عينة من الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل. وتكوّنت عينة الدراسة من (23) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بلغ متوسط أعمارهن (15) عاماً، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، واستخدمت مقياس الشفقة بالذات - إعداد نيف (2003)، تعريب وتقنين: عادل المنشاوي (2016) - ومقياس الانفعالات الأكاديمية - إعداد Pekrun, Goetz (2011) تعريب: عادل المنشاوي - ومقياس الصمود الأكاديمي - إعداد: هبة عمران (2020) وقد أكدت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي القائم على الشفقة بالذات في تحسين الانفعالات الأكاديمية والصمود الأكاديمي.



وتناولت دراسة أولتن ويبر (2020) Olton-Weber تأثير برنامج قائم على اليقظة العقلية في تحسين الكَماليَّة لدى الطلاب الموهوبين بالمدارس الإعدادية. وقد تكوّنت عينة الدراسة من (42) طالبًا طَبَّق عليهم مقياسا الكَمال للأطفال والمراهقين (CAPS) لفيليت وآخرين، ومقياس اليقظة العقلية، بالإضافة إلى البرنامج الإرشادي المصمَّم لتعليم اليقظة وذلك لمدة ستة أسابيع. وقد تضمّنت النتائج تغييرًا كبيرًا في الكَماليَّة وزيادة اليقظة، وأن اليقظة العقلية قد تكون تدخلًا مناسبًا؛ لتقليل أشكال الكَماليَّة المفروضة ذاتيًا على طلاب المدارس الإعدادية في برامج الموهوبين والمتفوقين.

أجرى الضبع دراسة (2021) هدفت إلى التَّعرُّف على فعاليَّة برنامج إرشاديّ قائم على التعاطف مع الذات في خفض مستوى القلق متعدد الأوجه للحجر المنزلي في أثناء جائحة كورونا Covid-19 لدى طلاب الجامعة. وقد تكوّنت عينة الدراسة من (13) طالبًا من جامعة الملك خالد، كلية التربية، بلغ متوسط أعمارهم ما بين (20-31)، وقُسِّموا عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية (7) طلاب، وضابطة تكوّنت من (6) طلاب، واستخدم الباحث مقياس القلق متعدد الأوجه للحجر المنزلي، والبرنامج الإرشادي الإلكتروني القائم على التعاطف مع الذات، وهما من إعدادهِ. وأكدت النتائج فعاليَّة البرنامج الإرشادي القائم على التعاطف مع الذات في خفض مستوى القلق.

وقامت المصري (2021) بدراسة تهدف إلى اختبار مدى فعاليَّة برنامج إرشاديّ انتقائي على خفض اجترار الأفكار السلبية، وزيادة مستوى الشَّفَقَة بالذات لدى طلاب الجامعة المُتفَوِّقين عقليًا ذوي الكَماليَّة العصبائية. وتكوّنت عينة الدراسة من (48) طالبًا وطالبة أُختيروا من عينة الدراسة الوصفية، وقُسِّموا إلى مجموعتين (تجريبية - ضابطة). وأظهرت نتائج البحث فعاليَّة البرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض اجترار الأفكار وتنمية الشَّفَقَة بالذات لدى طلاب الجامعة المُتفَوِّقين عقليًا ذوي الكَماليَّة العصبائية، وتبيَّن أثر البرنامج في خفض مستوى الكَماليَّة العصبائية لدى عينة الدراسة.

وهدف دراسة زكي وحرب (2021) إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على الرأفة بالذات في خفض الضغوط الأكاديمية وتحسين الازدهار النفسي لدى عينة من المتفوقين عقليا، وقد تكونت عينة الدراسة من (11) طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة بنها، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة حيث القياس القبلي والبعدي للمتغيرات قيد البحث واستخدم الباحثان مقياس الرأفة بالذات إعداد Neff,2003 ترجمة الباحثين ومقياس الضغوط



الأكاديمية إعداد حرب، 2018، ومقياس الازدهار النفسي إعداد الباحثين، ويتكون البرنامج التدريبي في خفض الضغوط الأكاديمية وتحسين الازدهار النفسي لدى الطلاب المتفوقين.

كما هدفت دراسة الغنيبي وحلمي (2024) للتعرف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على الرأفة بالذات في خفض التفكير المغاير التصاعدي وتحسين التفكير المغاير التنازلي لدى عينة من ذوي صعوبات التنظيم الانفعالي بلغ عددها (15) طالبا وطالبة بالفرقة الأولى بكلية التربية، جامعة بنها وقد استخدم المنهج التجريبي الذي يقوم على المجموعة الواحدة حيث القياس القبلي والبعدي للمتغيرات قيد الدراسة واستخدم الباحثان مقياس الرأفة بالذات من إعدادهم، ومقياس التفكير المغاير للواقع إعداد سامح حرب، 2020 وقد أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج على عينة البحث في خفض تفكيرهم المغاير التصاعدي وتحسين التفكير المغاير التنازلي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة حول مفاهيم الكمالية والشفقة الذاتية؛ لاحظت الباحثة الآتي:

- ميّزت العديد من الدراسات بين الكمالية بأنواعها – الإيجابية والسلبية - ووضحت أبعادها، واختلاف درجة التأثير لكل بُعد، وعلاقتها بالعديد من المتغيرات، ومنها الشفقة الذاتية. واتفقت معظم هذه الدراسات على: أهمية المتغيرات التي تتضمنها، وفي النتائج المتقاربة التي توصلت إليها، وفي العلاقة التي تربط بين الكمالية السلبية غير التكيفية والشفقة الذاتية، وهي علاقة سلبية ويُلاحظ أن عينات جميع الدراسات السابقة تنوّعت ما بين طلاب المرحلة الثانوية والجامعية، ومنهم عينة الدراسة المُستهدفة.
- وجود تباين بين نتائج الدراسات حول ارتباط سمة الكمالية بالطلاب المتفوقين دراسياً؛ حيث أوضحت الأبحاث التي تناولت عينات من المتفوقين دراسياً أن الكمالية باختلاف أبعادها لم تتضح نتائجها بصورة واحدة وليست مقتصرة على الطلاب المتفوقين دون غيرهم، في حين أشارت نتائج بعض الدراسات إلى ميل الطلاب المتفوقين دراسياً - على وجه الخصوص - إلى الكمالية، مقارنة في مستواها المتوسط بأقرانهم العاديين، وهذا الاختلاف في الدراسات مع قصور الجانب البحثي في متغيراتها تدفعنا إلى محاولة حسم الخلاف وهو ما تسعى الدراسة الحالية لتحقيقه.



- تبين من الدراسات وجود ندرة في الدراسات التجريبية التي تدخلت لتحسين سمة الكمالية، واقتصار البحث على دراسة الكمالية وعلاقتها بمتغيرات أخرى.
- تم تناول مُتغَيِّر الشَّفَقَّة الدَّائِيَّة بالدراسات العربية في السنوات الأخيرة - بشكل خاص - في الجانب الوصفي حسب ما لُوَحِظ، وعلى الرغم من وجود برامج تجريبية لكن هناك ندرة في البرامج الإرشادية والعلاجية القائمة على تدخلات الشَّفَقَّة الدَّائِيَّة، وبخاصة لعينة الدراسة ومُتغَيِّراتها في المكتبة العربية، فهذا البرنامج الأول - بحسب علم الباحثة- إذ لا يوجد برنامج إرشادي مُقَدَّم للطالبات المُتفَوِّقات أكاديميًا في المرحلة الثانوية؛ لتحسين سِمَة الكَمَالِيَّة باستخدام الشَّفَقَّة الدَّائِيَّة، بوصفها مدخلًا تنمويًا أو علاجيًا أو وقائيًا، بخلاف الدراسات الأجنبية التي اهتمت به بتوسُّع أكبر في الجانبين الوصفي والتجريبي.
- أظهرت الدراسات ارتباط الشَّفَقَّة الدَّائِيَّة إيجابيًا مع العديد من المُتغَيِّرات الإيجابية التي تُسهم في تحقيق الرفاهية، وتعزيز الصحة النفسية.
- أكَّدت نتائج الدراسات السابقة أن الشَّفَقَّة الدَّائِيَّة فعَّالة في خفض الكَمَالِيَّة السلبية، وتعدُّ تدخلًا مناسبًا ومؤثرًا.

فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الشَّفَقَّة الدَّائِيَّة في القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الشَّفَقَّة الدَّائِيَّة في القياسين القبلي والبعدي تُعزى للبرنامج الإرشادي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الشَّفَقَّة الدَّائِيَّة في القياسين البعدي والتتبعي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس سِمَة الكَمَالِيَّة في القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس سِمَة الكَمَالِيَّة في القياسين القبلي والبعدي تُعزى للبرنامج الإرشادي.



• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس سمة الكمالية في القياسين البعدي والتبقي.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تستخدم الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي لاختبار فعالية البرنامج الإرشادي القائم على الشفقة الذاتية (المتغير المستقل) في تحسين سمة الكمالية (المتغير التابع) بطريقة القياسات القبليّة والبعديّة والتتبعية على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً البالغ عددهن 720 طالبة.

عينة الدراسة:

عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (250) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً حسب تصنيف إدارة التعليم للمتفوقات وهن الحاصلات على نسبة مئوية من (98 إلى 100)، تتراوح أعمارهن ما بين (15-19) عاماً بمتوسط عمري (16,61) عاماً، وانحراف معياري (1,037).

عينة الدراسة التجريبية:

أعيد تطبيق المقاييس في المدرسة التي يوجد فيها أكبر عدد من المتفوقات الحاصلات على درجات مرتفعة على مقياس سمة الكمالية، ودرجات منخفضة على القطب السلبي لمقياس الشفقة الذاتية، وتم اختيار عينة الدراسة وفقاً للإرباعي الأعلى وكان عددهن (26) طالبة، تراوحت أعمارهن ما بين (15-18) عاماً، بمتوسط عمري (16,61)، وانحراف معياري (0,961)، ثم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين: تتكون كل مجموعة من (13) طالبة.

التحقق من تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة):

على الرغم من أن المجموعتين التجريبية والضابطة تم اختيار أفرادهما في ضوء الشروط السابقة نفسها، إلا أنه تم التأكد من مدى تكافؤهما من خلال معيار إحصائي قبل تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية، من خلال استخدام اختبار (Man-Whitney) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية على النحو الآتي:



جدول (1)

اختبار "Man-Whitney" لحساب الفروق بين المجموعتين: (الضابطة والتجريبية) في العمر، وعلى مقياسي الشفقة الذاتية وسمّة الكمالية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً (ن=26)

| المتغيرات | مجموعتا المقارنة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة |
|----------------------|--------------------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|
| العمر | المجموعة الضابطة | 13 | 11,81 | 153,50 | 62,500 | 0,264 |
| | المجموعة التجريبية | 13 | 15,19 | 197,50 | | |
| الرحمة بالذات | المجموعة الضابطة | 13 | 15,46 | 201,00 | 59,000 | 0,204 |
| | المجموعة التجريبية | 13 | 11,54 | 150,00 | | |
| الحكم الذاتي | المجموعة الضابطة | 13 | 16,00 | 208,00 | 52,000 | 0,101 |
| | المجموعة التجريبية | 13 | 11,00 | 143,00 | | |
| الإنسانية المشتركة | المجموعة الضابطة | 13 | 14,81 | 192,50 | 67,500 | 0,390 |
| | المجموعة التجريبية | 13 | 12,19 | 158,50 | | |
| العزلة | المجموعة الضابطة | 13 | 14,35 | 186,50 | 73,500 | 0,579 |
| | المجموعة التجريبية | 13 | 12,65 | 164,50 | | |
| اليقظة العقلية | المجموعة الضابطة | 13 | 15,38 | 200,00 | 60,000 | 0,223 |
| | المجموعة التجريبية | 13 | 11,62 | 151,00 | | |
| الإفراط في التوحد مع | المجموعة الضابطة | 13 | 11,38 | 148,00 | 57,000 | 0,169 |



| | | | | | | | |
|---------|-------|--------|--------|-------|----|--------------------|---------------------------------|
| | | | 203,00 | 15,62 | 13 | المجموعة التجريبية | الذات |
| غير دال | 0,880 | 81,500 | 172,50 | 13,27 | 13 | المجموعة الضابطة | التصور لمستوى الأداء الشخصي |
| | | | 178,50 | 13,73 | 13 | المجموعة التجريبية | |
| غير دال | 0,091 | 51,500 | 208,50 | 16,04 | 13 | المجموعة الضابطة | التقدير للتنظيم وإدارة الوقت |
| | | | 142,50 | 10,96 | 13 | المجموعة التجريبية | |
| غير دال | 0,153 | 56,000 | 204,00 | 15,69 | 13 | المجموعة الضابطة | الاهتمام بعدم الوقوع في الأخطاء |
| | | | 147,00 | 11,31 | 13 | المجموعة التجريبية | |
| غير دال | 0,223 | 60,000 | 200,00 | 15,38 | 13 | المجموعة الضابطة | التصور لنقد الآخرين |
| | | | 151,00 | 11,62 | 13 | المجموعة التجريبية | |
| غير دال | 0,979 | 84,000 | 176,00 | 13,54 | 13 | المجموعة الضابطة | التصور لتوقعات الآخرين |
| | | | 175,00 | 13,46 | 13 | المجموعة التجريبية | |
| غير دال | 0,511 | 71,000 | 189,00 | 14,54 | 13 | المجموعة الضابطة | الدرجة الكلية لسمة الكمالية |
| | | | 162,00 | 12,46 | 13 | المجموعة التجريبية | |

يتضح من جدول (1) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين: الضابطة والتجريبية في العمر، ومقياس الشفقة الذاتية بأبعاده الفرعية، مقياس سمة الكمالية (بأبعاده والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى تجانس المجموعتين: الضابطة والتجريبية في تلك المتغيرات.



أدوات البحث:

تستخدم الدراسة الحالية الأدوات الآتية:

- مقياس الشَّفَقَة الذاتية (النسخة المختصرة): إعداد (Neff,2003) ترجمة الباحثة يتكون المقياس من (26) بنداً تُعبر عن أبعاد الشفقة الذاتية وهي ثلاثة عوامل إيجابية يقابلها ثلاثة عوامل سلبية، ويتم الحصول على درجتين كليتين للمقياس، الدرجة الأولى تُعبر عن درجات المشاركين على الشفقة الذاتية من خلال العوامل الإيجابية الثلاث، أما الدرجة الكلية الثانية فتعبر عن افتقار الشفقة الذاتية من خلال العوامل السلبية الثلاث، ويجب المشاركون على بنود المقياس من خلال تقديرهم الذاتي طبقاً لمقياس ليكرت الخماسي، حيث تتراوح مستويات الشدة للإجابة عنه بين خمسة مستويات، من (1-5). (Longe et al, 2012).

الخصائص السيكومترية لمقياس الشفقة الذاتية:

أولاً: الاتساق الداخلي Internal Consistency:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لبنود المقياس عن طريق حساب:

أ- معاملات الارتباط لعبارات مقياس الشفقة الذاتية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه:

تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس البالغ عددها (26) عبارة، وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه، وعددها (6) أبعاد، كما يعرضها الجدول الآتي:

جدول (2)

معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس الشفقة الذاتية لدى عينة من طالبات المرحلة

الثانوية المتفوقات دراسياً والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه (ن=250)

| البعـد | م | معاملات الارتباط | البعـد | م | معاملات الارتباط | البعـد | م | معاملات الارتباط |
|---------------|---------|------------------|--------|---------|------------------|-----------|---------|------------------|
| الرحمة بالذات | 5 | 0,453** | البعـد | 21 | 0,583** | م | 9 | 0,702** |
| 12 | 0,478** | الإنسانية | 3 | 0,764** | اليقظة | 14 | 0,613** | |
| 19 | 0,587** | المشتركة | 7 | 0,773** | العقلية | 17 | 0,717** | |
| 23 | 0,472** | | 10 | 0,636** | | 22 | 0,745** | |
| 26 | 0,428** | | 15 | 0,648** | الإفراط في | 2 | 0,699** | |
| الحكم الذاتي | 1 | 0,637** | العزلة | 4 | 0,787** | التوحد مع | 6 | 0,533** |



| الارتباط | م | البعد | الارتباط | م | البعد | الارتباط | م | البعد |
|----------|----|-------|----------|----|-------|----------|----|-------|
| 0,657** | 20 | الذات | 0,752** | 13 | | 0,728** | 8 | |
| 0,494** | 24 | | 0,696** | 18 | | 0,808** | 11 | |
| | | | 0,605** | 25 | | 0,814** | 16 | |

يتضح من جدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط لعبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه قد جاءت دالة عند مستوى (0,01) وقد تراوحت قيم هذه المعاملات ما بين (0,428) إلى (0,814)، وهو ما يشير إلى تحقق صدق المقياس، وهذا بدوره يبين اتساق عبارات كل بعد. ب- حساب مصفوفة معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد مقياس الشفقة الذاتية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً ببعضها البعض، وبين الدرجة الكلية للمقياس. تمّ حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس البالغ عددها (6) أبعاد وبعضها بعضاً من جهة، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، وبين جدول (3) هذا الإجراء:

جدول (3)

مصفوفة معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد مقياس الشفقة الذاتية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً وبعضها بعضاً، وبين الدرجة الكلية للمقياس (ن=250).

| الأبعاد | الرحمة بالذات | الحكم الذاتي | الإنسانية المشتركة | العزلة | اليقظة العقلية | الإفراط في التوحد مع الذات |
|----------------------------|---------------|--------------|--------------------|----------|----------------|----------------------------|
| الرحمة بالذات | - | -0,289** | 0,453** | -0,394** | 0,623** | -0,430** |
| الحكم الذاتي | | - | -0,534** | 0,643** | -0,565** | -0,682** |
| الإنسانية المشتركة | | | - | -0,446** | 0,557** | -0,334** |
| العزلة | | | | - | -0,472** | 0,594** |
| اليقظة العقلية | | | | | - | -0,708** |
| الإفراط في التوحد مع الذات | | | | | | - |

يتضح من جدول (3) أن معظم الارتباطات البينية بين أبعاد الشفقة الذاتية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي، كما أن معاملات الارتباط في الاتجاهات المتوقعة؛ حيث ارتبطت الأبعاد السلبية ببعضها ارتباطاً

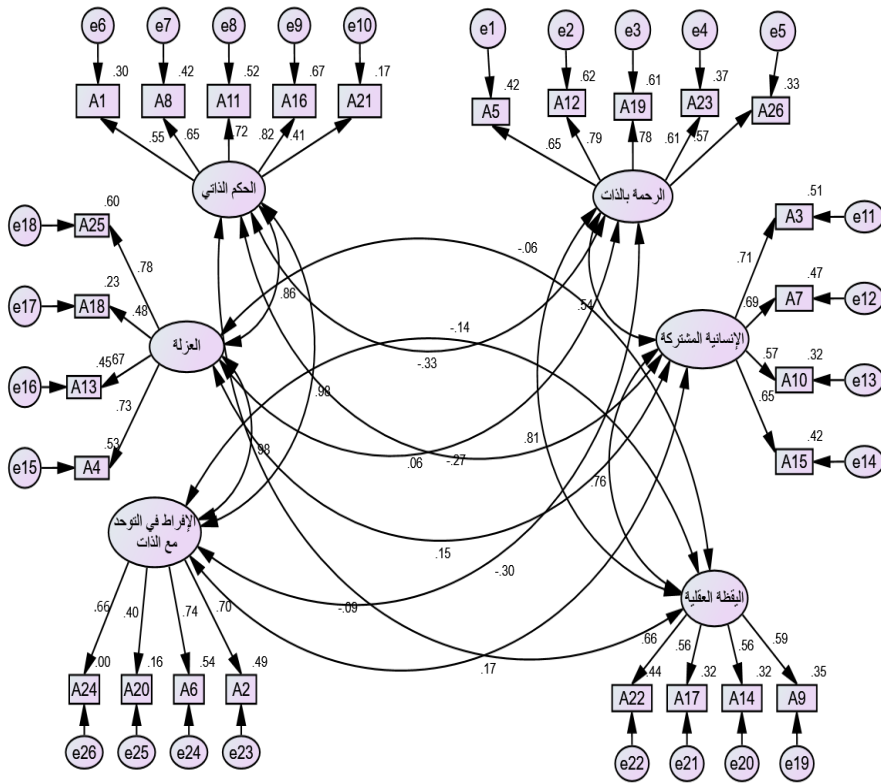
إيجابياً، كما ارتبطت الأبعاد الإيجابية ببعضها ارتباطاً إيجابياً أيضاً، في حين ارتبطت الأبعاد السلبية بالأبعاد الإيجابية ارتباطاً سلبياً في معظم الحالات.

ثانياً: الصدق:

تم التحقق من صدق مقياس الشفقة الذاتية عن طريق:

-التحليل العاملي التوكيدي: Confirmatory Factor Analysis

وكما تمَّ التحقق من صدق مقياس الشفقة الذاتية في الدراسة الحالية من خلال التحليل العاملي التوكيدي (CFA) بعد تطبيق المقياس على الأفراد المشاركين بالدراسة الاستطلاعية، والبالغ عددهم (250) من طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً بواسطة برنامج AMOS V-24؛ باستخدام طريقة Maximum Likelihood، حيث تكون المقياس من ثلاثة عوامل كامنة ثنائية القطب يتوزع عليهم (26) عاملاً مشاهداً، وقد حقق النموذج المقترح أفضل جودة مطابقة للبيانات، ويوضح جدول (4) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشفقة الذاتية:



شكل (1) التحليل العاملي التوكيدي للشفقة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً.



ويوضح جدول (4) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشفقة الذاتية:

جدول (4)

مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشفقة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً (ن=250)

| المدى المثالي للمؤشر | قيمة المؤشر | مؤشرات حسن المطابقة |
|--|-------------|---|
| من 0-3 | 2,540 | النسبة بين مربع كاي ودرجة الحرية $df:(X^2)$ |
| من 0,90-1 | 0,897 | مؤشر حسن المطابقة (GFI) |
| | 0,901 | مؤشر المطابقة التزايدية (IFI) |
| | 0,895 | مؤشر حسن المطابقة المقارن (CFI) |
| | 0,910 | مؤشر المطابقة النسبي (RFI) |
| | 0,912 | مؤشر المطابقة المعياري (NFI) |
| | 0,921 | مؤشر توكر-لويس (TLI) |
| من 0-0,08 | 0,072 | جذر متوسطات مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) |
| تكون قيمته للنموذج الحالي أقل من قيمة النموذج المشيع | 754,000 | مؤشر محك المعلومات المقترح للنموذج الحالي (AIC) |
| | 907,498 | مؤشر محك المعلومات المقترح للنموذج المشيع (AIC) |

يتضح من جدول (4) أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشفقة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً قد حظي بمؤشرات جودة مطابقة مقبولة؛ حيث وقعت معظم المؤشرات في المدى المثالي لها؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة صدقٍ عالية، مما يسمح بتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية بدرجةٍ عاليةٍ من الموثوقية.

ثالثاً: الثبات Reliability:

تمّ حساب ثبات مقياس الشفقة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً في هذه الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفا-كرونباخ، ومعامل ثبات أوميغا، ويوضح جدول (5) نتائج ذلك.



جدول (5)

معاملات الثبات باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل ثبات أوميغا لمقياس الشفقة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً (ن=250)

| الأبعاد | معامل ثبات ألفا كرونباخ | معامل ثبات أوميغا |
|----------------------------|-------------------------|-------------------|
| الرحمة الذاتية | 0,809 | 0,810 |
| الحكم الذاتي | 0,761 | 0,772 |
| الإنسانية المشتركة | 0,746 | 0,746 |
| العزلة | 0,754 | 0,760 |
| اليقظة العقلية | 0,789 | 0,789 |
| الإفراط في التوحد مع الذات | 0,711 | 0,720 |

يتضح من جدول (5) أنّ معاملات ألفا للثبات المستخرجة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، ومعامل أوميغا؛ جاءت مرتفعة، وهي قيم تشير إلى ثبات المقياس، وفي ضوء ذلك يمكن القول بأنّ المقياس الحالي توفرت فيه مؤشرات عالية على ثباته، الأمر الذي يسمح بتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية بدرجة عالية من الموثوقية.

٢- مقياس الكمالية لدى المتفوقين، إعداد: (السليمان، 2016):

صُمم مقياس الكمالية للتعرف على طبيعتها، وقياس أبعادها لدى الطلاب من قبل نورة السليمان (2016)، وتكوّن المقياس في صورته النهائية من (48) عبارة، موزعة على خمسة أبعاد سلبية لسمة الكمالية، وهي:

- البعد الأول: التصور لمستوى الأداء الشخصي، ويتضمن (14) عبارة.
- البعد الثاني: التقدير للتنظيم وإدارة الوقت، ويتضمن (9) عبارات.
- البعد الثالث: الاهتمام بعدم الوقوع في الأخطاء، ويتضمن (8) عبارات.
- البعد الرابع: التصور لنقد الآخرين، ويتضمن (9) عبارات.
- البعد الخامس: التصور لتوقعات الآخرين، ويتضمن (8) عبارات.

وللتحقّق من ملاءمة المقياس للعينة طُبّق على عينة مكوّنة من (150) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين وغير المتفوقين بالرياض، أختيروا عشوائياً. وبعد تطبيقه تم التأكد من



ثباته من خلال طريقة إلفا كرونباخ والتجزئة النصفية واتساقه، من خلال التّعرف على مدى ارتباط كل عبارة من عبارات الأبعاد بالدرجات الكلية لذلك البعد الذي تنتهي إليه.

الخصائص السيكومترية لمقياس سمة الكمالية:

أولاً: الاتساق الداخلي Internal Consistency:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لبنود المقياس عن طريق:

أ- حساب معاملات الارتباط لعبارات مقياس سمة الكمالية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً مع الدرجة الكلية للمقياس: تم حساب الاتساق الداخلي بين كل عبارة من عبارات المقياس البالغ عددها (48) عبارة بالدرجة الكلية للمقياس، كما يعرضها الجدول (6):
جدول (6)

معاملات الارتباط لعبارات مقياس سمة الكمالية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً مع الدرجة الكلية (ن=250)

| م | معاملات الارتباط | م | معاملات الارتباط | م | معاملات الارتباط |
|----|------------------|----|------------------|----|------------------|
| 1 | 0,459** | 17 | 0,511** | 33 | 0,348** |
| 2 | 0,486** | 18 | 0,306** | 34 | 0,655** |
| 3 | 0,493** | 19 | 0,521** | 35 | 0,550** |
| 4 | 0,542** | 20 | 0,475** | 36 | 0,298** |
| 5 | 0,439** | 21 | 0,332** | 37 | 0,615** |
| 6 | 0,364** | 22 | 0,262** | 38 | 0,483** |
| 7 | 0,638** | 23 | 0,497** | 39 | 0,486** |
| 8 | 0,600** | 24 | 0,472** | 40 | 0,445** |
| 9 | 0,525** | 25 | 0,420** | 41 | 0,557** |
| 10 | 0,618** | 26 | 0,499** | 42 | 0,687** |
| 11 | 0,715** | 27 | 0,527** | 43 | 0,375** |
| 12 | 0,635** | 28 | 0,457** | 44 | 0,331** |
| 13 | 0,568** | 29 | 0,283** | 45 | 0,352** |
| 14 | 0,658** | 30 | 0,549** | 46 | 0,607** |
| 15 | 0,332** | 31 | 0,509** | 47 | 0,389** |
| 16 | 0,366** | 32 | 0,294** | 48 | 0,360** |



يتضح من جدول (6) دلالة معاملات الارتباط بين جميع بنود المقياس والدرجة الكلية له؛ حيث تراوحت هذه القيم ما بين (0,262) إلى (0,715)، وقد جاءت جميع المعاملات دالة عند مستوى دلالة (0,05) فأقل، وهو ما يشير إلى تحقق صدق المقياس عند المرحلة الأولى من مراحل القياس. ب- معاملات الارتباط لعبارات مقياس سمة الكمالية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه:

تمّ حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس البالغ عددها (48) عبارة، وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه، وعددها (5) أبعاد، كما يعرضها الجدول الآتي:

جدول (7)

معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات مقياس سمة الكمالية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه (ن=250)

| معاملات الارتباط | م | البعد | معاملات الارتباط | م | البعد | معاملات الارتباط | م | البعد |
|------------------|----|---------|------------------|----|-----------|------------------|----|--------------|
| 0,512** | 33 | | 0,458** | 17 | | 0,521** | 1 | التصور |
| 0,584** | 34 | | 0,537** | 18 | | 0,328** | 2 | لمستوى |
| 0,577** | 35 | | 0,507** | 19 | | 0,593** | 3 | الأداء |
| 0,292** | 36 | | 0,621** | 20 | | 0,609** | 4 | الشخصي |
| 0,694** | 37 | | 0,437** | 21 | | 0,447** | 5 | |
| 0,544** | 38 | | 0,410** | 22 | | 0,375** | 6 | |
| 0,555** | 39 | | 0,453** | 23 | | 0,713** | 7 | |
| 0,334** | 40 | | 0,547** | 24 | الاهتمام | 0,680** | 8 | |
| 0,650** | 41 | التصور | 0,561** | 25 | بعدم | 0,592** | 9 | |
| 0,748** | 42 | لنقد | 0,555** | 26 | الوقوع في | 0,678** | 10 | |
| 0,520** | 43 | الأخرين | 0,574** | 27 | الأخطاء | 0,776** | 11 | |
| 0,396** | 44 | | 0,565** | 28 | | 0,700** | 12 | |
| 0,475** | 45 | | 0,312** | 29 | | 0,589** | 13 | |
| 0,671** | 46 | | 0,595** | 30 | | 0,747** | 14 | |
| 0,497** | 47 | | 0,600** | 31 | | 0,419** | 15 | التقدير |
| 0,493** | 48 | | 0,414** | 32 | التصور | 0,517** | 16 | للتنظيم |
| | | | | | لتقدير | | | وإدارة الوقت |
| | | | | | الأخرين | | | |

يتضح من جدول (7) أن جميع قيم معاملات الارتباط لعبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قد جاءت دالة عند مستوى (0,05) فأقل، وقد تراوحت قيم هذه المعاملات ما بين (0,292) إلى (0,776)، وهو ما يشير إلى تحقق صدق المقياس، وهذا بدوره يبين اتساق عبارات كل بعد.

ب- حساب مصفوفة معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد مقياس سمة الكمالية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً وبعضها بعضاً، وبين الدرجة الكلية للمقياس.

تمّ حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس البالغ عددها (5) أبعاد وبعضها البعض من جهة، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس من جهة أخرى، وبين جدول (8) هذا الإجراء:

جدول (8)

مصفوفة معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد مقياس سمة الكمالية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً وبعضها بعضاً، وبين الدرجة الكلية للمقياس (ن=250).

| الأبعاد | التصور لمستوى الأداء الشخصي | التقدير للتنظيم وإدارة الوقت | الاهتمام بعدم الوقوع في الأخطاء | التصور لنقد الآخرين | التصور لتوقعات الآخرين | الدرجة الكلية |
|---------------------------------|-----------------------------|------------------------------|---------------------------------|---------------------|------------------------|---------------|
| التصور لمستوى الأداء الشخصي | - | 0,605** | 0,673** | 0,585** | 0,668** | 0,897** |
| التقدير للتنظيم وإدارة الوقت | | - | 0,489** | 0,509** | 0,594** | 0,807** |
| الاهتمام بعدم الوقوع في الأخطاء | | | - | 0,568** | 0,453** | 0,855** |
| التصور لنقد الآخرين | | | | - | 0,646** | 0,842** |
| التصور لتوقعات الآخرين | | | | | - | 0,824** |

يتضح من جدول (8) أن جميع معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد مقياس سمة الكمالية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً وبعضها بعضاً من جهة، وبين الدرجة الكلية

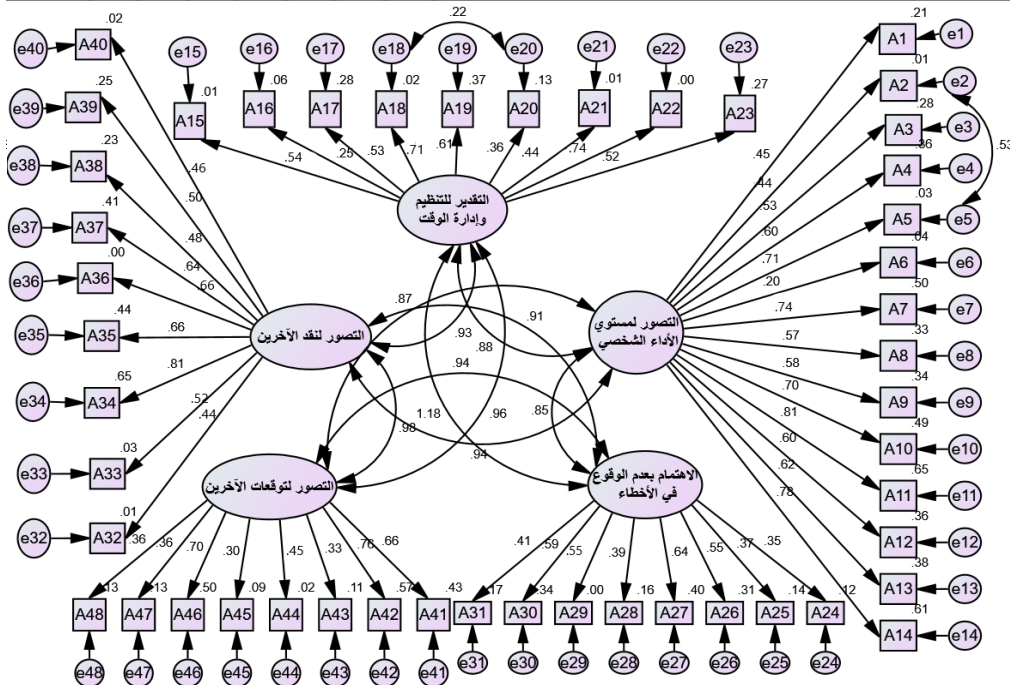


للمقياس ككل من جهة أخرى، قد جاءت دالة عند مستوى (0.05) فأقل، وهو ما يشير إلى تحقق صدق المقياس عند المرحلة الثالثة من مراحل الاتساق الداخلي، وهذا بدوره أثبت اتساق أبعاد المقياس في قياسها لسمة الكمالية لدى عينة الدراسة.
ثانياً: الصدق:

تم التحقق من صدق مقياس سمة الكمالية عن طريق:

-التحليل العائلي التوكيدي: Confirmatory Factor Analysis

تمّ التحقق من صدق مقياس سمة الكمالية في الدراسة الحالية من خلال التحليل العائلي التوكيدي (CFA) بعد تطبيق المقياس على الأفراد المشاركين بالدراسة الاستطلاعية، والبالغ عددهم (250) من طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً بواسطة برنامج (AMOS V-24)؛ باستخدام طريقة Maximum Likelihood؛ حيث تم افتراض أن العوامل الكامنة لمقياس سمة الكمالية تتوزع على خمسة عوامل يتوزع عليها (48) عاملاً مشاهدًا، وقد حقق النموذج المقترح أفضل جودة مطابقة للبيانات، ويوضح شكل (2) نموذج التحليل العائلي التوكيدي لمقياس سمة الكمالية:



شكل (2) التحليل العائلي التوكيدي لمقياس سمة الكمالية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً.



ويوضح جدول (9) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس سمة

الكمالية:

جدول (9)

مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس سمة الكمالية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً (ن=250)

| المدى المثالي للمؤشر | قيمة المؤشر | مؤشرات حسن المطابقة |
|-------------------------------|-------------|---|
| من 0-3 | 2,990 | النسبة بين مربع كاي ودرجة الحرية $df:(X^2)$ |
| من 0,90-1 | 0,904 | مؤشر حسن المطابقة (GFI) |
| | 0,901 | مؤشر المطابقة التزايدى (IFI) |
| | 0,897 | (CFI) مؤشر حسن المطابقة المقارن |
| | 0,887 | مؤشر المطابقة النسبي (RFI) |
| | 0,896 | مؤشر المطابقة المعيارى (NFI) |
| | 0,910 | (TLI) مؤشر توكر-لويس |
| من 0-0,08 | 0,076 | (RMSEA) جذر متوسطات مربع الخطأ التقريبي |
| تكون قيمته للنموذج الحالي أقل | 2448,000 | مؤشر محك المعلومات المقترح للنموذج الحالي (AIC) |
| من قيمة النموذج المشيع | 3516,526 | مؤشر محك المعلومات المقترح للنموذج المشيع (AIC) |

يتضح من جدول (9) أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس سمة الكمالية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً قد حظي بمؤشرات جودة مطابقة مقبولة؛ حيث وقعت معظم المؤشرات في المدى المثالي لها؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة صدقٍ عالية، مما يسمح بتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية بدرجةٍ عاليةٍ من الموثوقية.

ثالثاً: الثبات Reliability

تمّ حساب ثبات مقياس سمة الكمالية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً في هذه الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفا-كرونباخ، ومعامل ثبات أوميجا، ويوضح جدول (10) نتائج ذلك:



جدول (10)

معاملات الثبات باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ ومعامل ثبات أوميغا لمقياس سمة الكمالية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً (ن=250).

| الأبعاد | معامل ثبات ألفا كرونباخ | معامل ثبات أوميغا |
|---------------------------------|-------------------------|-------------------|
| التصور لمستوى الأداء الشخصي | 0,837 | 0,837 |
| التقدير للتنظيم وإدارة الوقت | 0,697 | 0,700 |
| الاهتمام بعدم الوقوع في الأخطاء | 0,747 | 0,750 |
| التصور لنقد الآخرين | 0,722 | 0,722 |
| التصور لتوقعات الآخرين | 0,774 | 0,774 |
| الدرجة الكلية لسمة الكمالية | 0,907 | 0,910 |

يتضح من جدول (10) أنّ معاملات ألفا للثبات المستخرجة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، ومعامل أوميغا؛ جاءت مقبولة، وهي قيم تشير إلى ثبات المقياس، وفي ضوء ذلك يمكن القول بأنّ المقياس الحالي توفرت فيه مؤشرات جيدة على ثباته، الأمر الذي يسمح بتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية بدرجة عالية من الموثوقية.

3- البرنامج الإرشادي القائم على الشفقة الذاتية (إعداد الباحثة)

هو مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظمة المستمدة من الأسس النظرية للشفقة الذاتية (الوعي والبصيرة بوجود المعاناة، الاهتمام التعاطفي المتعلق بسير المعاناة، الاستجابة السلوكية للعمل على التخفيف من تلك المعاناة) وخصائص عينة الدراسة، ويستهدف البرنامج تحسين سمة الكمالية لدى الطالبات المتفوقات دراسياً وذلك من خلال تفهم حالات الإخفاق وال فشل، والرفق بالذات بدلا من نقدها وإصدار أحكام قاسية عليها، الانفتاح على الانفعالات المؤلمة بشكل متوازن بدلا من تجنبها أو إنكارها، وعدم التوحد مع خبرات الفشل والمعاناة والانخراط في انفعالات إيجابية. ويتضمن البرنامج مجموعة من الفنيات والأساليب الإرشادية.

تحكيم البرنامج الإرشادي: تم عرض البرنامج في صورته الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس لإبداء آرائهم وقد أجمعوا على صلاحية البرنامج الإرشادي للتطبيق مع الأخذ بالاعتبار ملاحظاتهم واقتراحاتهم قبل البدء بتنفيذ جلسات البرنامج وأهمها: تمديد عدد الجلسات ليتناسب مع التدريبات والفنيات التي تحتويها كل جلسة، توزيع فنيات الشفقة



الذاتية بما يتناسب مع الأهداف الإجرائية للجلسات مع تضمين كل جلسة بالفنيات الأساسية للشفقة الذاتية.

الهدف العام من البرنامج:

تحسين سمة الكمالية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً.

الأهداف الإجرائية للبرنامج وتمثل في:

- 1- تكوين بنية معرفية عن مفهوم الشفقة الذاتية وأبعادها (اللطف الذاتي، الإنسانية المشتركة، اليقظة الذهنية) لدى الطالبات.
- 2- تنمية الشفقة الذاتية وتدريب الطالبات على ممارسة مهاراتها من خلال العديد من الفنيات والإجراءات والتدريبات بحيث تكون أسلوب حياة في التعامل مع الذات.
- 3- تعريف الطالبات بمفهوم الكمالية وجوانبها وخفض أعراض الجانب السلبي والوصول إلى مستوى متوازن لتحقيق الجانب السوي والإيجابي منها من خلال الشفقة الذاتية.
- 4- تعريف الطالبات على مهارة اليقظة الذهنية والتدريب على ممارستها.
- 5- تدريب الطالبات على تكوين اتجاه إيجابي ورحيم مع الذات في لحظات الألم والفضل وأثناء مواقف المعاناة.
- 6- تعريف الطالبات على الأفكار والمعتقدات الناقدة للذات والمولدة للمشاعر السلبية وتدريبهن على التعامل معها وإدارتها.
- 7- تدريب الطالبات على القيم التي تضيف معنى خاص للحياة والتجارب الإيجابية التي تساهم في تعزيز الشفقة الذاتية المكتسبة.

مخطط البرنامج

| رقم الجلسة | عنوان الجلسة | أهداف الجلسة | الفنيات والأساليب المستخدمة | الأدوات المستخدمة | زمن الجلسة |
|------------|---------------------------|--|-----------------------------|-------------------|------------|
| 1 | التعارف والتمهيد للبرنامج | التعارف بين الباحثة والمجموعة الإرشادية. كسر الحاجز النفسي وبناء العلاقة الإرشادية. تعريف الطالبات بطبيعة البرنامج الإرشادي ومحتواه وأهدافه. | الحوار والمناقشة | ملف التدريب أقلام | 45 دقيقة |
| 2 | الكمالية | التعرف على الكمالية وجوانبها السلبية | المحاضرة | جهاز كمبيوتر | 60 |

| رقم الجلسة | عنوان الجلسة | أهداف الجلسة | الفنيات والأساليب المستخدمة | الأدوات المستخدمة | زمن الجلسة |
|------------|-----------------|---|---|--|------------|
| | | والإيجابية وتأثير كل منهما على الشخصية والأداء. التعرف على الأفكار والسلوكيات المرتبطة بالكمالية والأضطرابات المتعلقة فيها أو الناتجة عنها. | الحوار والمناقشة النمذجة الواجب المنزلي | عرض تقديمي أوراق عمل أقلام | دقيقة |
| 3 | الشفقة الذاتية | التعرف على مفهوم الشفقة الذاتية والعلاج القائم عليها. التعرف على مكونات الشفقة الذاتية (اللفظ الذاتي، الإنسانية المشتركة، اليقظة الذهنية). التعرف على فعالية الشفقة الذاتية في مواجهة الصعوبات المختلفة ومنها الكمالية. اكتشاف المخاوف المتعلقة بالشفقة الذاتية وتضيدها. | الحوار والمناقشة النمذجة الاستماع الحاني الواجب المنزلي | جهاز كمبيوتر عرض تقديمي أوراق عمل أقلام | 60 دقيقة |
| 4 | اليقظة الذهنية | التعرف على مهارة اليقظة الذهنية. تدريب الطالبات على تطبيقات اليقظة الذهنية على مستوى: التنفس- الجسد- الاستجابة- الحركة- الصوت- الإحساس- الأفكار | المحاضرة الحوار والمناقشة النمذجة التنفس المهدئ الواجب المنزلي | جهاز كمبيوتر عرض تقديمي أوراق عمل أقلام | 60 دقيقة |
| 5 | هنا والآن | متابعة تدريب الطالبات على مهارات اليقظة الذهنية المرتبطة بمهام الروتين اليومي. | المحاضرة الحوار والمناقشة التنفس المهدئ النمذجة الواجب المنزلي | جهاز كمبيوتر عرض تقديمي أوراق عمل أقلام | 60 دقيقة |
| 6 | لنكن أكثر لطفاً | التعرف على مكون اللطف بالذات. تدريب الطالبات على اللغة اللطيفة وعرسها في الوعي لتتجاوز الكلمات وتكون جزء من التعامل الطبيعي اليومي. تدريب الطالبات على تكوين اتجاه إيجابي لطيف وحنون في الأوقات الصعبة. | المحاضرة الحوار والمناقشة كتابة الخطاب الحاني التنفس المهدئ الواجب المنزلي | جهاز كمبيوتر عرض تقديمي أوراق عمل أقلام | 60 دقيقة |



| رقم الجلسة | عنوان الجلسة | أهداف الجلسة | الفنيات والأساليب المستخدمة | الأدوات المستخدمة | زمن الجلسة |
|---------------|----------------------------|---|--|--|---------------|
| 7 | خيوط تجمعنا | التعرف على مكون الإنسانية المشتركة. إدراك حتمية المعاناة وتطوير موقف الرعاية الحانية في مواجهة القصور والاختلاف والفشل. | المحاضرة الحوار والمناقشة النمذجة الاستماع الحاني السلوك الرحيم الواجب المنزلية | جهاز كمبيوتر عرض تقديمي أوراق عمل أقلام بطاقات خيوط صوف | 60 دقيقة |
| 8 | صوتك الناقد | التعرف على كيفية التعامل مع النقد الذاتي بفاعلية واتزان. التعرف على القيم التي تغذي النقد الذاتي والأضرار الناجمة عنه. تدريب الطالبات على الاستجابة المشفقة وتحفيز الذات بلطف بدلاً من النقد الذاتي. | المحاضرة الحوار والمناقشة حوار الكراسي الثلاثة الاستماع الحاني الواجب المنزلي | جهاز كمبيوتر عرض تقديمي أوراق عمل أقلام | 60 دقيقة |
| 9 | إدارة المشاعر الصعبة | التعرف على المعتقدات والأفكار المولدة للمشاعر الصعبة وتأثيرها النفسي ورد الفعل الجسدي لها. تدريب الطالبات على كيفية مواجهة وإدارة المشاعر الصعبة. تدريب الطالبات على الاسترخاء. | المحاضرة الحوار والمناقشة صحيفة الشفقة الذاتية الاسترخاء الواجب المنزلي | جهاز كمبيوتر عرض تقديمي أوراق عمل أقلام | 60 دقيقة |
| 10 | مرايا الاحتياج | التعرف على الذات الحقيقية بين الواقع والمثالية وتصورات الآخرين لتحقيق قبول الذات وتقديرها. التعرف على دوافع إرضاء الآخرين والأنماط العقلية المحفزة لذلك. تدريب الطالبات على التعامل مع الأنماط العقلية الملزمة والضاغطة والاحتياجات الذاتية. | المحاضرة الحوار والمناقشة الاستماع الحاني كتابة الخطاب الحاني الواجب المنزلي | جهاز كمبيوتر عرض تقديمي أوراق عمل أقلام | 60 دقيقة |
| 11 | قيود الكمالية | تدريب الطالبات على استراتيجيات تحد من سيطرة الكمالية وتخفف من تأثير أعراضها السلبية. | المحاضرة الحوار والمناقشة حوار الكراسي الثلاثة الاستماع الحاني الواجب المنزلي | جهاز كمبيوتر عرض تقديمي أوراق عمل أقلام | 60 دقيقة |



| رقم الجلسة | عنوان الجلسة | أهداف الجلسة | الفنيات والأساليب المستخدمة | الأدوات المستخدمة | زمن الجلسة |
|------------|-----------------|---|---|--|------------|
| 12 | لنجدد الرحمة | تعريف الطالبات بانعكاس مشاعر الشفقة الذاتية تجاه الآخرين عليهم وعلى النفس. | الحوار والمناقشة النمذجة الاستماع الحاني السلوك الرحيم الواجب المنزلي | جهاز كمبيوتر فيلم قصير | 60 دقيقة |
| 13 | العيش بعمق | التعرف على القيم التي تضيء معنى خاصاً للحياة والتجارب الإيجابية لتعزيز الشفقة الذاتية المكتسبة والتدريب على (الحكمة، الشجاعة والقوة، المسؤولية، والامتنان) | المحاضرة الحوار والمناقشة صحيفة الشفقة الذاتية | جهاز كمبيوتر عرض تقديمي | 60 دقيقة |
| 14 | الجلسة الختامية | مراجعة ما تم خلال جلسات البرنامج. التعرف على أوجه الاستفادة من البرنامج من وجهة نظر الطالبات وجوانب النقص. تقييم قدرة الطالبات على تطبيق الفنيات المستخدمة في الجلسات. إجراء القياس البعدي. تحديد موعد الجلسة التتبعية. ختام البرنامج. | الحوار والمناقشة | أقلام استمارة تقييم البرنامج المقاييس | 60 دقيقة |
| 15 | الجلسة التتبعية | التعرف على مدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي. إجراء القياس التتبعي لتقييم مدى استمرارية فاعلية البرنامج. | الحوار والمناقشة | المقاييس الأقلام | 45 دقيقة |

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للتحقق من فروض الدراسة استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

- 1- (اختبار مان ويتني) للعينات المستقلة.
- 2- (اختبار ويلكوكسون) للعينات المترابطة.

نتائج الدراسة:

الفرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الشفقة الذاتية في القياس البعدي.



ولاختبار مدى صحة هذا الفرض، تم تطبيق مقياس الشفقة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً على أفراد المجموعتين: الضابطة، والتجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية مباشرة، ثم استخدام اختبار "مان وتني" للمقارنة بين عينتين مستقلتين؛ وذلك لحساب قيمة (U) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين: الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس الشفقة الذاتية بأبعادها الفرعية، ويوضح جدول (11) نتائج ذلك.

جدول (11)

قيم (U) ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين: الضابطة والتجريبية في مقياس الشفقة الذاتية لدى عينة الدراسة (ن=1 ن=2=13).

| المتغيرات | مجموعتا المقارنة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة |
|----------------------------|------------------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|
| الرحمة بالذات | الضابطة | 13 | 9,96 | 129,50 | 38,500 | 0,000 |
| | التجريبية | 13 | 17,04 | 221,50 | | |
| الحكم الذاتي | الضابطة | 13 | 18,73 | 243,50 | 16,500 | 0,000 |
| | التجريبية | 13 | 8,27 | 107,50 | | |
| الإنسانية المشتركة | الضابطة | 13 | 8,73 | 113,50 | 22,500 | 0,000 |
| | التجريبية | 13 | 18,27 | 237,50 | | |
| العزلة | الضابطة | 13 | 18,88 | 245,50 | 14,500 | 0,000 |
| | التجريبية | 13 | 8,12 | 105,50 | | |
| اليقظة العقلية | الضابطة | 13 | 8,65 | 112,50 | 21,500 | 0,000 |
| | التجريبية | 13 | 18,35 | 238,50 | | |
| الإفراط في التوحد مع الذات | الضابطة | 13 | 19,31 | 251,00 | 9,000 | 0,000 |
| | التجريبية | 13 | 7,69 | 100,00 | | |

يتضح من جدول (10) وجود فروق دالة إحصائية عند (0.05) فأقل بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج)، والمجموعة التجريبية (التي تعرضت للبرنامج) في الأداء على مقياس الشفقة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً من خلال القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.



الفرض الثاني:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الشفقة الذاتية في القياسين القبلي والبعدي تعزى للبرنامج الإرشادي. وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم تطبيق مقياس الشفقة الذاتية على أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، وبعد تطبيقه مباشرة، ثم حساب قيم Z ، ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس الشفقة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسيًا (باستخدام اختبار ويلكوكسون للأزواج المتماثلة المرتبة ذات الإشارة)، ويوضح جدول (11) نتائج ذلك الإجراء: جدول (11)

قيم (Z) ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الشفقة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة ($n=13$).

| المتغيرات | القياس (قبلي/ بعدي) | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة z | مستوى الدلالة |
|----------------------------|---------------------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|
| الرحمة بالذات | الرتب السالبة | 1 | 2,00 | 2,00 | -2,759 | 0,006 |
| | الرتب الموجبة | 10 | 6,40 | 64,00 | | |
| | الرتب المتساوية | 2 | | | | |
| الحكم الذاتي | الرتب السالبة | 9 | 8,56 | 77 | -2,210 | 0,027 |
| | الرتب الموجبة | 4 | 3,50 | 14,00 | | |
| | الرتب المتساوية | 0 | | | | |
| الإنسانية المشتركة | الرتب السالبة | 2 | 3,75 | 7,50 | -2,673 | 0,008 |
| | الرتب الموجبة | 11 | 7,59 | 83,50 | | |
| | الرتب المتساوية | 0 | | | | |
| العزلة | الرتب السالبة | 10 | 7,50 | 75,00 | -2,076 | 0,038 |
| | الرتب الموجبة | 3 | 5,33 | 16,00 | | |
| | الرتب المتساوية | 0 | | | | |
| اليقظة العقلية | الرتب السالبة | 2 | 4,75 | 9,50 | -2,535 | 0,011 |
| | الرتب الموجبة | 11 | 7,41 | 81,50 | | |
| | الرتب المتساوية | 0 | | | | |
| الإفراط في التوحد مع الذات | الرتب السالبة | 10 | 6,40 | 64,00 | -2,769 | 0,006 |
| | الرتب الموجبة | 1 | 2,00 | 2,00 | | |
| | الرتب المتساوية | 2 | | | | |



يتضح من جدول (11) أن قيم (Z) دالة عند مستوى (0.05) فاقل في أبعاد (الرحمة الذاتية، الإنسانية المشتركة، الإفراط في التوحد مع الذات، الحكم الذاتي، واليقظة العقلية)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب القياسين: القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية في الأداء على مقياس الشفقة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً، وذلك لصالح القياس البعدي، وهذا يعني ارتفاع درجات أفراد العينة التجريبية على الأبعاد الإيجابية لمقياس الشفقة الذاتية، وانخفاضها على الأبعاد السلبية، ويشير هذا إلى احتمالية تأثير البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية.

الفرض الثالث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس الشفقة الذاتية في القياسين البعدي والتبعي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم تطبيق مقياس الشفقة الذاتية على أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرةً (البعدي)، وبعد مرور ثلاثة أسابيع من انتهاء التطبيق، ثم حساب قيم (Z)، ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتبعي في مقياس الشفقة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً (باستخدام اختبار ويلكوكسون للأزواج المتماثلة المرتبة ذات الإشارة السالبة والموجبة، ويوضح جدول (12) نتائج ذلك الإجراء:

جدول (12)

قيم (Z) ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطي رتب القياسين: البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الشفقة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة (ن=13)

| المتغيرات | القياس (بعدي/تبعي) | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة z | مستوى الدلالة |
|---------------|--------------------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|
| الرحمة بالذات | الرتب السالبة | 8 | 6,56 | 52,50 | -0,492 | 0,623 |
| | الرتب الموجبة | 5 | 7,70 | 38,50 | | |
| | الرتب المتساوية | 0 | | | | |
| الحكم الذاتي | الرتب السالبة | 5 | 8,30 | 41,50 | -0,197 | 0,844 |
| | الرتب الموجبة | 7 | 5,21 | 36,50 | | |
| | الرتب المتساوية | 1 | | | | |



| المتغيرات | القياس (بعدي/ تتبعي) | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة z | مستوى الدلالة |
|-------------------------------|-------------------------|-------|----------------|-------------|--------|------------------|
| الإنسانية المشتركة | الرتب السالبة | 5 | 6,40 | 32 | -0,091 | 0,923 |
| | الرتب الموجبة | 6 | 5,57 | 34 | | |
| | الرتب المتساوية | 2 | | | | |
| العزلة | الرتب السالبة | 8 | 5,50 | 44 | -0,989 | 0,323 |
| | الرتب الموجبة | 3 | 7,33 | 22 | | |
| | الرتب المتساوية | 2 | | | | |
| اليقظة العقلية | الرتب السالبة | 5 | 6,50 | 32,50 | -0,514 | 0,607 |
| | الرتب الموجبة | 5 | 4,50 | 22,50 | | |
| | الرتب المتساوية | 3 | | | | |
| الإفراط في التوحد مع الذات | الرتب السالبة | 6 | 4,58 | 27,50 | -0,491 | 0,623 |
| | الرتب الموجبة | 5 | 7,70 | 38,50 | | |
| | الرتب المتساوية | 2 | | | | |

يتضح من جدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات رتب المجموعة التجريبية على مقياس الشفقة الذاتية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً بين القياسين: البعدي، والتتبعي، ومما سبق يمكن قبول الفرض الصفري، وتحقق الفرض الثالث، ويشير ذلك إلى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية. وعدم حدوث انتكاسة لأفراد المجموعة التجريبية بعد انتهاء تطبيق البرنامج وخلال فترة المتابعة.

الفرض الرابع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس سمة الكمالية في القياس البعدي. ولاختبار مدى صحة هذا الفرض، تم بتطبيق مقياس سمة الكمالية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً على أفراد المجموعتين: الضابطة، والتجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية مباشرة، ثم استخدام اختبار "مان وتني" للمقارنة بين عينتين مستقلتين؛ وذلك لحساب قيمة (U) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين: الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس سمة الكمالية بأبعادها الفرعية، ويوضح جدول (13) نتائج ذلك.

جدول (13)

قيم (U) ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين: الضابطة والتجريبية في مقياس سمة الكمالية لدى عينة الدراسة (ن=1 ن=2=13).

| المتغيرات | مجموعتنا المقارنة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة |
|---------------------------------|-------------------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|
| التصور لمستوى الأداء الشخصي | الضابطة | 13 | 18,88 | 245,50 | 14,500 | 0,000 |
| | التجريبية | 13 | 8,12 | 105,50 | | |
| التقدير للتنظيم وإدارة الوقت | الضابطة | 13 | 17,85 | 232,00 | 28,000 | 0,000 |
| | التجريبية | 13 | 9,15 | 119,00 | | |
| الاهتمام بعدم الوقوع في الأخطاء | الضابطة | 13 | 18,92 | 246,00 | 14,000 | 0,000 |
| | التجريبية | 13 | 8,08 | 105,00 | | |
| التصور لنقد الآخرين | الضابطة | 13 | 19,31 | 251,00 | 9,000 | 0,000 |
| | التجريبية | 13 | 7,69 | 100,00 | | |
| التصور لتوقعات الآخرين | الضابطة | 13 | 18,88 | 245,50 | 14,500 | 0,000 |
| | التجريبية | 13 | 8,12 | 105,50 | | |
| الدرجة الكلية لسمة الكمالية | الضابطة | 13 | 19,69 | 256,00 | 4,00 | 0,000 |
| | التجريبية | 13 | 7,31 | 95,00 | | |

يتضح من جدول (13) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة (التي لم تتعرض للبرنامج)، والمجموعة التجريبية (التي تعرضت للبرنامج) في الأداء على مقياس سمة الكمالية (بأبعادها والدرجة الكلية) لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً في القياس البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الخامس:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس سمة الكمالية في القياسين القبلي والبعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم تطبيق مقياس سمة الكمالية على أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، وبعد تطبيقه مباشرة، ثم حساب قيم (Z)، ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي في مقياس سمة الكمالية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً (باستخدام اختبار



ويلكوكسون للأزواج المتماثلة المرتبة ذات الإشارة و السالبة والموجبة ، والجدول (14) يوضح نتائج ذلك الإجراء:

جدول (14)

قيم (Z) ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطي رتب القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس سمة الكمالية لدى أفراد عينة الدراسة (ن=13).

| المتغيرات | القياس (بعدي/ قبلي) | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة z | مستوى الدلالة |
|---------------------------------|---------------------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|
| التصور لمستوى الأداء الشخصي | الرتب السالبة | 13 | 7,00 | 91,00 | -3,195 | 0,001 |
| | الرتب الموجبة | 0 | 0,00 | 0,00 | | |
| | الرتب المتساوية | 0 | | | | |
| التقدير للتنظيم وإدارة الوقت | الرتب السالبة | 10 | 7,95 | 79,50 | -2,383 | 0,017 |
| | الرتب الموجبة | 3 | 3,83 | 11,50 | | |
| | الرتب المتساوية | 0 | | | | |
| الاهتمام بعدم الوقوع في الأخطاء | الرتب السالبة | 11 | 7,20 | 72,00 | -2,596 | 0,009 |
| | الرتب الموجبة | 2 | 3,00 | 6,00 | | |
| | الرتب المتساوية | 1 | | | | |
| التصور لنقد الآخرين | الرتب السالبة | 9 | 7,39 | 65,50 | -2,162 | 0,031 |
| | الرتب الموجبة | 3 | 3,83 | 11,50 | | |
| | الرتب المتساوية | 1 | | | | |
| التصور لتوقعات الآخرين | الرتب السالبة | 10 | 7,35 | 73,50 | -2,711 | 0,007 |
| | الرتب الموجبة | 2 | 2,25 | 4,50 | | |
| | الرتب المتساوية | 1 | | | | |
| الدرجة الكلية لسمة الكمالية | الرتب السالبة | 13 | 7,00 | 91,00 | -3,180 | 0,001 |
| | الرتب الموجبة | 0 | 0,00 | 0,00 | | |
| | الرتب المتساوية | 0 | | | | |

يتضح من جدول (14) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطات رتب الدرجة الكلية لسمة الكمالية وأبعادها (التصور لمستوى الأداء الشخصي، الاهتمام بعدم الوقوع في الأخطاء، التصور لتوقعات الآخرين، التقدير للتنظيم وإدارة الوقت، التصور لنقد الآخرين، والدرجة الكلية)، في القياس القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية، ولصالح البعدي.



الفرض السادس:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس سمة الكمالية في القياسين البعدي والتتبعي.

ولتحقق من صحة هذا الفرض، تم تطبيق مقياس سمة الكمالية على أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرةً (البعدي)، وبعد مرور ثلاثة أسابيع من انتهاء التطبيق (التتبعي)، ثم حساب قيم (Z)، ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس سمة الكمالية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً (باستخدام اختبار ويلكوكسون للأزواج المتماثلة المرتبة ذات الإشارة)، ويوضح جدول (15) نتائج ذلك الإجراء:

جدول (15)

قيم (Z) ومستويات دلالتها للفروق بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس سمة الكمالية لدى أفراد عينة الدراسة (ن=13).

| المتغيرات | القياس (بعدي / تتبعي) | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة z | مستوى الدلالة |
|---------------------------------|-----------------------|-------|-------------|-------------|--------|---------------|
| التصور لمستوى الأداء الشخصي | الرتب السالبة | 8 | 5,50 | 44,00 | -0,106 | 0,916 |
| | الرتب الموجبة | 5 | 9,40 | 47,00 | | |
| | الرتب المتساوية | 0 | | | | |
| التقدير للتنظيم وإدارة الوقت | الرتب السالبة | 7 | 4,86 | 34,00 | -0,091 | 0,928 |
| | الرتب الموجبة | 4 | 8,00 | 32,00 | | |
| | الرتب المتساوية | 2 | | | | |
| الاهتمام بعدم الوقوع في الأخطاء | الرتب السالبة | 6 | 7,20 | 36,00 | -0,268 | 0,788 |
| | الرتب الموجبة | 5 | 5,00 | 30,00 | | |
| | الرتب المتساوية | 2 | | | | |
| التصور لنقد الآخرين | الرتب السالبة | 7 | 6,71 | 47,00 | -0,105 | 0,916 |
| | الرتب الموجبة | 6 | 7,33 | 44,00 | | |
| | الرتب المتساوية | 0 | | | | |
| التصور لتوقعات الآخرين | الرتب السالبة | 4 | 7,00 | 28,00 | -0,446 | 0,656 |
| | الرتب الموجبة | 7 | 5,43 | 38,00 | | |
| | الرتب المتساوية | 2 | | | | |



| المتغيرات | القياس (بعدي / تبعي) | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة z | مستوى الدلالة |
|--------------------------------|--------------------------------|-------------|----------------|----------------|--------|------------------|
| الدرجة الكلية لسمة الكمالية | الرتب السالبة الرتب الموجبة | 5 8 0 | 5,90 7,69 | 29,50 61,50 | -1,119 | 0,263 |

يتضح من جدول (15) عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات رتب المجموعة التجريبية على مقياس سمة الكمالية لدى طالبات المرحلة الثانوية المتفوقات دراسياً بين القياسين: البعدي، والتبعي، ومما سبق يمكن قبول الفرض الصفري، وتحقق الفرض السادس، ويشير ذلك إلى استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي الذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية. وعدم حدوث انتكاسة لأفراد المجموعة التجريبية بعد انتهاء تطبيق البرنامج وخلال فترة المتابعة.

تفسير النتائج

بصفة عامة تحققت جميع فروض الدراسة، حيث أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج الإرشادي القائم على الشفقة الذاتية في تحسين سمة الكمالية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات كدراسات ا يلا وآخرين (2020)؛ Yela et al.؛ عكاشة وآخرين (2020)؛ أولتن ووير (2020) Olton-Weber؛ والضبع (2021)؛ المصري (2021)؛ زكي وحرب (2021)؛ الغنيمي وحلمي (2024)؛ التي توصلت جميعها إلى فعالية العلاجات القائمة على الشفقة الذاتية في تنمية الجوانب الإيجابية للشخصية وخفض الاضطرابات النفسية، فالأفراد الذين يتمتعون بشفقة ذاتية أكثر مرونة وانفتاح على خبراتهم وعقلانية في التعامل مع جوانبها السلبية، وتقبل الخيبات التي تواجههم وهذا يبعدهم عن فخ الأحكام القاسية والنقد واللوم الذاتي، كما يساعدهم على الاستبصار والوعي بمواطن الضعف والقوة لديهم وتقييم ما يتعرضون له من مواقف وأحداث وما ينتج عنها من أفكار ومشاعر بلا تجنب كامل ولا انغماس تام، وهذا يساهم بتقليل أثرها السلبي، ويحررهم من القلق والخوف ومشاعر الذنب.

وقد تم تدريب أعضاء المجموعة على التعامل الحاني مع الذات وتكوين اتجاه إيجابي أثناء الأزمات وتطوير موقف الرعاية الرحيمة في مواجهة القصور والإخفاق والإحباط وال فشل، كما تضمن البرنامج الإرشادي التدريب على اليقظة الذهنية التي تعد من أهم المهارات لما لها من دور فعال في التحكم في الأفكار والانفعال وتنمية المرونة النفسية.



ويعزز البرنامج مبدأ الإنسانية المشتركة في العديد من الأنشطة التي تدعم أهمية الترابط بين البشر، وعمق اتصالهم ومدى تأثيرهم، وأن تجارب الشخص جزء من التجربة الإنسانية ككل، وأنه ليس وحده في ما يمر به من مواقف وخبرات، فإدراك هذا المعنى يخفف من حدة مشاعر الانفصال والعزلة، ومن الضيق عند مواجهة أي تعثر؛ لأن الإنسانية تحتم عليه ذلك وهذا ليس مبرراً لارتكاب الأخطاء بتقديم العذر بأن الانسان مجبول عليها، لكن ليتحمل مسؤولية أفعاله ويكون تعامله مع نفسه بتفهم حكيم بلا إفراط ولا تفريط.

ثم تم التدريب على استراتيجيات التعامل مع الكمالية والحد من تأثير أعراضها السلبية وكيفية مواجهة وإدارة الأفكار المحفزة لها والمشاعر والسلوكيات المرتبطة بها أو الناتجة عنها، ثم تعديل الأفكار المتعلقة بالكمالية حيث كانت نظرة الطالبات لمظاهرها غير الصحية خاطئة، ولم يكن لديهن إدراك كاف لتأثير جانباها السلبي على الشخصية والأداء والصحة النفسية، وكان تحسين سمة الكمالية بتعزيز الشفقة الذاتية وأبعادها فاللطف الذاتي ساعد على تهدئة الذات في المواقف الصعبة، وتقبل ضعفها واحتواء قلقها والحد من أهمها، كما أن الإحساس بالإنسانية المشتركة والشعور بأن الجميع يعاني بشكل أو بآخر ولديه ما يكفي من الضغوط والتحديات يجعلهن أكثر انفتاحاً وقدرة على التعامل مع ما يواجهن من مصاعب بسبب زوال مخاوف الإحباط والفشل في دائرة العزلة، وهذا يخفف الضغط النفسي الناتج عن المقارنة بالأخرين في النعم والمنح التي يعيشونها وإغفال الانتباه إلى المحن والأزمات التي يعانون منها، كما تؤدي ممارسة اليقظة الذهنية إلى الاندماج في الأنشطة المريحة للنفس أو المهام المطلوبة دون تشتت مما يرفع مستوى التركيز، وبالتالي الإنجاز وإكساب الحياة معنى بتحقيق الأهداف المتوقعة وللشخص الثقة في قدرته على السيطرة مما يقلل ضغط الأفكار والمشاعر المقلقة.

وبدل امتداد أثر البرنامج الإرشادي وعدم حدود انتكاسات إلى أن ما تم بناؤه ليس لحظياً ينطفئ بنهاية البرنامج بل تطور كطرق وأساليب جديدة تساعد على التعامل مع الذات في مواقف الحياة المختلفة برفق ورحمة واستدامتها كجزء أصيل من الشخصية.

وقد اعتمدت الباحثة - لاستمرارية فعالية البرنامج - على منهجية البرنامج ومقوماته، وعلى تحفيز دافعية الطالبات من قبل تنفيذه، وأثناء التطبيق وبعده من تهيئة البيئة الفيزيقية ثم تحديد الهدف ووضوحه ومناسبة عدد الجلسات ومدتها وموعدها والمحتوى العلمي وأنشطته، والأساليب والوسائل المستخدمة، بالإضافة إلى التعزيز بنوعيه المعنوي والمادي، وكذلك العلاقة الإرشادية التي



تتسم بالدق والتفهم والقبول مما أسهم في انضباط أعضاء المجموعة بالحضور والتزامهم بمتطلبات كل جلسة، والحرص التام على الرغم من أهمية الحصص الدراسية لهم كمتفوقات. التوصيات: في ضوء نتائج البحث نوصي بالآتي:

- الاستفادة من التدخلات الإرشادية القائمة على الشفقة الذاتية لتعزيز الجوانب الايجابية في الشخصية وخفض حدة الاضطرابات النفسية التي يعاني منها المتفوقون.
- توفير مرشدين متخصصين للمتابعة والتوجيه مما يساهم في رفع دافعيتهم وتحفيز إنجازهم واستغلال إمكانياتهم الاستغلال الأمثل.
- توعية المعلمين وأولياء الأمور بخصائص المتفوقين وطبيعة أزماتهم، خاصة مع المرحلة العمرية الحرجة التي يمرون فيها كمراهقين لكونهم أكثر عرضة للاضطرابات النفسية، لتحسينهم منها وتقليل أثرها السلبي عليهم.

الاقتراحات لبحوث أخرى

- 1- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول علاقة الشفقة بالذات ببعض الاضطرابات السلوكية أو المشكلات السلوكية لدى طلبة الجامعة (ذكور، وإناث) المتفوقين دراسياً.
- 2- بناء برامج علاجية وإرشادية ووقائية لمساعدة الطالبات المتفوقات على التعامل مع التحديات والمشكلات التي تعيقهن.

المراجع العربية والإنكليزية.

أولاً: المراجع العربية:

- أبو حلاوة، محمد؛ وعبد العزيز، سليم. (2018). أصالة الشخصية وعلاقتها بكل من الشَّفَقَة بالذات والتوجه الروحي في الحياة لدى طلاب الدراسات العليا المُتفَوِّقين دراسياً. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 1(55)*، 133-223.
- السلولي، سارة بخيت فهد؛ خليفة، فاطمة خليفة. (2021). اليقظة العقلية والكماليَّة السوية وعلاقتهم بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من الطالبات الموهوبات أكاديمياً بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (132)*، 123-148.
- السليمان، نورة إبراهيم. (2016). الكَماليَّة لدى الطلاب المُتفَوِّقين وغير المُتفَوِّقين بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم 10(1)*، 191-234.



- الغنيهي، إبراهيم عبد الفتاح إبراهيم؛ حلمي، أمنية حسن محمد. (2024). فعالية برنامج تدريبي قائم على الرأفة بالذات في التفكير المغاير للواقع لذوي صعوبات التنظيم الانفعالي. *مجلة الإرشاد النفسي*، 1(77)، 279-351.
- الضبع، فتحي عبد الرحمن. (2018). التعاطف مع الذات كمدخل لخفض الشعور بالخزي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 34(3)، 568-639.
- الضبع، فتحي عبد الرحمن. (2021). فعالية برنامج إرشادي إلكتروني قائم على التعاطف مع الذات في خفض مستوى القلق متعدد الأوجه للحجر المنزلي أثناء جائحة كورونا Covid-19 لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، 85، 597-633.
- القمش، مصطفى نوري. (2012). *الموهوبون ذوو صعوبات التعلم*. دار الثقافة.
- الكناني، أحمد ضيف الله. (2019). درجة الاكتئاب وعلاقتها بالترعة الكمالية لدى الطلاب الموهوبين بمدينة جدة. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، 35(5)، 1-53.
- المصري، فاطمة الزهراء. (2021). فعالية برنامج إرشادي انتقالي لخفض اجترار الأفكار السلبية وتنمية الشفقة بالذات لدى طلاب الجامعة المتفوقين عقلياً ذوي الكمالية العصبية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 31(111)، 321-396.
- الغامدي، خالد عبد الرزاق. (2022). التعاطف مع الذات وعلاقته بالكمالية التوافقية واللاتوافقية وبعض أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة في ضوء الفروق في النوع. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 66(1)، 17-110.
- أرنوط، بشري إسماعيل أحمد. (2016). *قائمة الكمالية*. مكتبة الأنجلو المصرية.
- باطة، أمال عبد السميع. (1996). الكمالية العصبية والكمالية السوية. *مجلة دراسات نفسية*، 6(3)، 305-311.
- زكي، هناء محمد؛ حرب، سامح حسن سعد الدين. (2021) فعالية برنامج قائم على الرأفة بالذات في الضغوط الأكاديمية والأزدهار النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقلياً، *المجلة التربوية*، 90، 951-862.
- شاهين، سارة محمد سيد محمد. (2014). العلاقة بين الكمالية السوية والرضا عن الحياة والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في الآداب، جامعة عين شمس*، 2(15)، 133-160.
- شحاتة، غادة. (2019). الكمالية العصبية والقلق الاجتماعي لدى مرتفعي ومنخفضي الشفقة بالذات من المراهقين. *مجلة كلية التربية ببها*، 1(120)، 137-236.
- طه، أحمد جمال. (2020). علاقة الذكاء الانفعالي باستراتيجيات إدارة الصراع لدى المتفوقين دراسياً. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 44، 95-127.
- عكاشة، محمود فتحي؛ المنشاوي، عادل محمود؛ عمران، هبة سعد. (2020). فعالية برنامج تدريبي في ضوء أبعاد الشفقة بالذات في تحسين الانفعالات الأكاديمية والصمود الأكاديمي لدى عينة من الموهوبين منخفضي



التحصيل الدراسي بالمرحلة الثانوية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، جامعة دمنهور، 12(2)، 287-322.

عمران، فاطمة محمد علي. (2020). ظاهرة الخداع والكماليّة وفاعلية الذات والرضا عن الحياة لدى طلاب الكلية المتفوّقين دراسيًّا. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 10(35)، 60-122.

مندور، دينا. (2019). تنمية الرحمة بالذات لخفض الكماليّة العصابية لدى المراهقين والمتفوّقين أكاديميًّا [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

يوسف، محمود رامز. (2020). فاعلية برنامج إرشاديّ تكاملي في تنمية الشفّقة بالذات لتحسين الصحة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 108(30)، 327 – 384.

Arabic References

Daniilidou,A. (2023).Understanding the relationship between the multidimensional perfectionism and self-compassion in adults: The effect of age, *Europe's Journal of Psychology*, 19(4), 371-386.

Abū Ḥalāwah, Muḥammad ; wa-'Abd al-'Azīz, Salīm. (2018). Aṣālah al-shakhṣiyah wa-'alāqatuhā bi-kull min alshshafaqah bi-al-Dhāt wa-al-tawajjuh al-rūḥī fi al-ḥayāh ladā ṭullāb al-Dirāsāt al-'Ulyā almutfwwqyn drāsyān. *Majallat al-Irshād al-nafsī, Jāmi'at 'Ayn Shams*, 1 (55), 133-223.

al-Salūlī, Sārah Bakhīt Fahd ; Khalīfah, Faṭimah Khalīfah. (2021). al-Yaqzah al-'aqlīyah wālkamāliyah al-sawīyah wa-'alāqātuhum bāltwjh Naḥwa al-ḥayāh ladā 'ayyīnah min al-ṭālibāt almwhwbāt akādīmīyan bi-al-marḥalah al-thānawīyah bi-Muḥāfazat Jiddah. *Dirāsāt 'Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs, Rābiṭat al-Tarbawīyin al-'Arab*, (132), 123-148.

al-Sulaymān, Nūrah Ibrāhīm. (2016), alkamāliyah ladā al-ṭullāb almutfwwqyn wa-ghayr almutfwwqyn bi-al-marḥalah al-thānawīyah bi-madīnat al-Riyāḍ. *Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, Jāmi'at al-Qaṣīm* 10 (1), 191-234.

al-Ghunaymī, Ibrāhīm 'Abd al-Fattāḥ Ibrāhīm ; Ḥilmī, Umniyah Ḥasan Muḥammad. (2024). fā'iliyat Barnāmaj tadribī qā'im 'alā al-r'fh bi-al-Dhāt fi al-tafkīr al-mughāyir lil-wāqī' li-dhawī ṣu'ūbāt al-tanzīm alānf'aly. *Majallat al-Irshād al-nafsī*, 1 (77), 279-351.

al-Ḍaba', Fatḥī 'Abd al-Raḥmān. (2018). al-t'ātf ma'a al-dhāt ka-madkhal li-khafḍ al-shu'ūr bālkhzy al-Akādīmī ladā ṭullāb al-Jāmi'ah. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at Asyūt*, 34 (3), 568-639.

al-Qamsh, Muṣṭafá Nūrī. (2012). almwhwbwn dhawū ṣu'ūbāt al-ta'allum. *Dār al-Thaqāfah*.

al-Kinānī, Aḥmad Ḍayf Allāh. (2019). darajat al-Iktī'āb wa-'alāqatuhā bālnz'h al-Kamāliyah ladā al-ṭullāb al-Mawhūbin bi-madīnat Jiddah. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bi-Jāmi'at Asyūt*, 35 (5), 1-53.



- al-Miṣrī, Faṭimah al-Zahrā'. (2021). fa'īlyyah Barnāmaj irshādyi intiqālī li-khafḍ ajtrār al-afkār al-salbīyah wa-Tanmiyat alshshafaqah bi-al-Dhāt ladā ṭullāb al-Jāmi'ah almutfwwqyn 'aqliyan dhawī alkamāliyah al'šābyh. al-Majallah al-Miṣriyah lil-Dirāsāt al-nafsiyah, 31 (111), 321-396.
- al-Ghāmidī, Khālīd 'Abd al-Razzāq. (2022). alt'ātf mā'a al-dhāt wa-'alāqatuhu bālkamālyh al-tawāfuqīyah wa-al-lā twāfūqy wa-ba'ḍ Asālib muwājahat al-ḍughūṭ al-nafsiyah ladā ṭalabat al-Jāmi'ah fi ḍaw' al-Furūq fi al-naw'. Majallat al-'Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ijtimā'iyyah. (66), 17-110.
- Arnwt, Bushrā Ismā'il Aḥmad. (2016). qā'imah al-Kamāliyah. Maktabat al-Anjlū al-Miṣriyah.
- Bāzh, Āmāl 'Abd al-Samī'. (1996). al-Kamāliyah al'šābyh wālkamālyh al-sawīyah. Majallat Dirāsāt nafsiyah, 6 (3), 305-311.
- Zakī, Hanā' Muḥammad ; Ḥarb, Sāmiḥ Ḥasan Sa'd al-Dīn. (2021) fa'īlyat Barnāmaj qā'im 'alā al-r'fh bi-al-Dhāt fi al-ḍughūṭ al-Akādīmīyah wa-al-izdihār al-nafsi ladā 'ayyīnah min ṭullāb al-Jāmi'ah al-mutafawwiqīn 'aqliyan, al-Majallah al-Tarbawīyah, 90, 862-951.
- Shāhīn, Sārah Muḥammad Sayyid Muḥammad. (2014). al-'alāqah bayna al-Kamāliyah al-sawīyah wa-al-riḍā 'an al-ḥayāh wa-al-thiqah bi-al-nafs ladā ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah. Majallat al-Baḥth al-'Ilmī fi al-Ādāb, Jāmi'at 'Ayn Shams, 2 (15), 133-160.
- Shihātah, Ghadah. (2019). alkamāliyah al'šābyh wa-alqalaq al-ijtimā'i ladā mrtf'y wmnkhfḍy alshshafaqah bi-al-Dhāt min al-murāhiqīn. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bbnhā, 1 (120), 137-236.
- Tāhā, Aḥmad Jamāl. (2020). 'alāqat al-dhakā' alānf'āly bāstrātyjyāt Idārat al-širā' ladā al-mutafawwiqīn drāsyān. al-Majallah al-Dawliyah lil-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsiyah, 44, 95-127.
- 'Ukāshah, Maḥmūd Fathī ; al-Munshāwī, 'Ādil Maḥmūd ; 'Umrān, Hibat Sa'd. (2020). fa'īlyat Barnāmaj tadribī fi ḍaw' Ab'ād alshshafaqah bi-al-Dhāt fi Taḥsīn alānf'ālāt al-Akādīmīyah wa-al-ṣumūd al-Akādīmī ladā 'ayyīnah min al-Mawḥūbīn mnkhfḍy al-taḥṣīl al-dirāsī bi-al-marḥalah al-thānawīyah. Majallat al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-insāniyah, Jāmi'at Damanhūr, 12 (2), 287-322.
- 'Umrān, Faṭimah Muḥammad 'Alī. (2020). Zāhirat al-Khidā' wālkamāliyah wa-fa'īlyat al-dhāt wa-al-riḍā 'an al-ḥayāh ladā ṭullāb al-Kulliyah almutfwwqyn drāsyān. Majallat al-Tarbiyah al-khāsshah wa-al-ta'ḥīl, 10 (35), 60-122.
- Mandūr, Dīnā. (2019). Tanmiyat al-raḥmah bi-al-Dhāt li-khafḍ alkamāliyah al'šābyh ladā al-murāhiqīn wālmftwwqyn akādymyān [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi'at 'Ayn Shams.
- Yūsuf, Maḥmūd Rāmiz. (2020). fa'īlyat Barnāmaj irshādyi takāmuli fi Tanmiyat alshshafaqah bi-al-Dhāt li-taḥsīn al-Ṣiḥḥah al-nafsiyah ladā 'ayyīnah min ṭullāb al-Jāmi'ah. al-Majallah al-Miṣriyah lil-Dirāsāt al-nafsiyah, 108 (30), 327 – 384.



ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Daniilidou,A. (2023).Understanding the relationship between the multidimensional perfectionism and self-compassion in adults: The effect of age, *Europe's Journal of Psychology*, 19(4), 371-386.
- Frost, R. ;Martin ,P. ; Lahart,C. & Rosenblate, R. (1990).The dimensions' Of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*,14 ,449 – 468.
- Hamackek, D.E.(1978). Psychodynamics of Normal and Neurotic Perfectionism. *Journal of psychology*. 15,27 - 33.
- Martin, S., MSW, LCSW, Evidence. (2019). *The CBT, Workbook for Perfectionism, Based Skills to Help You Let Go of Self-criticism, Build Self-esteem & Find Balance*. New Harbinger Publications.
- Neff, K. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 233-250.
- Olton-Weber, S., Hess, R., & Ritchotte, J. A. (2020). Reducing levels of perfectionism in gifted and talented youth through a mindfulness intervention. *Gifted Child Quarterly*, 64(4), 319–330.
- Rice, K. G., & Preusser, K.J.(2002). The adaptive maladaptive perfectionism scale. *Measurement and evaluation in counseling and Development*,34(4),210-222.
- Rebecca J. Linnett and Fraenze Kibowsk (2020). A Multidimensional approach to perfectionism and self-compassion. *Self and identity*, 19(7), 757-783.
- Stoeber, J., Lalova, A., Lumley, E. (2020). Perfectionism, self-compassion, and subjective well-being: A mediation model, *Personality and Individual Differences*, 145, 1-10.
- Yela, J., Crego, A., Gómez-Martínez, M., & Jiménez, L. (2020). Self-compassion, meaning in life, and experiential avoidance explain the relationship between meditation and positive mental health outcomes. *Journal Of Clinical Psychology*, 76(9), 1631-1652.





فاعلية برنامج قائم على الإرشاد بالقراءة لتحسين الوعي الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية

في منطقة القصيم

أ.د: دخيل محمد المهملد**

Dekheel2003@yahoo.com

نجد صالح محمد الهذلول*

Najdalhethloul@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج قائم على الإرشاد بالقراءة وقياس فاعليته في تنمية الوعي الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية في منطقة القصيم، ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها والتحقق من فروضها تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت أدوات الدراسة وموادها من برنامج قائم على الإرشاد بالقراءة يتكون من (12) جلسة من إعداد الباحثة، ومقياس الوعي الذاتي للغزواني (2017م)، وتم حساب صدقها وثباتها قبل اعتمادها للتطبيق، وطُبِّقت الدراسة على (31) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في منطقة القصيم، وتم تقسيمهن إلى مجموعة ضابطة وعددها (17) ، ومجموعة تجريبية وعددها (14) ، وتوصلت الدراسة إلى: فاعلية البرنامج القائم على الإرشاد بالقراءة وذلك بناءً على نتائج الدراسة التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق على مقياس الوعي الذاتي لصالح التطبيق البعدي ، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الوعي الذاتي في القياس البعدي، وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والتبقي (بعد مرور فترة المتابعة ثلاثين يوماً) على مقياس الوعي الذاتي. الكلمات المفتاحية: الإرشاد بالقراءة، الوعي الذاتي، المرحلة الثانوية.

* طالبة الماجستير في قسم علم النفس – كلية اللغات والعلوم والإنسانية- جامعة القصيم - السعودية.

** أستاذ الصحة النفسية المشارك - قسم علم النفس - كلية اللغات والعلوم والإنسانية - جامعة القصيم - السعودية.

للاقتباس: الهذلول ، نجد صالح محمد؛ المهملد ، دخيل محمد.(2024). فاعلية برنامج قائم على الإرشاد بالقراءة لتحسين الوعي الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية في منطقة القصيم ، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية ، 6(2)، 197-233.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.



Reading- Based Counselling Program Efficacy for Improving self-awareness among High School Female Students in Qassim Region

Najd Saleh Mohammed Alhethloul *

Najdalhethloul@gmail.com

Prof. Dekheel Mohammed Albahdal **

Dekheel2003@yahoo.com

Abstract

The study aimed to build a reading-based counselling program and measure its efficacy in developing self-awareness among secondary school female in Qassim region. For the study purposes, the semi-experimental method was adopted. The study tools included a reading-based counselling program, consisting of (12) sessions (prepared by author), and Al-Ghazouani's (2017) self-awareness scale. The sample comprised (31) high school female students in Qassim, divided into a control group and an experimental group. The study findings revealed that the reading-based counselling program was effective in developing self-awareness among high school female students. Additionally, there were statistically significant differences between the average scores of the experimental female students' group in the pre and post program implementation on self-awareness scale in favor of the post application stage. There were statistically significant differences between the mean scores of the female students of the experimental and control groups on the self-awareness scale, favoring the experimental group. There were no statistically significant differences between the post and follow up applications (after 30-day follow up) on the self-awareness scale.

Keywords: Reading- Based Counselling Program, Self-Awareness, High School.

* MA Scholar, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University, KSA.

** Associate Professor of Psychological Health, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University, KSA.

Cite this article as: Alhethloul , N. S. M. & Albahdal, D. M. (2024). Reading-guided Counselling Program Efficacy for Improving self-awareness among High School Female Students in Qassim Region. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*. 6(2). 197-233.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



مقدمة:

يشهد العالم في الوقت الحالي تغيرات سريعة مسّت كل الميادين، مما جعل أغلب المجتمعات تولي أهمية لميدان التربية والتعليم بجميع مستوياته الدراسية، باعتباره حقًا من حقوق الإنسان، وتوفر أفضل الخدمات التربوية والتعليمية له، وتحرص على بذل الجهد لبناء مجتمع متعلّم، وتلعب المدرسة دورًا مهمًا في شخصية الطالب باعتبارها البيئة الثانية -بعد الأسرة- التي يواصل فيها الطالب نموه في جميع جوانب شخصيته، الجسمية والعقلية والنفسية والروحية والاجتماعية، وتسعى المؤسسات التربوية لتلبية حاجاتهم ومساعدتهم على تخطي المشكلات والصعوبات التي يواجهها الطالب في المدرسة من أجل تحقيق الصحة النفسية (ميدون وأبي مولود، 2014).

ولأن طلاب المرحلة الثانوية يعتبرون في مرحلة المراهقة، والتي تعد من أهم المراحل التي يمر بها الفرد، على اعتبار أنها المرحلة التي يسعى جاهدًا خلالها إلى بناء شخصيته المستقلة، منطلقًا من نفسه ومن الآخرين الذين يجعلهم قدوة له، ويحاول نمذجة سلوكهم، حيث يحاول المراهق الانتقال من مرحلة الاعتماد على الآخرين إلى الاعتماد على النفس، فهو يحاول أن يتصرف كالراشد مشكلاً استقلالته الخاصة، فهذه المرحلة تعد مرحلة الاعتماد على الذات، يسعى المراهق من خلالها للاكتفاء الذاتي في مختلف جوانب حياته (الحديدي، 2011). ولأن الوعي الذاتي له دور مهم في العلاقات والخبرات الصحية الناجحة بين الأشخاص، ويتكون من عدد من المكونات منها المعرفية، والعاطفية، والاجتماعية التي تميز التجارب الذاتية للفرد ويرتبط بالبصيرة، بمعنى القدرة على اكتساب فهم دقيق وعميق للأشخاص والأشياء (Erden, 2015). ويعد الوعي الذاتي أحد مكونات الذكاء، وقد أكد جاردنر ذلك (Gardner (1983) كما ورد في (العبيدي وسهيل، 2012)، إذ وجد أن هناك تقاربًا بين الذكاء الشخصي وبين الوعي الذاتي، بوصفه أحد مكونات الذكاء، وحيث إن الإنسان الواعي بذاته وسماته عنده بحسب برتراند راسل (Bertrand Russell) أمرين مهمين أولهما: دخول الإنسان في علاقة على نحو الجهاد مع العالم الخارجي، والآخر يتمثل في اكتشافه لذاته وأفكاره وعواطفه، أي أن هناك اختبار للإنسان في إدراك وجوده الذاتي، لأن مفهوم الوعي مرتبط بمدى إدراك الفرد لوجوده الذاتي، واكتشافه لأفكاره وعواطفه التي فيه . وقد أسفرت نتائج دراسة الحمداني (2021)، ودراسة نصار (2017)، عن وجود تأثير إيجابي في تنمية الوعي الذاتي وتحسينه بالرغم من اختلاف العينة والمدخل الإرشادية.



وكل ما تهدف إليه الباحثة في هذه الدراسة أن تقدم نتائج إيجابية في تحسين الوعي الذاتي لطالبات المرحلة الثانوية، من خلال إرشادهن بالقراءة الهادفة؛ حتى يعرفن نقاط قوتهن واستغلالها، ونقاط ضعفهن وتقويتها، ومساعدتهن في تحقيق التوافق النفسي وتحسين الصحة النفسية، ومحاولة فهم النفس، والناس، وزيادة الوعي الذاتي لديهن، حيث إنه تم استخدام الإرشاد بالقراءة مع الكبار والصغار. وذلك لتصحيح السلوك، وتطوير الذات وغير ذلك. كذلك يهتم هذا البحث بتزويد المعلمين، والمرشدين الطلابيين، بأهمية الإرشاد بالقراءة، لتحسين الوعي الذاتي، وفي تنمية الصحة النفسية لدى الطلاب.

مشكلة الدراسة:

يعد الوعي الذاتي من المكتسبات التي يكتسبها الإنسان داخل أسرته من مرحلة الطفولة المبكرة، ومن خلال عملية التنشئة، وعن طريق المبادئ، والقيم، والأعراف، التي يتشربها، فتتكون لديه مجموعة من المصادر الداخلية، تكون بمثابة الموجه لهذه الذات، ومن ثم يأتي دور المدرسة، وجماعة الأقران، والمجتمع، ككل؛ لتفتح هذه الذات على قيم ومبادئ قد تكون متشابهة أو متناقضة ليجتاج المراهق وعياً بذاته أكبر، يقيه من الوقوع في دوامات التناقض والتغير السريع، وتساؤلات مرحلة المراهقة عن كُنهه ومكنونه، ومن أنا وماذا أريد وكيف؟ (قاسم والكتبي، 2017).

وقد ذكر مالهي (2000) Malhi أهمية الوعي الذاتي في معرفة الفرد لحقيقة ذاته وموقفه الحالي، وفهم الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى تفكيره ومشاعره وسلوكه، بالإضافة إلى مدى إمكانية تحرره من الأفكار السلبية، والمشاعر الزائفة، والسلوكيات غير السوية، وبكيفية قيامه بإعداد قائمة بنقاط قوته ونقاط ضعفه، مما يساعده في تسهيل تقبل ذاته وتقديرها، والشعور بقيمته الحقيقية، ومعنى وجوده واكتشاف قدراته وإمكانياته وطاقته الداخلية، وبالجوانب الإيجابية والمميزة، والمعايير التي من خلالها يحدد الأهداف الأساسية في حياته. فالأشخاص الذين لديهم وعي وتقدير إيجابي لذواتهم يكونون -في الغالب- أكثر ثقة وتفاؤلاً، وأسعد حالاً وأفضل صحة، وأكثر إنتاجية، وأقدر على مواجهة المشكلات من غيرهم (قاسم والكتبي، 2017).

وكما أن للقراءة دور مهم في التأثير على حياة الأفراد وسلوكهم بشكل فعال، فهي تسهم في تغيير أفكارهم، وإعادة تبنيهم للعديد من المعتقدات، وتوجيههم إلى طرق متنوعة لحل المشكلات. فالقراءة تفتح آفاقاً للأفراد والمجتمعات يستطيعون من خلالها مواجهة تحديات الحياة (الشيراوي والعرب، 2021). ولا شك أن القراءة المنتظمة الهادفة لها أبعاد إيجابية عديدة، يمكن أن تساعد على



تحسين الوضع الصحي، والسلوك الشخصي، بشكل فعال. حيث تتبدد الوسواس النفسية جراء مرور الأشخاص بحالة من التبصر والتفهم المكتسب من معارف المواد المقروة، مما يضفي تهيئة أفضل عند النفوس، لمواجهة مشاكل الحياة ومنغصاتها، ووضع الحلول المقبولة لها (محمد، 2017). ومن أهم أهداف الإرشاد بالقراءة هو تعلم العميل التفكير الإيجابي البناء، والإسهام في تشكيل البناء المعرفي للعميل، وأفضل مصادر القراءة: السير الشخصية، والقصص التي تتناول الخبرات البشرية المتنوعة، وأفضل ما يقرأ الكتب السماوية، حيث يؤخذ منها أفضل معايير السلوك (زهرا، 2005). وقد أثبتت بعض نتائج الدراسات فاعلية البرامج الإرشادية التي اعتمدت على الإرشاد والعلاج بالقراءة في تنمية بعض الخصائص الإيجابية، حيث أشارت نتائج دراسة مبارك وآخرين (2020)، إلى فاعلية الإرشاد بالقراءة في تنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية. كما أظهرت نتائج دراسة بني فياض والشريفين (2017) فاعلية العلاج بالقراءة في تحسين صورة الجسد، وخفض التحيزات المعرفية لدى عينة من المراهقات.

ومن خلال ما تم التوصل إليه من نتائج بعض الدراسات السابقة والتي تشير إلى فاعلية البرامج الإرشادية القائمة على القراءة، وبناءً على مقترحاتها بأهمية وجود دراسات عربية تتناول الإرشاد بالقراءة كأحد أساليب الإرشاد النفسي، ومعرفة دوره في تنمية الناحية النفسية للفرد وتحسين الصحة النفسية، تحاول هذه الدراسة تحسين الوعي الذاتي لطالبات المرحلة الثانوية، من خلال البرنامج الإرشادي القائم على القراءة.

تساؤلات الدراسة: تمثلت تساؤلات الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

- ما فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على القراءة في تحسين الوعي الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية في منطقة القصيم؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج قائم على الإرشاد بالقراءة لتحسين الوعي الذاتي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

وذلك من خلال:

- تحسين الصحة النفسية لأفراد المجموعة بتحسين مستوى الوعي الذاتي لديهم.
- تزويد أفراد المجموعة التجريبية بالمهارات والأساليب الإرشادية المناسبة القائمة على القراءة لتحسين الوعي الذاتي لديهم.



أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

الأهمية النظرية:

- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الأساسي الذي تعرضه، وهو الإرشاد بالقراءة لتحسين الوعي الذاتي.
- قلة الدراسات العربية والمحلية -بحسب اطلاع الباحثة- التي تناولت الإرشاد بالقراءة بطابع تنموي؛ وذلك لأن معظم الدراسات العربية تناولت الإرشاد بالقراءة في علاج أمراض نفسية وعقلية.
- أهمية المرحلة العمرية التي تناولت هذه الدراسة، حيث تعد المرحلة الثانوية من مراحل المراهقة، وتعد بوابة العبور نحو مجالات الحياة المختلفة.
- كما أنها تندرج ضمن الدراسات ذات الطابع التنموي.
- الإضافة العلمية لحقل البحوث التي تناولت الإرشاد بالقراءة واستخدامها في مختلف الموضوعات النفسية والاجتماعية والإرشادية.

الأهمية التطبيقية:

- تسهم هذه الدراسة في تحقيق النمو والتكامل لطالبات المرحلة الثانوية في تحسين مستوى جودة حياتهم.
- توفر الدراسة برنامجاً إرشادياً قائماً على القراءة لتحسين الوعي الذاتي لطالبات المرحلة الثانوية مما يمكن من خلاله الاستفادة منه وتطويره لفئات أخرى.
- إمكانية استفادة العاملين في الإرشاد النفسي والمؤسسات التربوية في وضع برامج إرشادية قائمة على القراءة لتنمية الوعي الذاتي وتحسينه.

مصطلحات الدراسة:

1. الوعي الذاتي: عرفه بوس (1980) Buss بأنه: قدرة الفرد على توجيه الانتباه، إما نحو ذاته، أو خارجها -تجاه البيئة- وأن هذا التوجه الانتباهي يسبب حالة من التقويم الذاتي. ويُعرف الوعي الذاتي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: قدرة الطالبة على توجيه الانتباه لذاتها وللمحيط الخارجي بها، والذي يقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الوعي الذاتي المستخدم.



2. الإرشاد بالقراءة (reading-counselling): ذكر خليفة (2000) بأنه: استخدام مواد قرائية مختارة، كمواد علاجية مساعدة في الطب البدني، أو الطب النفسي، وكذلك في التوجيه إلى حل المشاكل الشخصية، من خلال القراءة الرشيدة، حيث تستخدم القراءة في مقاصد إرشادية لتطوير القدرات وتنميتها، وتوجد عدة أنواع للإنتاج الفكري المستخدم في القراءة، منها الكتب السماوية المقدسة وعلى رأسها: القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة، والقصص، وغيرها.

وتعرف الباحثة الإرشاد بالقراءة إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: المواد القرائية كالأيات القرآنية، وأحاديث السنة النبوية، والكتب، والقصص، والشعر، للتركيز على هدف معين أثناء الجلسة ومحاولة الوصول إليه.

الإطار النظري:

أولاً: الإرشاد بالقراءة:

لن يكون من المبالغة إذا أردنا القول إن القراءة من الأمور التي لا يمكن الاختلاف على أهميتها، فهي مصدر التنمية وزيادة الوعي لدى المجتمعات المختلفة، فمن قديم الأزل والقراءة تعتبر من الوسائل المهمة جداً للتعلم الإنساني، وذلك ليصل إلى قدر كبير من المعرفة والمهارة والخبرة في فهم وإدراك ما يدور حوله من أحداث، وأيضاً تفتح الآفاق لخلق أفكار جديدة مميزة، والاستفادة العامة والشمولية في مختلف أركان العلوم والفنون (مبارك وآخرون، 2020)، والهدف الأساسي من القراءة ونشر العلوم في الكتب هو تطوير الفكر الإنساني وزيادة الوعي، حيث تعد القراءة من أهم الأمور التي لا يمكن ولا يجب أن نغفل عن أهميتها، فهي المصدر الأساسي للتقدم. بل هناك من يذهب إلى أن القراءة هي أول الاهتمامات التي يجب على كل شخص الحرص عليها وممارستها بشكل دائم (الصقيري، 2019).

وهناك الكثير من المزايا التي قد تتم عن طريق زيادة الإرشاد بالقراءة، حيث إن القراءة تزيد من الوعي للقارئ وتزيد من دعم التفكير الإبداعي وتتسبب في زيادة المعرفة والقدرة على التعبير عن الذات بطريقة فريدة. وأيضاً حث الأشخاص على القراءة يزيد من المهارات الشخصية في كيفية التعامل مع الناس والتواصل معهم بطرق سليمة وتتسبب كثرة القراءة في تقوية مهارتي القراءة والكتابة أيضاً (السعيد، 2021)، ومن ضمن المزايا أنها تدعم التفكير الإيجابي، وكيفية الوصول إلى الحالة النفسية السوية السليمة مع رفع المعنويات للذات، وأيضاً تقدم عملية تقوية للمهارات التي



يمكن أن يحتاجها الطالب، من مهارة التحدث بطريقة جيدة و مهارة الاستماع، والقراءة تعلم الإنسان أهمية احترام الآخرين عند التحدث معهم، وتعلمه آداب الحوار ، و أيضًا تنمي مهارتي القراءة والكتابة بشكل كبير، فالقراءة تزيد من مدارك الشخص إلى مستوى عالٍ في تربط - بشكل كبير - بالوعي الذاتي، فلا تحدث زيادة في الوعي الذاتي إلا وأساسها القراءة. ولهذا بدأنا نتجه إلى مفهوم الإرشاد بالقراءة حتى نعود إلى التقدم، لأن الأمة العربية بحق أصبحت مقصرة بشكل كبير في القراءة (مسلم والرحيلي، 2020).

أهمية وأهداف القراءة:

يجب علينا أن ندرك ونعي جيدا كآمة أنه لا مجال للتقدم أو النهوض أو السيادة إلا عن طريق القراءة ونشر أهمية القراءة بين أفراد المجتمع وخاصة الشباب فهم جيل المستقبل، ويجب على كل فرد من أفراد المجتمع أن يدرك مدى فوائد القراءة، وقيمتها في رفع المستوى الفكري والثقافي، وأنها السبب الأهم في التقدم والازدهار للشعوب (مطهر، 2021) وحيث يعتبر الإرشاد بالقراءة من أكثر الموضوعات أهمية، بل يمكن الجزم بأن القراءة هي الأساس الذي تبنى عليه كل فضيلة، فإذا قصرنا في القراءة حرماننا من النعمة التي نملكها، وهي تراكم المعرفة الذي يعتبر الأساس في بلوغ التقدم الثقافي (Hong, 2020). وكما قيل في أهمية القراءة: أنَّ هناك ارتباطاً كبيراً بين القراءة والحضارة، مقارنةً بالترابط بين الوقت والحياة، أو الترابط الموجود بين الحياة والحضارة، وهذا يدل على أنه لا يمتلك حضارةً من لا حياة له، والحياة من دون القراءة لا تُعد حياةً، والمتخلف عن مواكبة الحضارة يُعد من الأموات، وذلك لأنه لم يقض الوقت في القراءة؛ حيث إنه لو قرأ لأصبح من المتقدمين في مختلف المجالات (حبيب وعابد، 2022).

وقد أكد "برادك" (Pradeck) (1992) أن الارشاد بالقراءة يساهم في تحقيق الأهداف الآتية:

- تنمية الوعي الذاتي لدى الفرد وذلك بتقديم المعلومات اللازمة له.
- يساعد الأفراد على فهم السلوكيات والدوافع الداخلية والخارجية.
- يساعد الأشخاص على الثقة بأنفسهم وإمكانياتهم.
- يخفف من الضغوط التي يمر بها الفرد سواء النفسية أو العصبية.
- يساعد الشخص على الاستبصار في المشكلة التي يمر بها ويستطيع مناقشتها والتعمق بها.
- يساعد الشخص على وضع حلول تخطي المشكلات.
- يكسب الشخص بعض القيم الجديدة لحياته ومستقبله.



إن الإرشاد بالقراءة يعمل على تنمية الجانب النفسي للفرد. ويعمل على رفع المعنويات. كما يؤثر أيضاً في الدعم الإيجابي من خلال المادة التي تكون مقترحة. ويساعد من خلالها على الوصول إلى التجارب المهمة كما إنه يعمل على التقليل والتخفيف من الاضطرابات النفسية، حيث يسعى إلى تحسين العملية التعليمية، وأيضاً تحسين العلاقات الاجتماعية. ويُمكن من محاولة فهم الفرد لذاته، ويعمل على توسيع إدراكه، وبناء عليه فإن طريقة الإرشاد بالقراءة هي طريقة لتعديل السلوك. (عبد العزيز، 2023).

مميزات استخدام الإرشاد بالقراءة: (مبارك وآخرون، 2020).

- ذات تكلفة منخفضة: يعد الإرشاد بالقراءة أحد أشكال العلاج النفسي غير المكلف بشكل نسبي، فيمكن للأفراد الحصول على مجموعة متنوعة ومتعددة من المواد من خلال استخدام الإنترنت، أو من خلال استخدام المكتبات العامة.
- الحصول على مجموعة متنوعة ومتعددة من المواد: من خلال الكتب والكتيبات والروايات، يستطيع المرشد تحديد المواد المناسبة واختيارها، وذلك من خلال احتياجات وهدف كل فرد.
- القدرة على العمل بشكل فردي أو بمساعدة المرشد: فمن خلال الإرشاد بالقراءة يمكن أن يتعامل الفرد بشكل فردي، أو من خلال التعامل مع مرشد من أجل مناقشة المواد والعمل على تفسيرها ومساعدة الفرد على تطبيقها على حياته.

أسباب انصراف الناس عن القراءة:

تم إجراء عدد من الدراسات من قبل المختصين و مراكز الأبحاث عن أسباب انصراف الناس عن القراءة وتقصيرهم فيها ، حيث وجدت الدراسات أن نسبة القراءة لدى الأمة العربية تتدنى بشكل كبير، و أن القراءة في العالم العربي لا تتعدى بعض الساعات سنوياً، والجدير بالذكر هو أن معدل القراءة لا يصل إلى نسبة 5 بالمئة في الدول العربية بالنسبة لمعدل القراءة في دول أوروبا والدول المتقدمة، مما يدل على الجهل الواقع فيه العالم العربي؛ لأن القراءة هي بذرة التقدم لدى الأمم، وعند إهمالها لن تتقدم الأمة العربية، بل سوف يتدهور حالها كما نرى الآن بسبب قلة الثقافة والجهل بالعلوم (محمد، 2022). ويعد من الأسباب أيضاً؛ عدم تأسيس وتنشئة الأطفال على هذه العادة القيمة حتى يشبوا عليها، حيث لم يحدث أي تعاون بين البيت والمدرسة في محاولة غرس قيمة القراءة في نفوس النشء وبالتالي لم يصبحوا مهتمين بالقراءة لأنه من نشأ على شيء أصبح هذا الشيء عادة في الكبر (مسلم والرحيلي، 2020). ومن الأسباب أيضاً؛ ارتفاع أسعار الكتب حيث أصبحت



الكتب باهظة الثمن، وبالتالي يتجه بعضهم إلى عدم الشراء نظرًا للأزمة المالية التي يعاني منها الشباب في هذه الأيام (فاضل، 2021): أيضًا قلة الندوات والدورات التشجيعية التي لها دور فعال في التشجيع على القراءة والحث عليها، وبالتالي تدني أهمية القراءة عند الشباب (زحافة وآخرون، 2021)، كما أن من الأسباب التي أثرت كثيرًا على الاهتمام بالقراءة؛ انشغال الناس، حيث أصبح في عصرنا هذا لا يمتلك الشخص وقت فراغ كبير؛ فالعامل يذهب العامل إلى عمله في الصباح الباكر ولا يعود إلا في نهاية اليوم متأخرًا ومجهدًا بسبب عمله وكل ذلك حتى يمتلك احتياجاته التي تكفيه وعائلته للعيش في ظل الظروف والأزمات التي يمر بها الناس، وبالتالي أصبح من الصعب عليه توفير وقت للقراءة ومطالعة الكتب العلمية والأدبية. (محمد، 2022)

ثانياً: الوعي الذاتي:

وجد أن الفرد من لحظة الولادة إلى الشهر السادس تقريباً يستجيب لحاجاته وأحاسيسه الجسمية، حيث يبدأ في الشهر السادس بتمييز الوجه الغريب عن وجه الأم أو الحاضنة، ولكنه في الشهر التاسع يبدأ بالوعي بذاته وإدراك وجوده بصفته كياناً مستقلاً ذا صفات خاصة، فالذات تتعلق بما يشعر به الفرد ويعرفه أو يعتقد عن نفسه، وليس ما يلاحظه أو يعتقد الآخرون فيه أو ما تبنيه المعايير المستقلة، وما يهتم بدراسته الباحثون في مجال الذات؛ هو كيفية تكون الأفكار والمشاعر لدى الفرد حول صفاته وحالاته المختلفة، وأثرها على تفاعله واستجاباته ضمن البيئة الاجتماعية الخاصة به، وهذه الأفكار والمشاعر تعتبر جزءاً من عالمه الذاتي الإدراكي (العززي، 2006)، وبعد أن يصل الشخص إلى سن الرشد يمكن أن يحدث تغير في وعيه الذاتي وقد يكون تغيراً إيجابياً (جوارنة، 2023).

فالوعي الذاتي هو المسار الذي يتبعه الفرد في حياته فيجب أن يرتقي الشخص بوعيه الذاتي في إدراك الأمور الحسنة والقيحة، ومن الغريب أن هناك الكثير من الناس يحاولون الارتقاء إلى المستوى الذي يتوقعه الآخرون، وهناك من يقارن نفسه بالآخرين في جميع الظروف متجاهلاً للظروف التي تطرأ على الفرد، مع أن الله خلق كل شخص مختلف عن الآخر في كل شيء فيجب على الفرد تحسين وعيه الذاتي ولا يضع نفسه في مقارنة مع الآخرين (حبيب وعابد، 2022) وحيث إن الجوهر للإدارة الذاتية هو الفهم الكامل لكل الحوارات التي يمكن أن تجربها مع نفسك وكيفية إدارتها، وبالتالي يجب أن تفكر جيداً في كل أفعالك وأفكارك لتصل إلى مستوى جيد في الوعي الذاتي (قنصوة، 2020)



ويساعد الوعي الذاتي الفردَ على معرفة ذاته وفهمها بشكلٍ أفضل، ويعمل على تحديد نقاط الضعف والقوة، ويساعد أيضاً على تطوير أهدافه الشخصية وتحقيقها، ويساعد أيضاً الوعي الذاتي الفردَ على فهم من حوله بشكلٍ أفضل، ويساعد على إقامة علاقاتٍ ناجحةٍ مع الآخرين، كذا يساعد الوعي الذاتي الفردَ على فهم نقاط القوة والضعف، ويساعد على تطوير العملية المهنية والعملية للفرد، ويستطيع الوعي الذاتي التطويرَ مع مرور الوقت، وذلك من خلال الخبرات وكيفية التفاعل مع الآخرين، فيمكن تعزيزه من خلال ممارسة التأمل والتفكير الذاتي (البدرى، 2018).

إيجابيات الوعي الذاتي بشكل عام: تتمثل إيجابياته في:

تحسين الصحة العقلية: فمن خلالها يمكن أن يساعد الوعي الذاتي الفرد على فهم أفكاره ومشاعره بطريقة أفضل، مما سوف يساعده على التعامل مع التحديات العاطفية التي قد يواجهها بشكل أكثر فعالية (البدرى، 2018).

تحسين العلاقات الشخصية والاجتماعية: من الممكن أن يساعد الوعي الذاتي الفرد على فهم نفسه وتحديد وفهم احتياجاته بشكل أفضل، وذلك يساعد الفرد على بناء علاقات صحية مع الآخرين والمحيطين به (قدوري والعيس، 2021).

تحقيق الأهداف: يمكن أن يساعد الوعي الذاتي الفرد على فهم وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف بطريقة أفضل، وذلك يساعده على اتخاذ قراراته بشكل أفضل، ويساعده على تحقيق أهدافه (مسلم والرحيلي، 2020).

زيادة الإنتاجية: من الممكن أن يساعد الوعي الذاتي الفرد على التركيز على الأهداف وتنظيم الوقت بطريقة أكثر فاعلية وإيجابية، وذلك يساعده على تحسين قدرته الإنتاجية. (البدرى، 2018).

سلبيات الوعي الذاتي:

- شعور الفرد بالذنب أو الخجل: يمكن أن يؤدي الوعي الذاتي المرتفع إلى التركيز على نقاط الضعف والسلبيات، وذلك قد يؤدي إلى شعور الفرد بالذنب أو الخجل (قدوري والعيس، 2021).

- الانسحاب الاجتماعي والعزلة: يمكن أن يؤدي التركيز الشديد على الذات إلى الدخول في حالة الانسحاب الاجتماعي، وذلك قد يجعل من الصعب إقامة علاقات صحية سليمة مع الأشخاص المحيطين (Francina، 2019).



- التقييم الذاتي السلبي: يمكن أن يؤدي الوعي الذاتي السلبي إلى أن يقوم الفرد بالتقييم الذاتي السلبي لنفسه، والذي قد يؤدي إلى انخفاض احترام الذات (البديري، 2018).
- التركيز فقط على نقاط الضعف: يمكن أن يؤدي التركيز الكثير على نقاط الضعف فقط، إلى انخفاض احترام الذات، مما يؤدي إلى انعدام الثقة بالنفس، وعدم التركيز على نقاط القوة قد يعمل على عدم التطوير والدخول في نوبات اكتئاب؛ حيث تُعد من سلبيات الوعي الذاتي أنه عندما يركز الفرد على الجوانب العاطفية السلبية لمشكلاته الشخصية، وذلك عكس المفروض أن يقوم به من التركيز على منيح بناءً لحل المشكلات للتأمل الذاتي، ويكون التأثير السلبي هو المسيطر عليه فقط. وكذا يمكن أن يؤدي التركيز على الذات ككائن، وذلك بدلاً من التركيز على الموضوع المسؤول عن التغيير الخاص به، مما يؤدي إلى تعميق الشعور بالاكتئاب والقلق؛ فعند استخدام الوعي الذاتي فإن دور الذات كصانع للتغيير يكون دوراً إيجابياً وفعالاً (كسناوي، 2020).
- المعوقات التي قد تعوق الفرد عن تنمية الوعي الذاتي لديه وتطويره:
 - الخوف من مواجهة الذات: قد يخشى الفرد مواجهة أفكاره ومشاعره وكذلك الاعتراف بها، مما قد يؤدي إلى عدم الوعي الذاتي (Francina, 2019).
 - الدفاع عن النفس: يمكن أن يؤدي الدفاع عن النفس إلى رفض الفرد للأفكار والمشاعر السلبية تجاه نفسه، مما قد يؤدي إلى ضعف الوعي الذاتي (Bensaad, 2020).
 - التجارب السلبية السابقة للفرد: من الممكن أن تؤدي التجارب السلبية السابقة أو الماضية للفرد، إلى صعوبة الفرد في الشعور بالراحة والتفاهم مع نفسه (المقحوصي، 2021).
 - العوامل الثقافية والعادات والتقاليد: تؤثر العوامل الثقافية والعادات الخاصة بالمجتمع الذي يكون فيه على فهم الفرد لذاته. (المقحوصي، 2021)
- فوائد تحقيق الوعي الذاتي: يحقق الفرد الوعي بذاته الفوائد الآتية:
 - تكوين علاقات أفضل مع أفراد المجتمع: إذ أن الفرد لن يكون قادراً على تحديد ما يريد أو ما يتطلع إليه من علاقة معينة ما لم يكن واضحاً صريحاً بخصوص هذه العلاقة بينه وبين نفسه. مع ذلك يمكن القول بأنه كلما قل وعي الفرد بذاته ضعفت شخصيته بين الناس، وأصبح دائماً في موقف دفاعي عند التعامل مع الآخرين، وهذا من أكثر الأسباب التي تؤدي



إلى تدهور العلاقات مع جميع أفراد المجتمع حيث ينظرون إليه على أنه يتسم بشخصيته
ضعيفة، وغير جيد في التعامل مع الآخرين، وبالتالي فزيادة الوعي تقوي الشخصية وبها تبني
علاقات اجتماعية أفضل مع الآخرين (البدرى، 2018).

- تحسين الحالة المزاجية: الاعتماد الأساسي للمزاج أو اختلاف المشاعر في المواقف المختلفة
يكون اعتماداً على القرار الشخصي، والقرار الشخصي يكون ناتجاً عن طريقة التفكير الذي
يفكر به الشخص، أو مدى إدراكه لكيفية التعامل مع المواقف، وهذا يعتمد على مدى
نضج الوعي الذاتي عند الفرد، وعليه يتخذ القرار ويبدأ بالسلوك، وبالنظر في الأمر فإنه
عند تحسين الوعي الذاتي للشخص عن طريق التدريب على ذلك؛ فإنه يحسّن من طريقة
تفكيره، وبالتالي يزداد وعيه، مما يؤدي إلى تحسن حالته المزاجية (مسلم والرحيلي، 2020).
- تحسين مهارة اتخاذ القرارات: القرارات تعتمد في الأساس على الوعي الفكري للشخص،
وبالتالي فإن القرارات السيئة التي يتم اتخاذها تكون بسبب الأفكار الغريبة المتضاربة،
والعاطفة القوية التي تسيطر على الشخص بدون وعي. (مبارك وآخرون، 2020)

التعزيز من مهارات التواصل الفعالة: عندما يمتلك الشخص وعياً كبيراً بذاته وإيماناً كبيراً
بما يهدف إليه ويريده حقاً، يصبح الشخص قادراً على التعزيز من مهارات التواصل من الآخرين،
ويكون في وسعه التواصل الفعال في مختلف المجالات الحياتية، سواء كان التعامل مع المدير في
العمل، أو التعامل مع الأصدقاء المقربين، أو كان التعامل مع شريك الحياة الذي يقتسم معه حياته
والذي يجب أن يدرك كيفية التعامل معه حتى تظل العلاقة بينه وبين شريك الحياة بدون مشاكل
(مبارك وآخرون، 2020)، فكلما زاد الإدراك بالذات أصبح من السهولة التواصل مع الآخرين بقوة
وحزم عندما يتطلب الأمر، وصارت لك القدرة على التعبير عن رغباتك بصدق ودون الخوف من
الآخرين.

- رفع الإنتاجية: لا يُعد السبب الرئيس وراء قلة الانتاجية والتسويق وتضييع الوقت؛
التقصير في بذل الجهد أو عدم الالتزام في العمل، وإنما المشاعر والأسباب الداخلية الأخرى،
إذ إنه عندما ترد للفرد بعض الأفكار والمشاعر السلبية فإنها تؤثر على الشخص، وقد
تسبب في تأخره عن العمل وتراجع انتاجيته، مما يتسبب له في الكثير من المشكلات في
حياته وفي مهنته، ولذلك فتسحين الوعي بالذات ينمي الفكر، وبالتالي يدرك الفرد المشاعر
السلبية التي يمكن أن تسيطر عليه، فلا يخضع لها، وبالتالي يزداد التزامه في العمل، ويزداد



الجهد المبذول مما يرفع من إنتاجيته في العمل. وهناك الكثير من الفوائد الأخرى التي تنتج عن تحقيق الوعي الذاتي، لأن تحقيقه يصل بالفرد إلى التفكير الجيد السليم في جميع أمور حياته (جديدي وزبيدي، 2021).

دراسات سابقة:

هدفت دراسة أجراها العبيدي وسهيل (2012) إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الوعي الذاتي لدى الطلاب المتفوقين في المرحلة الثانوية، وقد اشتملت عينة الدراسة على (26) طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية قوامها (13) طالبًا، والثانية الضابطة قوامها (13) طالبًا، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي كمنهج للدراسة، واستعاننا بمقياس الوعي الذاتي من إعداد (غولي، 2010م)، وبناء برنامج إرشادي كأدوات للدراسة، وقد توصل الباحثان لعدد من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لتطبيق مقياس الوعي الذاتي بعد انتهاء البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد على فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الوعي الذاتي لدى الطلاب المتفوقين في المرحلة الثانوية.

وفي دراسة أجراها محاميد والريحاني (2013) هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على الأنشطة التعبيرية في تحسين مستوى الوعي الذاتي وخفض أعراض الضغوطات التالية للصدمة لدى عينة من الأطفال المصدومين، واشتملت عينة الدراسة على (30) طفلاً وطفلة ضمن الفئة العمرية من (9-12) سنة ممن تعرضوا لصدمة نفسية، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد تم استخدام المنهج التجريبي، واستخدم مقياس الضغوطات التالية للصدمة ومقياس الوعي الذاتي مع البرنامج الإرشادي، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين الوعي الذاتي وخفض أعراض الضغوطات التالية للصدمة وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة إردن (2015) Erden إلى قياس أثر الإرشاد الجماعي على الوعي والقبول للذات والآخرين، وتكونت عينة الدراسة من (24) مشاركًا، يتوزعون بواقع (15) أنثى و(9) ذكور، من طلاب المرحلة الثالثة في قسم التوجيه والإرشاد النفسي في جامعة مرمرة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، واعتمدت على مقياس الوعي الذاتي من إعداد: (Franklin & Langford, 2002)، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج من أهمها: وجود فاعلية للبرنامج الإرشادي الجماعي الموجه نحو



الوعي على تعزيز مستوى الوعي الذاتي لدى الطلاب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي الذاتي والقبول للآخرين، والتنظيم الوجداني بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية التي حصلت على البرنامج الإرشادي الجماعي الموجه نحو الوعي.

وهدفت دراسة المنصوري وعبد الواحد (2018)، إلى قياس فاعلية التحليل بالمعنى في تنمية الوعي بالذات عند طالبات المرحلة الإعدادية، وقد تكونت عينة البحث من (24) طالبة، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، وتم استخدام مقياس الوعي الذاتي من إعداد: (الخالدي، 2014)، وبناء برنامج إرشادي، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لمقياس الوعي الذاتي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية الوعي بالذات لدى عينة الدراسة التي تلقت البرنامج الإرشادي.

وفي دراسة أجراها زياي وآخرون (2018) Ziaei et al (2018) هدفت إلى معرفة فاعلية الإرشاد الفردي القائم على الوعي الذاتي لتحسين الوعي الذاتي عند النساء في سن الإنجاب، وقد تكونت العينة من (76) امرأة تم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، كما تم استخدام مقياس الوعي الذاتي من إعداد: (Allik & Realo)، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: وجود أثر إيجابي وفروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح التجريبية على تعزيز الوعي الذاتي الخاص والعام.

أما دراسة اوليا وآخرين (2021) Ulya et al. (2021) فقد هدفت إلى بناء برنامج بعنوان: (فاعلية برنامج مرحباً، إنه أنا!) على زيادة الوعي الذاتي لدى المراهقين، واشتملت عينة الدراسة على (11) طالباً، تراوحت أعمارهم بين (12-13) عاماً في المدارس الابتدائية والمتوسطة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، كما استعانت الدراسة بمقياس الوعي الذاتي من إعداد (الباحث)، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود فاعلية لبرنامج "مرحباً، إنه أنا!" في زيادة مستوى الوعي الذاتي لدى المراهقين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي الذاتي لدى المراهقين قبل وبعد برنامج التدخل "مرحباً، إنه أنا!" لصالح نتائج القياس البعدي التي أظهرت زيادة مستوى الوعي الذاتي بعد تطبيق برنامج التدخل.



التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات في تناولها لموضوع الوعي الذاتي؛ يتضح أنها ذات فاعلية مع اختلاف برامج التطبيق، واختلاف عينات الدراسات وأماكن تطبيقها، وبالنسبة للدراسة الحالية فهي تتفق مع غالبية الدراسات السابقة في هدفها، وهو تنمية وتحسين الوعي الذاتي لدى عينة الدراسة، حيث يتضح أنها قابلة للتطبيق في مجالات مختلفة، لأن الوعي الذاتي يعتبر مهارة يمكن اكتسابها ويمكن تطويرها.

ويلاحظ - في حدود اطلاع الباحثة - أن مثل هذه الدراسات تندر في الوطن العربي عامة، وفي المجتمع السعودي خاصة، إذ لا توجد دراسة قامت بتحسين الوعي الذاتي من خلال الإرشاد بالقراءة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية، كما يلاحظ أن عينات الدراسات تنوعت ما بين طلاب الجامعة، وكذلك النساء في مرحلة الانجاب، والأطفال المصدومين، والمراهقين من المرحلة الإعدادية وغيرهم، مما يعني أن تحسين الوعي الذاتي قابل للتجريب على معظم شرائح المجتمع.

وقد اتفقت معظم الدراسات السابقة في الأهداف العامة التي تتحدد في تزويد عينة الدراسة بأهمية الوعي الذاتي وتحسينه لديهم، كما أشارت أغلب نتائج الدراسات السابقة إلى فاعلية البرامج التي تناولت موضوع تحسين الوعي الذاتي وتنميته.

وقد أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في إثراء الإطار النظري، واختيار عنوان البحث من خلال توصيات الدراسات السابقة، كما أفادت في اختيار المنهجية، وتحديد العينة، وصياغة الفروض، ومعرفة الأساليب الإحصائية المناسبة، واختيار الفنيات المستخدمة في البرامج الإرشادية.

فروض الدراسة:

تبنى الدراسة الحالية على عدد من الفروض كالتالي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الوعي الذاتي في القياسين القبلي والبعدي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الوعي الذاتي في القياس البعدي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الوعي الذاتي في القياسين البعدي والتتبعي.

منهجية الدراسة:

- منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي للتعرف على فاعلية برنامج قائم على الإرشاد بالقراءة لتحسين الوعي الذاتي لدى طالبات المجموعة التجريبية، باستخدام تصميم المجموعتين المتكافئتين، التجريبية والضابطة مع قياسات قبلية وبعديّة وتتبعية.
- مجتمع الدراسة: طالبات المرحلة الثانوية بمدارس التعليم العام في محافظة البدائع بمنطقة القصيم، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

إحصائية مدارس المرحلة الثانوية في محافظة البدائع

| اسم المدرسة | الثانوية الأولى | الثانوية الثانية | الثانوية الثالثة | الثانوية الرابعة | ثانوية علماء | ثانوية العبدلية |
|-------------|-----------------|------------------|------------------|------------------|--------------|-----------------|
| العدد | 343 | 167 | 563 | 351 | 59 | 140 |

- عينة الدراسة: تكونت العينة الأساسية في الدراسة الحالية التي تم تطبيق أداة الدراسة عليها لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة من (31) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية، حيث تم اختيارهن من بين (140) طالبة بشكل عشوائي، وتم تطبيق المقياس عليهن، وتحديد الإرباعي الأدنى لتكون العينة المستهدفة هي الطالبات اللواتي كانت درجاتهن أقل ما يمكن على مقياس الوعي الذاتي، حيث تم - لاحقاً - تقسيم هذه الطالبات عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية تكونت بصورتها النهائية من (17) طالبة للمجموعة الضابطة، و(14) طالبة للمجموعة التجريبية، حيث طبق البرنامج على طالبات المجموعة التجريبية وذلك في الفصل الدراسي (الثالث) من العام الدراسي (1444هـ)، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول رقم (2)

إحصائية عدد طالبات المرحلة الثانوية في المدرسة التي تم فيها تطبيق الدراسة

| عدد طالبات الصف الأول الثانوي | طالبات الصف الثاني ثانوي | طالبات الصف الثالث ثانوي |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 106 | 108 | 109 |

أدوات الدراسة:

- مقياس (الغزواني، 2017) تم تطبيقه واستخدامه في الدراسة الحالية حيث يتكون من (23) عبارة تقيس - في مجملها - الوعي الذاتي، بحيث تكون الإجابة بطريقة مقياس ليكرت



الخماسي (تنطبق بدرجة عالية جداً، تنطبق بدرجة عالية، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق بدرجة منخفضة، تنطبق بدرجة منخفضة جداً) واستخدم الباحث طريقة الصدق الظاهري وصدق البناء، وقامت الباحثة في هذه الدراسة بإجراء الصدق العملي من خلال التحليل العملي الاستكشافي للكشف عن عوامل وبنية المقياس حيث تم بعد إجرائه؛ حذف عدد من العبارات، وتم تطبيقه بحيث أصبح عبارة عن (18) فقرة، وتم التحقق من ثبات المقياس أيضاً، وفيما يأتي وصفاً لذلك.

- الصدق العملي للمقياس:

تم في هذه الدراسة اجراء التحليل العملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis) للكشف عن عوامل وبنية المقياس، إذ أن حجم العينة الاستطلاعية (76) طالبة يعد مناسباً لإجراء التحليل العملي، حيث أن حجم العينة التي ينصح به لإجراء التحليل العملي يتراوح بين ثلاثة الى خمسة أضعاف عدد الفقرات. كما تم إجراء تحليل التوازي (Parallel Analysis) باستخدام الحزمة الإحصائية (R-Package) باستخدام الحزمة الفرعية (Psych) كأفضل وأدق طريقة للكشف عن عدد المكونات، وذلك من خلال توليد بيانات عشوائية موازية للتجريبية في خصائصها، حيث يعتبر المكون مكوناً جوهرياً في حال كانت قيمة الجذر الكامن للعامل في البيانات التجريبية أكبر من متوسط الجذر الكامن للعامل في البيانات المولدة (المومني، 2017) ، وقد تم بداية حساب معامل (Kaiser-Meyer-Olkin for sampling) (المومني، 2017) ، والذي يجب أن لا تقل قيمته عن (0.6) لاعتبار العينة مقبولة لأغراض التحليل، كما يجب أن تكون قيمة اختبار بارتليت (Bartlett's test of Sphericity) دالة احصائياً (Tabachnick & Fidell, 2007) ، وقد بلغت قيمة (KMO) (0.850) كما بلغت قيمة اختبار بارتليت (1188.180) بدلالة إحصائية (0.001) مما يشير إلى مناسبة عينة الدراسة لأغراض التحليل. ثم تم حساب قيمة الجذور الكامنة لبيانات المقياس، وبين الجدول (3) عدد العوامل التي امتلكت جذوراً كامنة أكبر من واحد ونسب التباين لكل عامل للبيانات التجريبية والبيانات العشوائية، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3)

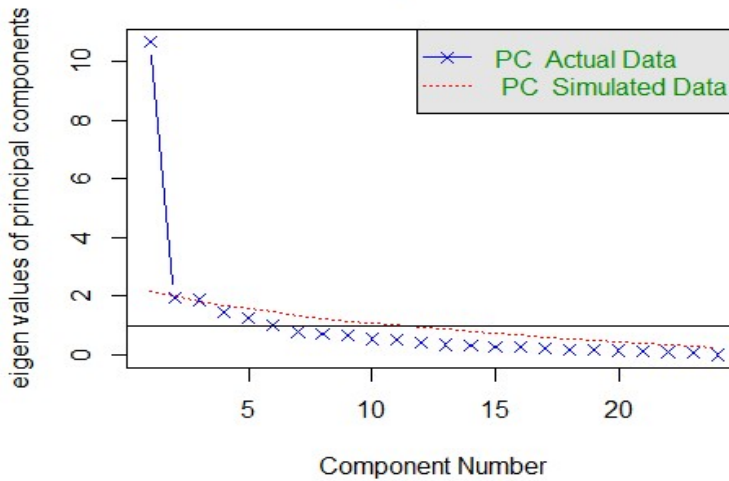
نتائج التحليل العاملي لمقياس الواقع وتحليل التوازي

| البيانات المولدة | البيانات التجريبية | | | العامل |
|---------------------|--------------------|--------------|--------------|--------|
| | التباين التراكمي | نسبة التباين | الجذر الكامن | |
| الجذر الكامن | | | | |
| 2.345 | 42.194 | 42.194 | 9.705 | الأول |
| 2.108 | 50.582 | 8.388 | 1.929 | الثاني |
| 1.912 | 58.655 | 8.073 | 1.857 | الثالث |
| 1.761 | 64.959 | 6.304 | 1.450 | الرابع |
| 1.633 | 70.364 | 5.406 | 1.243 | الخامس |
| 1.496 | 74.793 | 4.429 | 1.019 | السادس |

- يتضح من الجدول (3) وجود عامل وحيد امتلك جذرا كامنا أكبر من واحد والذي فسر ما نسبته (42.2%) من التباين الكلي في الأداء على المقياس، مما يشير إلى أن المقياس يتكون من بعد وحيد يمثل الوعي الذاتي. كما تم تمثيل تحليل التوازي بيانياً؛ كما هو موضح في الشكل (1).

شكل (1): تحليل التوازي لمقياس الوعي الذاتي

Parallel Analysis Scree Plots





بعد ذلك تم حساب كل من قيم الشيعوع والتي يجب أن لا تقل عن (0.24)، وقيم التشبع للفقرات على العامل والتي يجب أن لا تقل عن (0.30) وذلك كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4)

تشيع وشيعوع فقرات مقياس الوعي الذاتي

| الفقرة | التشيع | الشيعوع |
|--------|--------|---------|
| 1 | 0.575 | 0.330 |
| 2 | 0.594 | 0.352 |
| 3 | 0.761 | 0.579 |
| 4 | 0.777 | 0.603 |
| 5 | 0.561 | 0.315 |
| 6 | - | 0.061 |
| 7 | 0.809 | 0.655 |
| 8 | 0.736 | 0.542 |
| 9 | 0.844 | 0.712 |
| 10 | 0.606 | 0.367 |
| 11 | 0.895 | 0.800 |
| 12 | 0.699 | 0.488 |
| 13 | 0.756 | 0.572 |
| 14 | 0.492 | 0.250 |
| 15 | 0.837 | 0.701 |
| 16 | - | 0.040 |
| 17 | 0.814 | 0.663 |
| 18 | 0.328 | 0.07 |
| 19 | - | 0.010 |
| 20 | - | 0.005 |
| 21 | 0.688 | 0.473 |
| 22 | 0.681 | 0.464 |
| 23 | 0.788 | 0.621 |

- قيمة التشيع أقل من (0.30)



يظهر الجدول (4) أن قيم الشيوخ لجميع فقرات المقياس كانت أكبر من (0.25) ما عدا الفقرات (6، 16، 18، 19، 20) وتبعاً لذلك سيتم حذفها. كما أن جميع قيم التشبع لبقيّة الفقرات كانت أكبر من المحك الأدنى المقبول لاعتبار الفقرة تشبع على العامل بشكل حقيقي وجوهري وهو (0.30). وتبعاً لما سبق فإن مقياس الوعي الذاتي يتمتع بصدق عاملي جيد.

- ثبات المقياس:

- ثبات الاتساق الداخلي:

تم التحقق من ثبات تجانس فقرات المقياس باستخدام طريقة كرونباخ الفأ، كما تم حساب معامل الثبات في حال حذف الفقرة (Alpha if item deleted) للكشف الدقيق عن إسهام فقرات المقياس في مقدار الثبات ومعامل ارتباط سبيرمان للفقرة مع الدرجة الكلية (item-total correlation) للكشف عن تمييز الفقرات وتجانسها الداخلي والذي يفترض أن لا يقل عن (0.2) تبعاً لما أشار له كل من ستريتر ونورمان (Streiner & Norman, 2003)، وبين الجدول (5) قيم الثبات في حال تم حذف الفقرة ومعامل الارتباط المصحح، والثبات الكلي لمقياس الوعي الذاتي، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5):

قيم الثبات في حال حذف الفقرة ومعامل الارتباط المصحح

| الفقرة | معامل الارتباط المصحح | الثبات في حال حذف الفقرة | معامل الارتباط المصحح | الفقرة |
|--------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|--------|
| 1 | 0.545 | 0.946 | 10 | 0.871 |
| 2 | 0.548 | 0.946 | 11 | 0.667 |
| 3 | 0.731 | 0.943 | 12 | 0.724 |
| 4 | 0.742 | 0.942 | 13 | 0.451 |
| 5 | 0.514 | 0.946 | 14 | 0.807 |
| 6 | 0.771 | 0.942 | 15 | 0.778 |
| 7 | 0.698 | 0.943 | 16 | 0.637 |
| 8 | 0.818 | 0.941 | 17 | 0.627 |
| 9 | 0.556 | 0.946 | 18 | 0.762 |
| الكلي | | 0.946 | | |



يظهر الجدول (5) أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للمقياس قد بلغ (0.946) وهي تشير إلى ثبات مرتفع، إذ أن معامل الثبات يعتبر مقبولاً إذا بلغت قيمته بين (0.60) إلى أقل من (0.70)، وجيداً إذا تراوحت بين (0.70) إلى أقل من (0.90)، ومرتفعاً إذا زادت عن (0.90) تبعاً لما أشار له ستريتر (Streiner, 2003). كما أن جميع قيم الثبات في حال حذف الفقرة كانت أقل من هذا المعامل أو قريبة جداً منه؛ مما يعني إسهام هذه الفقرات وأهميتها في ثبات المقياس. إضافة إلى أن معامل الارتباط المصحح قد حقق الحد الأدنى المطلوب لجميع الفقرات. وتبعاً لما سبق؛ تشير نتائج الصدق والثبات إلى تمتع مقياس الوعي الذاتي والمكون من (18) فقرة بصورته النهائية بخصائص سيكومترية جيدة تبرر استخدامه في الدراسة.

- البرنامج الإرشادي القائم على القراءة (إعداد الباحثة): تم تطبيق البرنامج بطريقة جماعية مع المجموعة التجريبية وقد تضمن البرنامج الإرشادي (12) جلسة من الجلسات الإرشادية، بواقع ثلاثة جلسات في الأسبوع، وكانت كل جلسة مدتها تتراوح ما بين (45-90) دقيقة والقائمة على عدد من الأدوات، والفنيات، والإجراءات، والخطوات المنظمة، حيث تم فيها توظيف الوسائل المطبوعة وغير المطبوعة للقراءة، ومعرفة طرق القراءة المناسبة لأفراد العينة التجريبية؛ والتي ساهمت في تحسين الوعي الذاتي لديهم، وقد كانت بداية أول جلسة في الفصل الدراسي الإرشادي بتاريخ 1444/11/1هـ وآخر جلسة بتاريخ 1444/11/26هـ في الفصل الدراسي الثالث، وقد تم بعد شهر من نهاية البرنامج قياس الوعي الذاتي التبعي للتأكد من استمرارية أثر البرنامج.

الفئة المستهدفة بالبرنامج:

طالبات المرحلة الثانوية في محافظة البدائع بمنطقة القصيم.

مكان تنفيذ البرنامج:

مدرسة الثانوية الرابعة في محافظة البدائع بمنطقة القصيم.

فلسفة البرنامج:

تنطلق فلسفة البرنامج القائم على الإرشاد بالقراءة من مبدأ تعزيز النمو المؤسسي من خلال الاهتمام بالتدريب والإرشاد، وتتضمن فلسفة البرنامج النقاط الآتية:

1. نشر ثقافة الوعي الذاتي بين الطالبات في المرحلة الثانوية.



2. تدريب الطالبات على معرفة نقاط الضعف والقوة لديهن؛ لمواجهة المشكلات والمصاعب التي تواجههن والتغلب عليها.
3. تدريب الطالبات على استقلالية التفكير والقدرة على ضبط الانفعالات.
4. التأثير على الطالبات من خلال الإرشاد الجماعي، بحيث يساعد الطالبة على إمكانية تغيير سلوكها وأفكارها، ويعد هذا الأسلوب من أفضل الأساليب التي تتفق مع أهداف عينة هذه الدراسة.
5. مساعدة الطالبات على تكوين فلسفة عقلانية جديدة تفيدهن في حياتهن الحالية والمستقبلية.

الوسائل والأدوات المستخدمة في البرنامج التدريبي:

جهاز العروض التقديمية المخصص لعرض الشرائح التعليمية التي يبني عليها مضمون كل جلسة.

الفنيات التي تم استخدامها في البرنامج:

أثناء تطبيق هذا البرنامج جرى استخدام المحاضرة والمناقشة والنمذجة ولعب الدور والواجب المنزلي كفنيات واستراتيجيات أساسية، بحيث تعني كل فنية ما يأتي:

Lectures and group discussions: المناقشات الجماعية:

يرى بروكفيل وبريسكل (1999) Brookfile & Preskill أن المحاضرة والمناقشة الجماعية استراتيجية تستخدم لتعزيز دقة التفكير وتحفيزه، وتشجيع الفكر وشحن المهارات والقدرات بما فيها القدرة التعبيرية.

Role Playing: لعب الدور:

يعرف غبرس (2020) لعب الدور باعتباره طريقة يتم الاعتماد عليها في جلسات الإرشاد النفسي والاجتماعي والتي تركز على إمكانية أن يقوم المرشد بتوزيع الأدوار على العينة أو على مفردات البرنامج، وذلك من خلال العمل على وضع استراتيجية معينة من شأنها أن تقسم أدوار الأشخاص في قصة معينة أو نموذج معين، وبناء عليه تخصيص دور لكل شخص والقيام بلعب هذا الدور.

Modeling: النمذجة:

يعرف طه (2021) النمذجة بأنها من أكثر الموضوعات أهمية لجذب الاهتمام من قبل المرشدين في العديد من التخصصات النفسية والاجتماعية، وذلك نظرًا لأنها تكسب الفرد عددًا من



الأنماط السلوكية والمهارية الجديدة، وذلك بالاعتماد على قنوات من التواصل في ظل البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد، والتي تمكنه من مواجهة التحديات والصعوبات.

الواجبات المنزلية: HomeWorks

يتم تحديد الواجبات المنزلية بما يتناسب مع أهداف البرنامج لتمكين العميل من تعميم التغيرات الإيجابية التي يكون قد أنجزها في جلسات البرنامج، ومساعدته أن ينقل تغيراته الجديدة إلى المواقف الحية لتدعيم أفكاره أو معتقداته الجديدة الصحيحة (أبو بكر ، 2002).

التعزيز : reinforcement

هو العملية التي بمقتضاها يمكن زيادة أو تقوية احتمالية تكرار قيام الفرد بسلوك أو استجابة معينة، قد يكون لفظيًا أو غير لفظي، ويشترط أن يكون طبيعياً غير مفتعل وأن يناسب نوع الاستجابة (محمد، 2017).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم - في البداية - اختبار شكل التوزيع لأداء مجموعتي الدراسة على مقياس الوعي الذاتي لتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للتعامل معها، إذ أنه في حال حققت المجموعات التوزيع الطبيعي يتم استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية، بينما يتم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية في حال عدم تحقق التوزيع الطبيعي. وقد تم استخدام اختبار شابيرو ويلك لفحص افتراض التوزيع الطبيعي للمجموعات المختلفة وذلك كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6):

اختبار شابيرو ويلك (S-W) للمجموعتين التجريبية والضابطة على كل من الأداء القبلي والبعدي على مقياس الوعي الذاتي

| المقاييس | | قبلي | | بعدي | | تتبعي | |
|----------|---------|-------|---------|-------|-------|-------|---------|
| S-W | الدلالة | S-W | تجريبية | S-W | ضابطة | S-W | تجريبية |
| 0.829 | 0.005 | 0.861 | 0.032 | 0.968 | 0.774 | 0.984 | 0.990 |
| 0.716 | 0.960 | 0.990 | 0.984 | 0.774 | 0.968 | 0.032 | 0.861 |

(قيم الدلالة الإحصائية التي تزيد عن 0.05 فاقل تمثل توزيعاً طبيعياً).



يبين الجدول (6) ما يأتي:

- كانت قيمة اختبار شايبرو ويليك للأداء القبلي لأفراد عينة الدراسة الضابطة على مقياس الوعي الذاتي دالة إحصائياً (0.05) فأقل، مما يفيد برفض الفرضية الصفرية التي تنص على أن توزيع البيانات لا يختلف عن التوزيع الطبيعي، مما يعني عدم توزع البيانات توزيعاً طبيعياً وبالتالي سيتم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية أينما وجدت في المقارنة.
- كانت قيمة اختبار شايبرو ويليك للأداء القبلي لأفراد عينة الدراسة التجريبية على مقياس الوعي الذاتي دالة إحصائياً (0.05) فأقل، مما يفيد بعدم توزع البيانات توزيعاً طبيعياً، وبالتالي سيتم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية أينما وجدت في المقارنة.
- كانت قيمة اختبار شايبرو ويليك للأداء البعدي لأفراد عينة الدراسة الضابطة على مقياس الوعي الذاتي غير دالة إحصائياً (أكبر من 0.05)، مما يفيد بتوزع البيانات توزيعاً طبيعياً.
- كانت قيمة اختبار شايبرو ويليك للأداء البعدي لأفراد عينة الدراسة التجريبية على مقياس الوعي الذاتي غير دالة إحصائياً (أكبر من 0.05)، مما يفيد بتوزع البيانات توزيعاً طبيعياً.
- كانت قيمة اختبار شايبرو ويليك للأداء التبعي لأفراد عينة الدراسة التجريبية على مقياس الوعي الذاتي غير دالة إحصائياً (أكبر من 0.05)، مما يفيد بتوزع البيانات توزيعاً طبيعياً. وتبعاً لما سبق سيتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للمقارنة بين مجموعتي الدراسة، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول رقم (7):

الأساليب الإحصائية المتبعة للمقارنة بين مجموعتي الدراسة

| المقياس | قبلي-قبلي التكافؤ | قبلي-بعدي تجريبية | بعدي-بعدي | بعدي _تبعي تجريبية |
|--------------|-------------------------------|-------------------------------|---------------------|---|
| الوعي الذاتي | لا بارامتري (اختبار مان ويتي) | لا بارامتري (اختبار ويلكوكسن) | بارامتري (اختبار ت) | بارامتري (اختبار ت للمجموعات المترابطة) |

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة على مقياس الوعي الذاتي باستخدام اختبار مان ويتي (Mann-Whitney) إذ لم تتوزع البيانات توزيعاً طبيعياً، وذلك كما هو موضح في الجدول (8).



جدول (8):

اختبار مان ويتني للمجموعات المستقلة لفحص التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة

| المقياس | الضابطة | | التجريبية | | U | الدلالة الاحصائية |
|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----|-------------------|
| | متوسط الرتب | مجموع الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | |
| الوعي الذاتي | 15.88 | 270 | 16.14 | 226 | 117 | 0.953 |

يبين الجدول (8) أن قيمة اختبار مان ويتني (U) لمقارنة الأداء بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الوعي الذاتي كانت غير دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فروق في الأداء بين المجموعتين، وذلك يعد دليلاً على تكافؤ المجموعتين. وتبعاً لما سبق فإن التكافؤ بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية متحققاً لمقياس الوعي الذاتي.

أولاً: نصت الفرضية الأولى في هذه الدراسة على الآتي:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الوعي الذاتي في القياسين القبلي والبعدي."

للتحقق من هذه الفرضية تم فحص الفروق على كل من الأداء القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الوعي الذاتي، إذ تم بداية حساب الإحصاءات الوصفية لكل من الأداء القبلي والبعدي، حيث تم استخدام اختبار "ويلكوكسون" اللابارامتري (Wilcoxon Signed rank test) لفحص أثر التدريب، إذ أن الأداء على المقياس لم يتوزع طبيعياً، ويوضح الجدول (8) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار "ويلكوكسون" وحجم الأثر للتدريب.

جدول (9):

اختبار "ويلكوكسون" لفحص أثر التدريب على مستوى الوعي الذاتي

| المقياس | القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | توزيع الرتب | عدد الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة z | حجم الأثر لكوهين | مقدار الأثر |
|---------|--------------|-----------------|-------------------|-------------|-----------|-------------|-------------|---------|------------------|-------------|
| قبلي | الوعي الذاتي | 58.14 | 5.76 | سالب | 0 | 0 | 0 | | | |
| بعدي | الوعي الذاتي | 86.57 | 3.13 | موجب | 14 | 7.50 | 105 | **3.301 | 1.60 | مرتفع |
| | | | | تساوي | 0 | | | | | |
| | | | | المجموع | 14 | | | | | |

** دال عند 0.05 فأقل



يبين الجدول (9) أن متوسط الأداء القبلي على مقياس الوعي الذاتي قد بلغ (58.14). بانحراف معياري (5.76)، وقد ارتفعت قيمة هذا المتوسط في الأداء البعدي (بعد التدريب) لتبلغ (86.57) بانحراف معياري أقل، يشير إلى تجانس نسبي في الأداء بلغ (3.13)، كما يظهر الجدول أن عدد الرتب الموجبة قد بلغ (14) بمتوسط رتب (7.50)، وبلغت قيمة اختبار (Z) (3.301) وكانت دالة إحصائيًا لصالح الأداء البعدي، مما يشير إلى وجود فروق حقيقية وجوهريّة في الوعي الذاتي قبل وبعد البرنامج التدريبي. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Ulya et al., 2021)، وأيضًا مع دراسة (المنصوري وعبد الواحد، 2018)، ودراسة (هاشم وآخرون، 2023). كما تم حساب معامل حجم الأثر (Effect size) كأحد أساليب ما وراء التحليل (Meta-Analysis) لمعرفة حجم التأثير وعدم الاكتفاء بقيمة الدلالة الاحصائية وذلك باستخدام معامل كوهين (Cohen's d)، حيث بلغت قيمة حجم التأثير لكوهين (1.60) وهي قيمة تعبر عن تأثير كبير تبعًا لتصنيف كوهن (Cohen, 1988). كما تم حساب نسبة الكسب باستخدام معادلة الكسب المعدل لبليك (Blake) لتحديد فاعلية التدريب من خلال المعادلة:

$$MG = \frac{m_2 - m_1}{p - m_1} + \frac{m_2 - m_1}{p}$$

حيث إن:

m_2 : المتوسط على الأداء البعدي.

m_1 : المتوسط على الأداء القبلي.

p : الدرجة العظمى للاختبار.

وتتراوح قيمة معامل الكسب المعدل لبليك بين (0) و (2)، حيث إن الحد الأدنى المقبول من الفاعلية هو (1.2). وقد بلغت قيمة هذا المعامل (1.208) مما يعني تحقق الحد المطلوب للفاعلية، ونجاح التدريب في تنمية مستوى الوعي الذاتي وزيادته بشكل فاعل لأفراد عينة الدراسة التجريبية. وتفسر الباحثة وجود فروق ذات دلالة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في المقياس القبلي والبعدي إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الذي اشتمل على (12) جلسة إرشادية احتوت على جلسات خاصة مثل: الوعي الذاتي، وإدراك الذات، وإدارة الانفعالات، وقد استخدمت الباحثة مجموعة من الآيات القرآنية والأحاديث والكتب والقصص التي ساعدت المجموعة التجريبية على التغلب على مشكلاتهن ووفرن لهن بعض الجوانب والمهارات المرتبطة بالوعي الذاتي، مثل معرفة نقاط



القوة والضعف، والقدرة على التركيز على النفس والانفعالات، وإدراك الجوانب المختلفة لدواتهن، وحرصت الباحثة على إعطاء الطالبات الواجبات المنزلية بعد نهاية أغلب الجلسات، وكل ذلك بهدف تحسين الوعي الذاتي لديهن، الأمر الذي كان له أثر واضح في نجاح البرنامج الإرشادي وتحقيق أهدافه.

ثانيا: نصت الفرضية الثانية في هذه الدراسة على الآتي:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي درجات أفراد

المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الوعي الذاتي في القياس البعدي."

للتحقق من هذه الفرضية تم بداية التحقق من افتراض تجانس التباين كافتراض أساسي ثان بعد التوزيع الطبيعي لتحديد الاختبار الاحصائي المناسب، إذ إن تجانس التباين بين المجموعات يعد افتراضا أساسيا لاستخدام الأساليب الإحصائية "البارامترية". وقد تم حساب معامل ليفين ودلالته الإحصائية، كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (10):

نتائج اختبار ليفين للتحقق من تجانس التباين

| المقياس | اختبار ليفين (دلالته) | الدلالة الإحصائية |
|--------------|-----------------------|-------------------|
| الوعي الذاتي | 6.876 | 0.014 |

يبين الجدول (10) انتهاك افتراض تجانس التباين بين مجموعتي الدراسة في الاستجابات على مقياس الوعي الذاتي، مما يعني أنه سيتم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية للتحقق من الفرضية الثانية المتمثلة باختبار مان ويتني (Mann-Whitney)، وذلك كما هو موضح في الجدول (11).

جدول (11):

اختبار مان ويتني للمجموعات المستقلة لفحص الفروق بين المجموعتين للأداء البعدي

| المقياس | الضابطة | | التجريبية | | U | الدلالة الإحصائية | حجم الأثر كوهين | مقدار الأثر |
|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------|-------------------|-----------------|-------------|
| | متوسط الرتب | مجموع الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | | | |
| الوعي الذاتي | 9 | 153 | 24 | 343 | 0.00 | 0.001 | 3.205 | كبير |



يبين الجدول (11) أن مجموع الرتب لأداء المجموعة الضابطة على مقياس الوعي الذاتي قد بلغ (153) ، كما بلغ متوسط الرتب (9)، بينما كانت قيمة مجموع الرتب للمجموعة التجريبية أكبر بوضوح، إذ بلغ (343) ، بمتوسط رتب بلغ (24) ، وقد بلغت قيمة إحصائية مان ويتي (صفر) وكانت دالة إحصائيًا مما يفيد بفرق جوهري في الأداء على مقياس الوعي الذاتي لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يدل على نجاح البرنامج التدريبي المعد من قبل الباحثة في تحسين مستوى الوعي الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية. كما تم حساب معامل حجم الأثر لكوهين، وقد بلغت قيمته (3.205) والذي يعني أن حجم التأثير للتدريب كبير تبعًا لتصنيف كوهين (Cohen, 1988). واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (العبيدي وسهيل، 2012) ، ومع دراسة (Erden,2015) ، ودراسة (المنصوري وعبدالواحد، 2018).

وتعزو الباحثة السبب إلى أن البرنامج الإرشادي المقدم للمجموعة التجريبية قد أثبت نجاحه في التغلب على المشكلات الشخصية والمتعلقة بالوعي الذاتي لديهم، وأن ما اكتسبته الطالبات من جلسات البرنامج والفنيات التي تم تطبيقها مثل: المحاضرة والمناقشة، ولعب الدور والتعزيز، بالإضافة إلى دور الواجبات المنزلية التي كان لها أثر في تحسين الوعي الذاتي، والتغلب ومواجهة المشكلات لدى المجموعة التجريبية.

ثالثًا: نصت الفرضية الثالثة في هذه الدراسة على الآتي:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الوعي الذاتي في القياسين البعدي والتبقي."

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المترابطة (Paired samples t-test) لحساب الفروق بين الأداءين البعدي والتبقي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الوعي الذاتي والتي توزعت الاستجابة علميًا توزيعًا طبيعيًا.

جدول (12):

الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبارات للمجموعات المترابطة للمجموعة التجريبية (بعدي/تبقي)

| المقياس | القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | ت | الدلالة (باتجاه واحد) |
|--------------|--------|-----------------|-------------------|--------------|--------|-----------------------|
| الوعي الذاتي | بعدي | 86.54 | 3.13 | 13 | -1.364 | 0.098 |
| | تبقي | 85.43 | 4.22 | | | |



يبين الجدول (12) أن متوسط الأداء البعدي على مقياس الوعي الذاتي قد بلغ (86.54) ، بانحراف معياري (3.13)، بينما بلغ المتوسط للأداء التبعي قيمة أقل بقليل (85.43)، بانحراف معياري أكبر يشير إلى تباين نسبي في الأداء بالمقارنة مع المقياس البعدي الذي بلغ (4.22). كما بلغت قيمة اختبار "ت" للمجموعات المترابطة (-1.364) وقد كانت غير دالة إحصائياً، مما يعني أن هذا الفرق البسيط في المتوسط هو فرق غير حقيقي وغير جوهري. وتبعاً لذلك فإن المعالجة المستخدمة كانت فعالة في تحسين مستوى الوعي الذاتي لأفراد عينة الدراسة على المدى البعيد. وقد تم تمثيل الأداء على مقياس الوعي الذاتي بيانياً باستخدام رسم الأعمدة، وذلك كما هو موضح في الشكل (1). وذلك يدل على ثبات الأثر الإيجابي لجلسات البرنامج الإرشادي القائم على القراءة لتحسين الوعي الذاتي بعد تطبيقه على المجموعة التجريبية وأنه قد أحدث تغييراً ونجاحاً ملموساً في فكر وارتقاء الوعي الذاتي والوعي تجاه الآخرين وجعلهم أكثر ثقافة وثقة بالنفس، وقادرة على الاستقلالية بالتفكير وعلى ضبط الانفعالات، وأنه ساعد المجموعة التجريبية على التغيير في السلوك والفكر وتكوين فلسفة عقلانية جديدة تساعدها وتنفعها في حياتها الحالية والمستقبلية.

توصيات الدراسة:

- بناء على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج؛ يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:
- ضرورة تقديم دورات وبرامج لأهمية تنمية الوعي الذاتي لدى معلمي ومعلمات المدارس، وذلك لتوعية الطلاب بمهارات الوعي الذاتي، والعمل على تطويرها.
- ضرورة الاهتمام بموضوع الوعي الذاتي، وتقديم دورات وبرامج إرشادية – خصوصاً - لطلاب المدارس في جميع المراحل.
- التوعية بأهمية القراءة وأنها تساهم في تهذيب النفس، وتمنح الشخص الثقة بالنفس، وتساعد على معرفة نفسه والتعمق فيها، ومعرفة نقاط القوة والضعف لديه، لأنها تعتبر الغذاء للروح والعقل.

المقترحات: اقترحت الدراسة إجراء البحوث الآتية:

- فاعلية برنامج إرشادي قائم على القراءة لتحسين الوعي الذاتي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة.



- فاعلية برنامج إرشادي قائم على القراءة لتحسين تقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية.

المراجع العربية والانكليزية:

أولاً: المراجع باللغة العربية

أبو بكر، مرسي محمد. (2002). أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي. النهضة المصرية.

البدري، إيمان محمود عبد العزيز. (2018). فاعلية برنامج إرشادي تدريبي للمعلم متعدد المداخل لتحسين الدافعية والوعي بالذات لأطفال المرحلة الابتدائية من ذوي الإصابات بالديسلوكسيا. مجلة البحث العلمي في التربية، 19، (17)، 661-680.

بني فياض، نور محمد. والشرفين، أحمد عبدا لله محمد. (2017). فاعلية العلاج بالقراءة في تحسين صورة الجسد وخفض التحيزات المعرفية لدى عينة من المراهقات [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك. جديدي، عبد الغني، وزبيدي، ناصر الدين. (2021). اتجاهات الأساتذة نحو دور مهارات الوعي الصوتي في تعليم القراءة: دراسة ميدانية بابتدائيات مدينة الوادي (الجزائر). مجلة العلوم النفسية والتربوية، 6، (4)، 230-294.

جوارنة، حنين محمد. (2023). الوعي ما وراء المعرفي باستراتيجيات القراءة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها وعلاقته بكفائتهم الذاتية. المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية. سلسلة العلوم الانسانية، 39، (2)، 1-19. حبيب، أحمد أمين محمد، وعابدين، حسام عطية حسين سالم. (2022). فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى ذوي الإعاقة المزدوجة. مجلة الإرشاد النفسي، 72، (2)، 1-88. الحديدي، منى. (2011). مهارات التواصل مع طلبة المرحلة الثانوية. رسالة المكتبة، 46، (2)، 77 - 95. الحمداني، ربيعة مانع زيدان طه. (2021). أثر برنامج تربوي مستند على نظرية باس لتنمية الوعي الذاتي وتخفيف الضياع النفسي لطلبة المرحلة الإعدادية. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، 28، (4)، 439 - 460.

خليفة، شعبان. (2000). العلاج بالقراءة أو البيليوثيرابيا. الدار المصرية اللبنانية.

زحافة، أحلام فتحي محمد محمد، فهيم، إحسان عبد الرحيم، وزهران، نورا محمد أمين. (2021). برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات القراءة التأملية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة بحوث، 1، (4)، 19-56.

زهران، حامد عبد السلام. (2005). التوجيه والإرشاد النفسي. عالم الكتب.

السعيد، سعود محمد. (2021). برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة وعلاقته بالاكتئاب للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت. مجلة القراءة والمعرفة، 237، (2)، 77-12.

الشيراوي، أماني عبد الرحمن، والعرب، ليلى محمد أمين إبراهيم. (2021). فاعلية برنامج الإرشاد بالقراءة في تحسين مستوى جودة الحياة لدى الطلبة الجامعيين المصابين بفقر الدم المنجلي بمملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 22، (3)، 151 - 10.21608/ejcj.2021.206023187. Doi: .



- الصقیری، مها صالح محمد. (2019). مستوى دافعية عینة من طالبات المرحلة الثانوية نحو القراءة الحرة في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظرهن. مجلة البحث العلمي في التربية. 20(1)، 87-122.
- طه، رياض، وعباس، أحمد. (2021). النمذجة البنائية للفعالية الذاتية للمعلم في علاقتها بالحماس للعمل والذكاء الانفعالي والرضا الوظيفي والهناؤ النفسي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 31 (113)، 193-258.
- عبد العزيز. (2023). دور معلم اللغة العربية في تحسين مهارة القراءة والكتابة في مدرسة دار السعادة الدينية بابادان. كلية التربية والعلوم التعليمية الجامعة الإسلامية الحكومية، الشبكة العنكبوتية، <https://etheses.iainponorogo.ac.id/26186/1/202190109%20ABDUL%20AZIZ%20PBA>.
- العبيدي، مظهر عبد الكريم سليم، وسهيل، حسن أحمد. (2012). أثر برنامج إرشادي مقترح في تنمية الوعي الذاتي لدى الطلاب المتفوقين. المؤتمر العلمي العربي التاسع لرعاية الموهوبين والمتفوقين - شباب مبدع إنجازات وأعدة، ج 1، عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، 457 - 497.
- العازي، فلاح محروت البلعاسي. (2006) علم النفس الاجتماعي. الرياض.
- غبرس، كمال وعباس، جمال، والسمان، علا، وعبد الكريم، وداد. (2020). فاعلية التعزيز ولعب الدور في خفض حدة العنف المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية بكلية التربية جامعة سوهاج، 5 (5)، 895-932. Doi: 10.21608/JYSE.2020.113297
- الغزواني، حسن سلمان جبران. (2017). الوعي الذاتي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 92، 477-496.
- فاضل، أحمد. انجغريبي، فاراديليا (2021). العلاقة بين القدرة على قراءة القراءة بالقدرة على مهارة القراءة. مجلة صوت العربية، 9 (1) 9. Doi: [10.24252/saa.v9i1.20830](https://doi.org/10.24252/saa.v9i1.20830)
- قاسم، نادر فتحي، والكتبي، عوشة محمد سعيد مديج. (2017). الخصائص السيكومترية لمقياس الوعي بالذات. مجلة البحث العلمي في التربية، 18 (4)، 331 - 345.
- قدوري، أمال، غربي، عبد الناصر، والعيس، إسماعيل. (2021). آثار تدريب الوعي المورفولوجي على القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 7(2)، 239-248.
- قنصوة، أماني محمد عبد المقصود. (2020). فاعلية استراتيجية قائمة على مدخل التحليل اللغوي في تنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. مجلة كلية التربية، 17 (90)، 78-135.
- كسناوي، نهاد محمود محمد. (2020). درجة توظيف معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة تكنولوجيا الواقع المعزز لتنمية الوعي المعلوماتي. مجلة القراءة والمعرفة، 228، 15-42.
- مبارك، خلف أحمد، حكيم، ميخائيل رزق، وبدوي، هبة ناصر أحمد. (2020). استخدام الإرشاد بالقراءة في تنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، 6(6)، 822 - 858.



- محاميد، فايز عزيز محمد، والريحاني، سليمان طعمة. (2013). فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على الأنشطة التعبيرية في تحسين مستوى الوعي الذاتي وخفض أعراض الضغوطات التالية للصدمة لدى عينة من الأطفال المصدومين [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية، عمان.
- محمد، أمل أحمد جمعة. (2017). برنامج إرشادي قائم على القراءة للحد من التفكير السلبي لدى عينة من طلاب الجامعة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب، (90)، 543 - 572.
- محمد، حجاج أحمد عبد الله. (2022). برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة التحليلية والوعي اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 16 (11)، 1-103.
- مسلم، حمودة أحمد حسن، والرحيلي، عيسى بن دخيل. (2020). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي في تنمية الوعي الصحي بمرض السرطان لدي معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة. مجلة القراءة والمعرفة، (228)، 1-65.
- مطهر، ايلفس (2021) استراتيجية تعليم القراءة على طلاب الفصل السابع بمدرسة مفتاح السلام المتوسطة الإسلامية بانينوماس. جامعة كلية التربية والعلوم التدريسية الجامعة الإسلامية الحكومية.
- المحوصي، راشد سيف راشد. (2021). برنامج إرشاد مقترح لرفع دافعية الإنجاز في ضوء جائزة كوفيد-19 لطلبة التعليم الأساسي وبعد الأساسي. في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان. مجلة كلية المعارف الجامعية، 32 (3)، 326.g236.450.v32i3.10.51345/doi.org/https://
- المنصوري، أمل عبدالرزاق نعيم، و عبدالواحد، مروة خالد هيلون. (2018). فاعلية التحليل بالمعنى في تنمية الوعي بالذات عند طالبات مرحلة الدراسة الإعدادية. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، 43 (1)، 1-21.
- ميدون، مباركة، وأبي مولود، عبدالفتاح. (2014). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط: دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ ببعض متوسطات مدينة ورقلة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح – ورقلة.
- نصار، عصام جمعة. (2017). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الوعي بالذات وإدارة الذات لدى المتعلمين من ذوي مداخل الدراسة المختلفة بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، 17 (5)، 157-224.
- هاشم، داليا رشاد محمد، الرفاعي، نعيمة جمال شمس، وبخيت، نوال شرقاوي. (2023). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الوعي الذاتي لدى الأطفال ذوي التوحد. مجلة كلية التربية، 38 (2)، 383-420.

Arabic References

- Abū Bakr, Mursī Muḥammad. (2002). *Azmat al-huwīyah fī al-Murāhaqah wa-al-ḥājah lil-Irshād al-nafsī*. al-Nahḍah al-Miṣriyah.



- al-Badrī, Īmān Maḥmūd ‘Abd-al-‘Azīz. (2018). fā‘iliyat Barnāmaj irshādī tadrībī lil-mu‘allim muta‘addid al-madākhil li-taḥsīn aldāf‘yḥ wa-al-wa‘y bi-al-Dhāt li-aṭfāl al-marḥalah al-ibtidā‘iyah min dhawī al-lṣābah bāldyslksyā. *Majallat al-Baḥth al-‘Ilmī fi al-Tarbiyah*, 19(17), 661-680.
- Banī Fayyād, Nūr Muḥammad. wālsḥryfyn, Aḥmad Allāh Muḥammad. (2017). *fā‘iliyat al-‘ilāj bi-al-qirā‘ah fi Taḥsīn Ṣūrat āljsd wkhfḍ ālḥyāt ālm‘rfyh ladā ‘ayyinah min al-murāḥiqāt* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi‘at al-Yarmūk.
- Jadīdī, ‘Abd, wa zbdy, Nāṣir al-Dīn. (2020). Ittijāhāt al-asātidhah Naḥwa Dawr mahārāt al-Wa‘y al-ṣawtī fi Ta‘līm al-qirā‘ah : dirāsah maydāniyah bābtdā‘yāt Madīnat. *Majallat al-‘Ulūm al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah*, 6(4), 230 — 294.
- Jawārinah, Ḥunayn Muḥammad. (2023). al-Wa‘y mā warā‘ al-ma‘rifi bāstrātyjyāt al-qirā‘ah ladā dārsy al-lughah al-‘Arabīyah al-nātiqīn bi-ghayrihā wa-‘alāqatuhu bḥfāyḥm al-dhātīyah. *al-Majallah al-Urdunīyah lil-‘Ulūm al-taḥbīriyah. Silsilat al-‘Ulūm al-Insāniyah*, 39(2), 1-19.
- Ḥabīb, Aḥmad Amīn Muḥammad, wa-‘Ābid, Ḥusām ‘Aṭīyah Ḥusayn Sālim. (2022). fa‘āliyat Barnāmaj qā‘im ‘alā Naẓariyat al-dhakā‘āt al-muta‘addidah fi Tanmiyat mahārāt al-qirā‘ah aljḥryh ladā dhawī al-i-‘āqah al-muzdawajah. *Majallat al-Irshād al-nafsī*, 72(2), 1-88.
- al-Ḥadīdī, Munā. (2011). *mahārāt al-tawāṣul mā‘a ṭalabat al-marḥalah al-thānawīyah*. Risālat al-Maktabah, 46 (2), 77-95.
- al-Ḥamdānī, Rabī‘ah Mānī‘ Zaydān Ṭāhā. (2021). Athar Barnāmaj tarbawī Mustanad ‘alā Naẓariyat bās li-Tanmiyat ālw‘y al-dhātī wtkḥfyf al-ḍayā‘ al-nafsī li-ṭalabat al-marḥalah al-i-dādiyah. *Majallat Jāmi‘at Tikrīt lil-‘Ulūm āl’nsānyh*, 28(4), 439-460.
- Khalīfah, Sha‘bān. (2000). *al-‘ilāj bi-al-qirā‘ah aw al-Bibliyūthirābiyā*. al-Dār al-Miṣriyah al-Lubnāniyah.
- Zḥāfh, Aḥlām Fatḥī Muḥammad Muḥammad, Fahmī, Iḥsān ‘bdālḥym, wa Zahrān, Nūrā Muḥammad Amīn. (2021). Barnāmaj qā‘im ‘alā Naẓariyat al-dhakā‘ al-Nājiḥ li-Tanmiyat mahārāt al-qirā‘ah al-ta‘ammuliyah ladā ṭullāb al-ṣaff al-Awwal al-thānawī. *Majallat Buḥūth*, 1(4), 19-56.
- Zahrān, Ḥamid ‘Abdussalām. (2005). *al-Tawjīh wa-al-Irshād al-nafsī*. Ālam al-Kutub.
- al-Sa‘īdī, Sa‘ūd Muḥammad. (2021). Barnāmaj irshādī li-taḥsīn Jawdah al-ḥayāh wa-‘alāqatuhu bi-al-ikṭi‘āb lltlāmydh dhawī ṣu‘ūbāt al-ta‘allum bi-al-marḥalah al-ibtidā‘iyah fi Dawlat al-Kuwayt. *Majallat al-qirā‘ah wa-al-ma‘rifah*, (237), 77-12.
- al-Shīrāwī, Amānī ‘Abd-al-Raḥmān, wa al-‘Arab, Laylā Muḥammad Amīn Ibrāhīm. (2021). fā‘iliyat Barnāmaj al-Irshād bi-al-qirā‘ah fi ḥsḥyn mustawā jwdh ālḥyāh ladā al-ṭalabah al-Jāmi‘iyn almsḥābyn bḥqr al-dam



- al-mnjlj bi-Mamlakat al-Baḥrayn. *Majallat al-ḥwm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, 22 (3), 151-187. Doi : 10. 21608 / ejcj. 2021. 206023
- Alṣqyry, Mahā Ṣālīḥ Muḥammad. (2019). mustawá dāf'yh 'ayyīnah min ṭalībāt al-marḥalah al-thānawīyah Naḥwa al-qirā'ah al-ḥurrah fī ḍaw' ba'ḍ al-mutaghayyirāt min wījhat nẓrhn. *Majallat al-Baḥth al-'Ilmī fī al-Tarbiyah*. 20(1), 87-122.
- Ṭāhā, Riyād, wa-'Abbās, Aḥmad. (2021). al-nmdhjh al-binā'īyah llf'ālyh al-dhātīyah lil-mu'allim fī 'alāqatīhā bālḥmās lil-'amal wa-al-dhakā' alānf'āly wa-al-riḍā al-wazīfī wālhnā' al-nafsī. *al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah*, 31 (113), 193-258.
- 'Abd-al-'Azīz. (2023), *Dawr Mu'allim al-lughah al-'Arabīyah fī Taḥsīn mhārḥ al-qirā'ah wa-al-kitābah fī Madrasat Dār al-Sā'adah al-dīnīyah bābādān. Kulliyat al-Tarbiyah wa-al-'Ulūm al-tā'limīyah al-Jāmi'ah al-Islāmīyah al-ḥukūmīyah*, al-Shabakah al-'ankabūtiyah, <https://etheses.iainponorogo.ac.id/26186/1/202190109%20ABDUL%20AZIZ%20PBA.pdf>
- al-'Ubaydī, Mazhar 'Abd-al-Karīm Salīm, wa Suhayl, Ḥasan Aḥmad. (2012). *Athar Barnāmaj irshādī muqtarah fī Tanmīyat al-Wa'y al-dhātī ladā al-ṭullāb al-mutafawwiqīn. al-Mu'tamar al-'Ilmī al-'Arabī al-tāsī' li-Ri'āyat al-Mawḥūbīn wa-al-Mutafawwiqīn-Shabāb Mubdī' Injāzāt wā'idah*, J 1, 'Ammān : al-Majlis al-'Arabī lil-Mawḥūbīn wa-al-Mutafawwiqīn, 457-497.
- al-'Anzī, Falāḥ Maḥrūt albl'āsy. (2006) *'ilm al-nafs al-ijtimā'ī*. al-Riyād.
- Ghbrs, Kamāl wa-'Abbās, Jamāl, wālsmān, 'Ulā, w'bdālkrym, Widād. (2020). fā'ilīyat al-Ta'zīr w'l'b al-Dawr fī khafḍ ḥiddat al-'unf al-Mudarrisī ladā talāmīdh al-ṣaff al-sādis al-ibtidā'ī. *Majallat Shabāb al-bāḥithīn fī al-'Ulūm al-Tarbawīyah bi-Kulliyat al-Tarbiyah Jāmi'at Sūhāj*, 5 (5), 895-932. Doi : 10. 21608 / JYSE. 2020. 113297
- al-Ghazwānī, Ḥasan Salmān Jubrān. (2017). al-Wa'y al-dhātī wa-'alāqatuhu bāltwāfq al-dirāsī ladā ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah bi-Minṭaqat Jāzān. *Dirāsāt 'Arabīyah fī al-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs*, 92, 477-496.
- Fāḍil, Aḥmad. anjghryny, fārādyā (2021). al-'alāqah bayna al-qudrah 'alā qirā'ah al-qirā'ah bālqdrh 'ala mhārḥ al-qirā'ah. *Majallat Ṣawt al-'Arabīyah*, 9(1) Doi : 10. 24252 / saa. v9i1. 20830
- Qāsim, Nādir Fathī, wālkṭby, 'Ushah Muḥammad Sa'id mdyrj. (2017). al-Khaṣā'īṣ al-sykwmtryh lmqyās al-Wa'y bi-al-Dhāt. *Majallat al-Baḥth al-'Ilmī fī al-Tarbiyah*, 18(4), 331-345.
- Qaddūrī, Āmāl, Gharbī, Abdelnasser, wa-al-'ays, Ismā'īl. (2021). Āthār Tadrīb al-Wa'y al-mwrfwlwījy 'alā al-qirā'ah ladā al-aṭfāl alladhīna y'anwn min 'usr al-qirā'ah. *Majallat al-'Ulūm al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah*, 7(2), 239-248.



- Qnṣwh, Amānī Muḥammad ‘bdālmqṣwd. (2020). fā‘iliyat istirātījiyah qā‘imah ‘alá madkhal al-Taḥlil al-lughawī fi Tanmiyat mahārāt al-qirā‘ah al-taḥlīliyah wa-al-wa‘y al-lughawī ladá talāmīdh al-ṣaff al-thālith al‘dādy. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, 17(90), 78-135.
- Ksnāwy, Nihād Maḥmūd Muḥammad. (2020). darajat Tawzīf mu‘allimāt al-‘Ulūm bi-al-marḥalah al-thānawīyah bi-madīnat Makkah Tiknūlūjiyā al-wāqī‘ al-mu‘azzaz li-Tanmiyat al-Wa‘y al-ma‘lūmātī. *Majallat al-qirā‘ah wa-al-ma‘rifah*, 228, 15-42.
- Mubārak, Khalaf Aḥmad, Ḥakīm, Mikhā‘il Rizq, wbdwy, Hibat Nāṣir Aḥmad. (2020). istikhdam al-Irshād bi-al-qirā‘ah fy Tanmiyat al-dhakā‘ ālwdāny Idá ‘ayyinah min ṭalībāt al-ṣaff al-Thānī al-thānawī. *Majallat Shabāb al-bāḥithīn fi al-‘Ulūm al-trbwyh*, (6), 822 – 858
- Maḥāmīd, Fāyiz ‘Azīz Muḥammad, wālrḥāny, Sulaymān Ṭu‘mah. (2013). fā‘iliyat Barnāmaj Irshād Jamī‘ī qā‘im ‘alá al-anṣhiṭah al-tā‘bīriyah fi Taḥsīn mustawā al-Wa‘y al-dhātī wkhfđ A‘rād al-dghwtāt al-tāliyah llṣdmh ladá ‘ayyinah min al-aṭfāl almṣdwmyn [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah]. al-Jamī‘ah al-Urdunīyah, ‘Ammān.
- Muḥammad, Amal Aḥmad Jum‘ah. (2017). Barnāmaj irshādī qā‘im ‘alá al-qirā‘ah lil-ḥadd min al-tafkīr al-salbī ladá ‘ayyinah min ṭlāb al-Jamī‘ah. *drāsāt ‘rbyh fi al-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs. Rābiṭat al-Tarbawīyin al-‘Arab*, (90), 543-572.
- Muḥammad, Ḥajjāj Aḥmad Allāh. (2022). Barnāmaj qā‘im ‘alá madkhal al-qirā‘ah al-Istirātījiyah altsharkyḥ li-Tanmiyat mahārāt al-qirā‘ah al-taḥlīliyah wa-al-wa‘y al-lughawī ladá ṭullāb al-ṣaff al-Awwal al-thānawī. *Majallat Jamī‘at al-Fayyūm lil-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsiyah*, 16(11), 1-103.
- Muslim, Ḥammūdah Aḥmad Ḥasan, wālrḥyly, ‘Isā ibn Dakhīl. (2020). fā‘iliyat Barnāmaj tadrībī muqtarah qā‘im ‘alá al-ta‘allum al-dhātī fi Tanmiyat al-Wa‘y al-ṣiḥḥī bmrđ al-saraṭān ladá Mu‘allimī al-‘Ulūm bi-al-marḥalah al-mutawassīṭah. *Majallat al-qirā‘ah wa-al-ma‘rifah*, (228), 1-65.
- Muṭahhar, aylfs (2021) *istirātījiyah Ta‘lim al-qirā‘ah ‘alá ṭullāb al-faṣl al-sābi‘ bi-Madrasat Miftāḥ al-Salām al-mutawassīṭah al-Islāmiyah bānywmās. Jamī‘at Kulliyat al-Tarbiyah wa-al-‘Ulūm al-tadrisiyah al-Jamī‘ah al-Islāmiyah al-ḥukūmiyah*.
- Almqḥwṣy, Rāshid Sayf Rāshid. (2021). Barnāmaj Irshād muqtarah li-raf‘ dāf‘yḥ al-injaz fi ḍaw‘ jā‘ḥh kwfyd-19 li-ṭalabat al-Ta‘lim al-asāsī wa-ba‘da al-asāsī. fi Muḥāfazat Janūb al-Sharqiyyah bi-Salṭanat ‘Ammān. *Majallat Kulliyat al-Ma‘ārif al-Jamī‘iyah*, 32(3). <https://doi.org/10.51345/v32i3.450.g236>
- al-Manṣūrī, Amal ‘Abd-al-Razzāq Na‘īm, wa ‘bdālwhd, Marwah Khālid hylwn. (2018). fā‘iliyat al-Taḥlil bi-al-ma‘nā fi Tanmiyat al-Wa‘y bi-al-Dhāt ‘inda ṭalībāt marḥalat al-dirāsah al-ī‘dādiyah. *Majallat Abḥāth al-Baṣrah lil-‘Ulūm al-Insāniyah*, 43(1), 1-21.



- Mydwn, mubārakah, wa Abī Mawlūd, 'bdālfatāh. (2014). *al-kafā'ah al-dhātīyah wa-'alāqatuhā bāltwāfīq al-dirāsī ladā talāmīdh marḥalat al-Ta'lim ālmtwst : dirāsah maydāniyah 'alā 'ayyīnah min al-talāmīdh bi-bā'ḍ mtwštāt Madīnat Warqalah* [Risālat majīstīr ghayr manshūrah]. Jāmī'at qāshdy mrbāh – Warqalah.
- Naṣṣār, 'Iṣām Jum'ah. (2017). fa'āliyat Barnāmaj tadrībī fi Tanmiyat al-Wa'y bi-al-Dhāt wa-idārat al-dhāt ladā al-muta'allimīn min dhawī madākhil āldrāsh al-mukhtalīfah bi-al-marḥalah al'dādyt. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, 17*(5), 157-224
- Hāshim, Dāliyā Rashād Muḥammad, al-Rifā'ī, Na'imah Jamāl Shams, wa Bakhīt, Nawāl Sharqāwī. (2023). fa'āliyat Barnāmaj tadrībī li-taḥsīn al-Wa'y al-dhātī ladā al-atfāl dhawī al-tawahḥud. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, 38*(2), 383-420.

ثانياً: المراجع باللغة الإنكليزية:

- Bensaad, Safia (2020) *An examination of reading strategies awareness among Algerian ESP students at the National Higher School for hydraulics. Journal of Language and Linguistic Studies, 16*(4), 1784-1802.
- Brookfile, S. & Preskill, S. (1999). Discussion as a way of teaching: Tools and Techniques for democratic class rooms, Jossy-Bass.
- Buss, A.H, (1980). *self- Consciousness and social anxiety* Francisco.96.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Erden, S. (2015). Awareness: The effect of group counselling on awareness and acceptance of self and others. *Procedia- Social and Behavioural Sciences, 174*, 1465-1473.
- Francina, Claytona (2019). *A Longitudinal Study of Early Reading Development: Letter-Sound Knowledge, Phoneme Awareness and RAN, but Not Letter-Sound Integration, Predict Variations in Reading Development*.91-107. Doi: [10.1080/10888438.2019.1622546](https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1622546)
- Hong, wang (2020) *Analysis on the reading guidance to classics in the teaching of specialized courses in tourism undergraduate education in China*. International Journal of Electrical Engineering.
- Malhi, R.s. (2000). *Enhancing Self-Esteem*. India Research Press.
- Pradeck, j& j. (1992). *bibliotherapy A Guide to Using Books in clinical Practice, San Francisco, and Mallen Research University Press*. 8.
- Ulya, L. L., Stanislaus, S., Amawidyati, S. G. A., Mahanani, F. K., & Arinata, F. S. (2021). *The Effectiveness of The Hello, Me! Program to Increase Teenagers' Self-Awareness*. *Edukasi, 15*(2), 159-168.
- Ziaei, T., Gorzin, M., Aval, M. R., & Behnampour, N. (2018). *Effectiveness of Self-awareness based Individual counselling on self-awareness of women in reproductive age*. *Middle East Journal of Family Medicine, 16*(1), 35–40.





جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين

أ. رزان بنت علي الضالع**
Razan_alii@hotmail.comد. نايف بن فهد الفريح*
nfrieh@qu.edu.sa

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت العينة (239) من الطلاب الموهوبين الملتحقين بمدارس الموهبة؛ منهم (82) ذكرًا، و(157) أنثى، وطُبق مقياسُ جودة الحياة الأسرية من إعداد يوسف (2017)، ومقياس الثقة بالنفس (إعداد الباحثين). وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى جودة الحياة الأسرية، ومستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين تُعزى لمتغير النوع، ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الثقة بالنفس تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية، والمستوى التعليمي للأب، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى الثقة بالنفس تُعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب ولصالح ذوات مؤهل الدراسات العليا. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية والثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة الأسرية، الثقة بالنفس، الطلاب الموهوبين.

* استاذ التربية الخاصة المشارك- قسم التربية الخاصة- كلية التربية- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية.

** ماجستير الموهبة والتفوق العقلي- قسم التربية الخاصة- كلية التربية- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

للاقتباس: الفريح ، نايف بن فهد ، الضالع ، رزان بنت علي.(2024). جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، 6(2)، 234-278.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



Family Life Quality and its Relationship to Self-Confidence among Gifted Students

Dr. Naif Fahd Alfurayh*

nfrie@qu.edu.sa

Razan Ali Al Dhalea**

Razan_alii@hotmail.com

Abstract:

The current study aimed to identify the relationship between the quality of family life and self-confidence among gifted students. The descriptive correlational method was followed. The sample consisted of (239) gifted students admitted in Al-Mawaheb Schools, including (82) males and (157) females. The study tools involved Youssef's (2017) family life quality scale and self-confidence scale (prepared by the researchers). The findings showed a high level of both quality of family life and self-confidence. It was also revealed that there were statistically significant differences in the level of self-confidence attributed to gender variable in favor to males. There were no statistically significant differences in self-confidence attributed to school study level and father's education variables. Additionally, statistically significant differences were observed in self-confidence level traced back to mother's educational level variable in favor to mothers with graduate Studies. It was concluded that there was a significant positive relationship between the quality of family life and self-confidence among gifted students.

Keywords: Quality of family life, Self-confidence, Gifted students.

* Associate Professor, Department of Special Education, College of Education, Qassim University, KSA.

** MA Gifted and talent education, Department of Special Education, College of Education, Qassim University, KSA..

Cite this article as: Alfurayh, N. F. & Al Dhalea, R. A. (2024). **Family Life Quality and its Relationship to Self-Confidence among Gifted Students..** *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies.* 6 (2). 234-278.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



المقدمة:

يشهد العالمُ بأكمله تقدماً علمياً وتكنولوجياً متواتراً، يُحتم على الدول جميعها بذل المزيد من الجهد، والعمل على مواكبة هذا التقدم المستمر، وذلك من خلال استغلال وتوظيف الطاقات والثروات المتاحة. ويشكل الأفراد المتفوقون والموهوبون إحدى أهم تلك الثروات للمجتمعات كافةً، ويأتي هنا دور تلك المجتمعات في الاستثمار الجيد لهذه الفئة التي تتطلب الاهتمام بها، وتقديم الرعاية لها، وإشباع حاجاتها. ومما لا شك فيه أن أول مَنْ تقع عليه هذه المسؤولية هي الأسرة التي -بدورها- تشكل المحيط الأول الذي ينشأ به الفرد، وتتكون عنده معالم شخصيته (الزميري ومليكة، 2020). إن الاهتمام بالموهوبين وتقديرهم، والعمل على تهيئة البيئة الأسرية الإيجابية ذات الجودة العالية، والتعامل معهم وفق أساليب تربوية جيدة؛ تمنحهم شعوراً بالرضا، وإحساساً بالثقة، وتعمل على تطوير قدراتهم، وتنمية مواهبهم، وتحقيق أهدافهم وطموحاتهم، وتشكيل توجهاتهم، وبناء أفكارهم. لذلك، يتعين على أسر الطلاب الموهوبين تقديم وسائل الرعاية اللازمة، والاهتمام بهم، وتلبية احتياجاتهم، والسعي نحو رفع مستوى جودة الحياة الأسرية لديها (عيساوي، 2015).

وبطبيعة الحال؛ فإن جودة الحياة الأسرية تقوم على دعم الأسرة لأبنائها الموهوبين، والتي -بدورها- تتطلب توفير المساندة على جميع الأصعدة النفسية، والعاطفية، والاجتماعية، مع توفير العوامل الملائمة لنموهم؛ وذلك من أجل مساعدتهم على التوافق والتوازن بشكل كبير (Jorge et al., 2015). إضافة إلى ذلك، تتمثل جودة الحياة الأسرية في العلاقة الجيدة بين الوالدين التي تنعكس على جودة رعاية أبنائهم الموهوبين؛ حيث إن العلاقة الفاعلة بين الوالدين تسهم في توفير الجو الأسري الملائم، وتساعد الأبناء الموهوبين على الاعتماد على أنفسهم (ونجن، 2012). علاوة على ذلك؛ فإن العلاقات الأسرية الإيجابية والفعالة تؤثر في مضمون جودة رعاية الآباء لأبنائهم الموهوبين، وتعمل على ترابط الأسرة؛ ما يخلق محيطاً يساعد على نمو الأبناء بشكل متكامل. وعليه، يمكن الإشارة إلى أهمية العلاقات الأسرية التي تمثل أحد جوانب جودة الحياة الأسرية، وأثرها على نمو وتطور قدرات الأبناء، ومواهبهم، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم (عجيلات، 2016).

وهنا، تبرز الثقة بالنفس كأحد نواتج المعاملة الوالدية، وجودة الحياة الأسرية. وفي هذا الإطار، يشير فرحات والجموعي (2014) إلى أن الحياة الأسرية ذات الجودة العالية تسهم في رفع مستوى الثقة بالنفس لدى أبنائها، وذلك عن طريق أساليب التنشئة الصحيحة؛ كالتحفيز والتوجيه، والتوافق والحوار، وتبادل وجهات النظر والخبرات، إلى جانب منحهم شعوراً بالحرية والاستقلالية؛ ما يساعد على بناء ثقتهم بأنفسهم للنجاح في مختلف مجالات الحياة، فالثقة بالنفس تُعتبر من السمات الشخصية الإيجابية التي تلعب دوراً كبيراً ومهماً في تنمية المواهب، والقدرة على مواجهة الضغوط، كما أنها تسهم في النمو النفسي الإيجابي،



والوصول بالفرد إلى المستوى المطلوب من الاندماج الاجتماعي، وتعمل على رفع مستوى الهمة والجهد في تحقيق الأهداف، وبلوغ النجاح، وتجاوز الصعاب، والوصول إلى مستوى مرتفع من الإنجاز (حموري، 2020).

كما تُعد الثقة بالنفس أحد مسببات ومحفزات الإبداع والنجاح، وعندما يكون الفرد واثقًا بنفسه يستطيع إظهار قدراته ومواهبه، والتعبير عنها (Cetinkaya, 2014; البحيري، 2017). ومما تجدر الإشارة له، أن الثقة بالنفس تنمو لدى الأبناء من خلال الخبرة والممارسة؛ فالثقة بالنفس سمة مكتسبة يكتسبها الأبناء من البيئة المحيطة بهم، من خلال التفاعل مع الآخرين، خاصة الأشخاص المقربين لهم كالوالدين، فعندما يشعر الأبناء بقوة الروابط الأسرية، أو يتلقون بعض الكلمات المشجعة من والديهم تتولد لديهم مستويات عليا من تقدير الذات التي بدورها- تؤثر إيجابًا في مستوى الثقة بالنفس. وعلى النقيض، عندما يتعرض الأبناء لسوء المعاملة الوالدية، أو يشعرون بتدني في مستوى جودة الحياة الأسرية؛ فسوف يفقدون ذلك ثقتهم بأنفسهم (الدبوس، 2019). وفي ضوء ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة جودة الحياة الأسرية بالثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين.

مشكلة الدراسة:

أصبحت جودة الحياة الأسرية مطلبًا وضرورة؛ حيث إنها تُعدّ من المواضيع الأساسية والجوهرية المرتبطة بتطوير المجتمع، وتحقيق الاستقلالية، والتفاعل الاجتماعي، إضافة إلى أهميتها البالغة في حياة الأفراد بشكل عام، والموهوبين بشكل خاص، فمن شأنها تشكيل بيئة تعمل على تنمية ورعاية قدرات الموهوبين (الفتني، 2020). كما تلعب جودة الحياة الأسرية (وما تتضمنه من تفاعل أسري، وتوافق أسري، ومساندة أسرية، وتنشئة أسرية) دورًا كبيرًا في تنمية المواهب لدى الأبناء، فمن أهم العوامل المشجعة على تحقيق الإنجاز العالي توفير الحرية والأمان، والتعزيز المستمر، وتقبل الهويات، وتشجيع المواهب، وتهيئة الفرص؛ من أجل الاعتماد على النفس (التونسي، 2013).

علاوة على ذلك؛ فإن العلاقة بين الوالدين التي تتسم بالألفة والتوافق ستؤثر على علاقتهما بأبنائهم، فالعلاقة الجيدة المبنية على تقدير الأبناء، والاعتناء بهم؛ ستساعدهم على كسب ثقتهم بأنفسهم، فكلما كانت العلاقة بين الأبناء والوالدين قائمة على المحبة والتعاون، والتسامح والاستقرار؛ كلما كانت ثقة الأبناء بأنفسهم أكبر (القلمجي وشعلان، 2013)؛ فالأسرة السوية التي تتمتع بجودة حياة عالية، وتنشئة والدية جيدة، تسمح بالنقد البناء، وتحترم وجهات النظر، وتعتمد على النمط الديمقراطي، وتكون بعيدة كل البعد عن التسلّط والقسوة، والتمييز بين الأبناء، والتذبذب في المعاملة، وهذا بدوره- يؤثر إيجابًا على الموهوب، وعلى حالته النفسية؛ ما يولّد لديه مساحة أكبر من الإدراك السليم، والفهم، والنظرة المستقبلية (عمر، 2020).



في المقابل؛ فإن تدني جودة الحياة الأسرية، وما تولده من تدني في مستوى الاستقرار داخل الأسرة، وتفككها، وغياب العلاقات العاطفية؛ يؤدي -بطبيعة الحال- إلى نتائج سلبية في جميع جوانب حياة الأبناء، ومستقبلهم؛ فالبيئة الأسرية المفعمة بالموودة والتوافق، ووضوح العلاقات، وثباتها؛ ينتج عنها أبناء أقوياء، يثقون بأنفسهم، وبقدراتهم، وإمكانياتهم، على عكس البيئة الأسرية المضطربة التي تدفع بهم إلى عدم الثقة بالنفس (زقاوة، 2014)، وهذا بلا شك سينعكس عليهم سلبيًا؛ حيث إن الثقة بالنفس تعدّ إحدى أهم سمات الشخصية السوية التي ترتبط بالسلوك ارتباطًا وثيقًا؛ حيث تُعتبر الثقة بالنفس عاملاً عامًّا، لا يقتصر على مجال معين كالسلوك الانفعالي، أو الاجتماعي؛ بل ترتبط بالسلوك بشكل عام.

إضافة إلى ذلك، فالثقة بالنفس تُعد أحد العوامل المهمة في تنمية وتطوير سمات الشخصية، وقدرتها على التكيف والاندماج مع المجتمع بشكل سليم. وإن لم تُنمَّ الثقة بالنفس في مرحلة الطفولة المبكرة، وتوفير البيئة الأسرية ذات الجودة العالية، والملائمة لتنميتها؛ فسيؤدي ذلك إلى انخفاض في مستوى حياة الأبناء النفسية، كونهم سيُحرمون من الرغبة والعزيمة، والقدرة على الانخراط والتفاعل مع المجتمع (علي، 2011). وعليه؛ فإن ثمة علاقة بين جودة الحياة الأسرية والثقة بالنفس، حيث خلُصت دراسة أحاندو (2017) إلى أنّ للأسرة ذات الجودة العالية إسهامات تربوية واضحة، فهي تُكسب الأبناء الثقة بالنفس، وتعمل على رفع مستواها، كما أشار العودات (2020) إلى أهمية وتأثير جودة الحياة الأسرية في تحقيق الثقة بالنفس لدى الأبناء.

واستنادًا إلى ما سبق، تتضح أهمية جودة الحياة الأسرية، وأثرها على الثقة بالنفس؛ حيث إن امتلاك الأبناء لمستويات عالية من الثقة بالنفس يعدّ من العلامات الدالة على جودة الحياة الأسرية التي تهتم بتطوير مهاراتهم، وتنمية قدراتهم، وإبداعاتهم؛ ما يساعدهم على المساهمة الفعّالة في بناء مجتمعهم، وإحراز تقدمه. فالموهوب عندما يكون واثقًا بنفسه يكون أكثر طموحًا ومثابرةً، وأكثر عائداً ونفعًا على المجتمع. وبالرغم من أهمية جودة الحياة الأسرية، والعوامل المرتبطة بها كالثقة بالنفس؛ فإن هنالك ندرة في الدراسات التي تناولت مستوى جودة الحياة الأسرية، ومستوى الثقة بالنفس، والعلاقة بينهما لدى الطلاب الموهوبين. وعليه، تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة الأسرية، ومستوى الثقة بالنفس، والعلاقة بينهما لدى الطلاب الموهوبين، وذلك من خلال التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى جودة الحياة الأسرية لدى الطلاب الموهوبين؟
2. ما مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين؟
3. هل يختلف مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين باختلاف (المرحلة الدراسية - النوع - المستوى التعليمي للوالدين)؟



4. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين جودة الحياة الأسرية والثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى جودة الحياة الأسرية، والثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين.
- الكشف عن تأثير متغير المرحلة الدراسية - النوع - المستوى التعليمي للوالدين على مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين.
- الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين.

أهمية الدراسة:

1. تستقي الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تناوله؛ حيث إنها تهتم بالحياة الأسرية، وجودتها، والتركيز على دور الأسرة والوالدين في تشكيل وتنمية شخصية الأبناء الموهوبين.
2. تتضح أهمية الدراسة الحالية في كونها من الدراسات الأولى التي بحثت في العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والثقة بالنفس لدى الموهوبين؛ حيث يُلاحظ ندرة الدراسات العلمية في ذات المجال.
3. قد تُسهم الدراسة الحالية في توجيه اهتمام الأسر والتربويين نحو تحقيق جودة الحياة الأسرية، وتنميتها؛ لما لها من تأثير كبير على تنشئة الأبناء، وإكسابهم المهارات النفسية بشكل عام، والثقة بالنفس على وجه الخصوص.
4. قد تساعد الدراسة الحالية في إثارة انتباه المعلمين والمربين، ورفع مستوى وعيهم بأهمية تطوير سمات الموهوبين غير الأكاديمية، وفي مقدمتها الثقة بالنفس.
5. تواكب الدراسة الحالية التوجهات الحديثة التي تركز على الاهتمام بدراسة الجوانب غير الأكاديمية، أو غير المعرفية لدى الطلاب الموهوبين، ومنها الثقة بالنفس.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تتمثل في دراسة جودة الحياة الأسرية، وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين.
- الحدود المكانية: طُبقت هذه الدراسة في مدارس الموهوبين التابعة لإدارة التعليم بمنطقة القصيم.
- الحدود الزمنية: طُبقت أدوات الدراسة في الفصل الثالث من العام الدراسي (1444هـ).



مصطلحات الدراسة:

1- جودة الحياة الأسرية (Quality of family life):

تُعرف جودة الحياة الأسرية بأنها: شعور الأفراد بالرضا، والسعادة، والاستقرار، والتوافق داخل أسرهم في كافة الجوانب: المادية، والاجتماعية، والمهنية، والصحية، مع القدرة على مواجهة ضغوط الحياة بفاعلية (عاطف، 2020). وتُعرف جودة الحياة الأسرية إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: الحياة الأسرية المستقرة، والعلاقات، والروابط الإيجابية، والأماليب السوية التي يتبعها أفراد الأسرة، وما تنسم به من رفق، وتشجيع، ودعم، وتتضمن جودة الحياة الأسرية التفاعل والتوافق، والمساندة الأسرية، إضافة إلى التنشئة الوالدية، وتتضح من خلال الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس جودة الحياة الأسرية.

2- الثقة بالنفس (Self-confidence):

تُعرف الثقة بالنفس على أنها: الموقف الإيجابي الذي يتبناه الفرد إزاء ذاته، واستشعاره لقدراته وكفاءته النفسية والاجتماعية، ووثوقه بفعل ما يريد، وتحقيق أهدافه، مع قدرته على تجنبه للخبرات غير المرغوب فيها، وتجاهله لها، إضافة إلى تركيزه على الخبرات الجيدة والناجحة (خفاجة، 2020). وتُعرف الثقة بالنفس إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: قدرة الفرد وشعوره بالكفاءة على مجابهة ما يعترضه في الحياة، وإحساسه بتقدير ذاته، وإدراكه لحقيقة قدراته المتنوعة، بما يحقق طموحاته، والوصول به لأقصى غاياته، وتتضح من خلال الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس الثقة بالنفس.

3- الطلاب الموهوبون (Gifted students):

يُعرفون بأنهم: الطلاب الذين توجد لديهم استعدادات، وقدرات غير عادية، أو أداء متميز عن أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وبخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات، والقدرات الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدرسة تقديمها لهم في منهج الدراسة العادية (الإدارة العامة للموهوبين، 2017). ويُعرف الطلاب الموهوبون إجرائياً بأنهم: أولئك الطلاب الموهوبون الذين حُددوا من خلال اختبارات القدرات العقلية المعتمدة من المركز الوطني للقياس، والملتحقون بمدارس الموهوبين التابعة لإدارات التعليم في المملكة العربية السعودية.



الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم جودة الحياة الأسرية:

تُعرف جودة الحياة الأسرية بأنها: ما يتمتع به الفرد من استقرار أسري، يسمح له بتلبية اهتماماته ومتطلباته في جو يسوده الود والتفاهم؛ ما يُهيئ له مناخاً أسرياً سويًا، يساعده على التفاعل الإيجابي مع جميع أفراد أسرته (دردير ومصطفى، 2019). ويمكن تعريفها بأنها: المستوى الذي تُشبع فيه احتياجات أفراد الأسرة، ويستمتعون بحياتهم معًا، وتتوافر لكل منهم الفرص الملائمة؛ لإنجاز الأهداف المهمة بالنسبة لهم (يوسف، 2017). وفي ذات السياق، تُعرف بأنها: الإحساس الفعّال، والتمتع بوجود الأسرة، ورفاهيتها، والعلاقة الفاعلية بين أفرادها التي تُعرّف بطريقة فردية وجماعية من قِبل جميع أفراد الأسرة (2015 Bitencourt et al.). كما يُشار إلى جودة الحياة الأسرية بأنها مصطلح مختلف تمامًا عن جودة الحياة الفردية؛ فجودة الحياة الأسرية تأخذ في الاعتبار رفاهية جميع أفراد الأسرة، وتلبية احتياجات ومتطلبات كل فرد من أفراد الأسرة؛ ليحظى بحياة جيدة مع أسرته (Cohen, 2011).

أبعاد جودة الحياة الأسرية:

إنّ تحقيق أبعاد جودة الحياة الأسرية قد يرتبط بمدى تمكّن الأسرة من النجاح في تحقيق التوازن بين الموروث الثقافي والعادات والتقاليد وبين الثقافة الحضارية المعاصرة؛ حيث إنها لا تنازل عن القيم والمبادئ، ولا تتخلف عن ركب التطور ومواكبة العصر الحديث. إضافة إلى ذلك، قد تتحقق جودة الحياة الأسرية عندما تتمكّن الأسرة من تحقيق التوازن الاقتصادي، ولديها المال الكافي؛ لتتمكّن من مواكبة متطلبات العصر الحالي بكرامة. وبشكل عام، فقد اختلف المتخصصون والباحثون في أبعاد جودة الحياة الأسرية، فمنهم من يرى أنه يمكن تقسيم أبعاد جودة الحياة الأسرية إلى: الحياة الوالدية اليومية، التفاعل الأسري، الحماية الأسرية، البيئة المادية، جودة الحياة الاجتماعية، جودة الحياة الانفعالية (2019 Mediani et al.; حسروميا، 2018).

وفي المقابل، ترى يوسف (2017) أن جودة الحياة تتضمن أربعة أبعاد، وهي: التفاعل الأسري والتوافق الأسري، والتنشئة الوالدية، والمساندة الأسرية؛ حيث يشير التفاعل الأسري إلى التفاعلات والروابط الأسرية والعاطفية بين أفراد الأسرة التي تظهر من خلال التعبير عن الرأي والحوار، والتشاور، والتفاهم فيما بينهم، كما أن هذه التفاعلات تتميز بالمودة والإخاء، والحب والتقدير. أما التوافق الأسري فيشير إلى العلاقات الفعّالة بين أفراد الأسرة، وشعورهم بالاستقرار والسعادة، والأطمئنان داخل محيط الأسرة، ومعرفة كل فرد من أفراد الأسرة بواجباته، وحقوقه، وأدواره. أما التنشئة الوالدية فتشير إلى الأساليب الوالدية المستخدمة في رعاية وتنشئة الأبناء، وهذه الأساليب إما أن تكون إيجابية كتنشئة الأبناء على الصدق، ومساعدة بعضهم لبعض، وإما أن تكون سلبية كالتقوّم على القسوة والعقاب. أما



المساندة الأسرية فتشير إلى الأساليب التي تعتمد على المؤازرة والتشجيع لأفراد الأسرة، وما تقدمه الأسرة من وسائل داعمة لأبنائها، تُشعرهم بالقوة والثبات، مع تقديم العون والدعم لهم وقت المصاعب والأزمات.

العوامل المؤثرة في جودة الحياة الأسرية:

تواجه الأسر - خلال السنوات الأخيرة - العديد من العوامل، والعقبات، والتحديات؛ وذلك نظراً للتغيرات والتموجات الاجتماعية التي تؤثر في استقرارها، وقوتها، وتوازنها، وأدائها، وهذا - بلا شك - سيؤثر على جودة الحياة الأسرية (Abu Rahim et al., 2013)، وتتمثل أبرز هذه العوامل في: حجم الأسرة، ومستوى الوالدين التعليمي، والعلاقة بين الوالدين والمستوى الاقتصادي. أما العامل الأول: فيتمثل في حجم الأسرة الذي له تأثير واضح وكبير على جودة الحياة الأسرية، فالأسرة الصغيرة نسبياً تتسم بالتفاعل والتواصل بين أفرادها، والتشارك في اتخاذ القرارات، ورفع مستوى التعاون في حل المشكلات التي تواجهها، كما أن الأسرة الصغيرة توفر المزيد من الفرص؛ لاستكشاف قدرات الأبناء، ومتابعة إنجازاتهم الأكاديمية، إضافة إلى أنها توفر لهم فرصاً أكبر؛ للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والثقافية، وتنمية اهتماماتهم ومواهبهم، والسعي لصلتها ورعايتها (أبو كيف، 2016). في المقابل، إن الابن الوحيد غالباً ما يكون مُحاطاً برعاية خاصة تتخطى الإطار الطبيعي، ومن ثمّ؛ فإن الرعاية الزائدة ستؤدي به إلى الاتكالية، وعدم الاعتماد على النفس، علاوة على أن علاقاته مع الآخرين ستعتمد على اهتماماته الخاصة، ومصالحه الشخصية، على عكس الابن الذي ينشأ في أسرة لديها أطفال آخرون؛ فتنشئته ستكون مبنية على التفاعل والتعاون، وهذا سينعكس على تنمية شخصيته، وعلاقاته الاجتماعية (ابن العربي، 2017).

أما العامل الثاني: فيتمثل في المستوى التعليمي للوالدين الذي يُعدّ من العوامل المؤثرة في جودة الحياة الأسرية؛ حيث إن تأثيره يمتد ليشمل المعرفة، والوعي بالأساليب الوالدية الملائمة لتربية وتنشئة الأبناء (بن صابرة وبن حمادة، 2020). وفي هذا الإطار، تشير دراسة الحازمي وآخرين (Alhazmi et al., 2018) إلى أن المستوى التعليمي للوالدين يرتبط بمستوى جودة الحياة الأسرية؛ حيث إن مستوى تعليم الوالدين ينعكس على المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، إضافة إلى تأثيره البالغ على نمو الأبناء بشكل ملائم؛ وذلك لأنه يساعد الوالدين على اكتساب المهارات والمعلومات المرتبطة بالتفاعل، والتنشئة الأسرية؛ فارتفاع مستوى تعليم الوالدين يجعلهما أكثر وعياً وفهماً لمراحل النمو المختلفة التي يمر بها أبنائهما، ويوجههما نحو استخدام الأساليب التربوية الملائمة. أيضاً، يُعتبر المستوى التعليمي للوالدين ذا أثر كبير على تربية الأبناء؛ فالطفل الذي ينشأ في بيئة أسرية تتسم بالعلم والمعرفة، ويحاط بأفراد ذوي اطلاع، وثقافة واسعة؛ ستلبي احتياجاته، ويعامل بأساليب تربوية ملائمة (عيشاوي، 2017).

أما العامل الثالث: فيتمثل في العلاقة بين الوالدين الذي له دور كبير ومؤثر على جودة الحياة الأسرية؛ حيث إن العلاقة الوالدية الإيجابية تعزز وتشجع على ترابط الأسرة، وسعادة أفرادها؛ ما يساعد



الأبناء على بناء شخصياتهم بشكل إيجابي ومتوازن، ونموهم بشكل طبيعي وملئم. في المقابل؛ فإن العلاقة الوالدية السلبية التي تغلب عليها المشاجرات والخصام بين الأم والأب ستعكس على معاملتهما مع أبنائهما، كما تسهم العلاقة السلبية بين الوالدين في زيادة التوتر، وعدم الرضا، وظهور سلوكيات سلبية؛ كالخوف، والأنانية، والغيرة لدى الأبناء (إبراهيم، 2018).

أما العامل الرابع الذي يؤثر في جودة الحياة الأسرية، فيشير إلى المستوى الاقتصادي للأسرة؛ فالأسرة التي تُهَيِّئ لأبنائها المتطلبات المادية ستتكوّن لديهم نظرة متفائلة وطموحة تجاه الحياة، ولكن عندما لا تستطيع الأسرة أن تلبي احتياجات أبنائها بشكل مناسب سيُنشأ لديها إحساسٌ بالحاجة؛ الأمر الذي سيؤثر على مستوى جودة الحياة لديها (المحسن، 2017). كما يرتبط المستوى الاقتصادي للأسرة بالأساليب التي يتبعها الآباء مع أبنائهم؛ فالأسر التي تنتمي إلى طبقة اقتصادية منخفضة تميل -غالبًا- لاستخدام أساليب والدية تتسم بالصلابة والقسوة؛ ما يؤثر على جودة الحياة الأسرية. وفي المقابل؛ فإن الأسر التي تنتمي إلى طبقات اقتصادية متوسطة أو مرتفعة تميل إلى استخدام أساليب والدية، تتسم بالثبات والترابط (بن صابرة وبن حمادة، 2020).

معوقات جودة الحياة الأسرية:

تعددت وتنوعت معوقات جودة الحياة الأسرية التي -بدورها- تُضعف دور الأسرة عن القيام بواجباتها ومسؤولياتها، ويأتي في مقدمة تلك المعوقات القصور في التنشئة الوالدية؛ فالانفعالات والسلوكيات السلبية لدى الأبناء والحياة الأسرية المضطربة تمثل نتاجًا لذلك القصور (عزب، 2015). كما يمكن الإشارة إلى أن ثمة علاقة طردية بين أساليب التنشئة الوالدية غير السوية والسلوكيات السلبية لدى الأبناء وتدني جودة حياتهم الأسرية، فعندما ينخفض مستوى التنشئة الوالدية؛ فإن الحياة الأسرية ستضطرب، والمشكلات الداخلية والخارجية لدى الأبناء ستظهر بوضوح (Tang & Davis, 2015). علاوة على ذلك، إن تنشئة الأبناء على السلوكيات العقابية والعدوانية ستؤثر على تكوين الأبناء النفسي والاجتماعي الذي يمكن أن يتمثل في ظهور الاضطرابات، والمشكلات النفسية والسلوكية كالتمرّد، وإبداء السلوكيات المعادية للمحيطين بهم (بن صابرة وبن حمادة، 2020).

إضافة إلى ما سبق، قد يعتمد بعض الآباء على بعض الأساليب غير التربوية التي من شأنها أن تُضعف جودة الحياة الأسرية؛ كعدم المساواة بين الأبناء، والتفرقة، والتمييز بينهم؛ الأمر الذي سيولد الكراهية والحقد في نفوس الأخوة، فيبدأ الأبناء في إظهار السلوكيات الانفعالية والعدوانية؛ تعبيرًا عن غضبهم وامتعاضهم من والديهم (Squire et al., 2013؛ طنيش، 2015). كما أنّ تذبذب معاملته الوالدين وعدم ثبات الأساليب التي يستخدمونها مع أبنائهما قد يؤذيهم، ويضرّ بشخصياتهم، ويجعلهم غير قادرين على توقع ردود أفعال والديهم إزاء سلوكهم؛ ما يؤدي إلى خلل في علاقتهم بوالديهم (ابريعم، 2017). وعلى



النقيض، فمبالغة الآباء في الاهتمام بأبنائهم والحماية الزائدة تؤدي إلى ظهور سلوكيات سلبية كالأنانية، وحب الذات، كما تجعل الأبناء غير مؤهلين لتحمل المسؤولية، والاعتقاد بعدم قدرتهم على أداء المهام المطلوبة (خفاجة، 2020).

إضافة إلى ذلك؛ فإن من معوقات جودة الحياة الأسرية عدم التوازن بين الحياة الشخصية للأب والأم وبين عملها الذي -بدوره- سيؤثر على أداء وظائفها الأسرية المهمة، فانشغال الأم عن أبنائها لفترات طويلة يُفضي إلى خلق بيئة أسرية غير مستقرة؛ الأمر الذي يؤدي إلى ظهور العديد من العقبات والمشكلات الأسرية كضعف تنشئة الأبناء (عبدالفتاح، 2023). كما أنّ للتفكك الأسري -المتمثل في فقدان أحد الوالدين، أو انفصالهما- أثرًا بالغًا على الأبناء (السيد، 2014)؛ حيث يؤثر ذلك في نضجهم الاجتماعي، وقدرتهم، وتحمل المسؤوليات، والثبات في مواجهة الصعوبات والأزمات، وسرعة استئثارتهم، وشعورهم الدائم بالقلق والانزعاج (الغريزي، 2016).

مفهوم الثقة بالنفس:

تُعرف الثقة بالنفس على أنها: إحدى سمات تكامل الشخصية الأساسية التي بواسطتها يتمكن الفرد من مواجهة الآخرين، والاعتماد على النفس، وعدم التواني في البدء بممارسة أعماله دون تخوف، أو تردد، أو الشعور بالنقص، أو الخجل أمام الآخرين (رافع وخلاف، 2021). كما تُعرف بأنها: سمة شخصية داخلية تجعل الفرد قادرًا على التعبير بإيجابية عن ذاته، وإمكاناته، وقدراته، ويمكن تحسين هذه السمة من خلال إقامة العلاقات الاجتماعية، والتفاعل مع الآخرين، ومشاركتهم الأنشطة، وتقبّل نقدهم؛ ما ينعكس على شعور الفرد بالرضا عن الذات، والتفاؤل، والسعادة (شحاتة، 2016). كما تُعرف بأنها: "شعور الفرد بقدراته وإمكاناته في حل المشاكل التي تواجهه، وإنجاز الأعمال الخاصة به، مما يدفعه إلى الإقدام على تقبل المواقف والخبرات والتحديات الجديدة بعيدًا عن مشاعر النقص أو الخجل، بما يحقق التكيف الاجتماعي السليم والشعور بالأمن أثناء التفاعل الاجتماعي" (الخفاف، 2013، ص 189).

مكونات الثقة بالنفس:

سعى العديد من الباحثين والمتخصصين إلى تحديد مكونات الثقة بالنفس؛ وذلك لأهميتها البالغة في كونها من أهم مسببات ومحفزات الإنجاز والنجاح، وأنها سمة أساسية من سمات الشخصية السوية، وأساس الشعور بالاتزان النفسي، والتوافق الذاتي والاجتماعي، والتكيف مع المواقف المختلفة (بلال، 2018). ففي هذا الإطار، يرى بعضهم أن الثقة بالنفس تتشكل من نسيج مركب من ثلاث سمات تتمثل في: قبول الذات، وإدراك الذات، والاعتماد على الذات (البحيري، 2017). كما يرى آخرون أن للثقة بالنفس خمسة مكونات أساسية؛ يتمثل أولها في الإيمان بالإمكانات الذاتية مع القدرة على تحقيق الأهداف، وإنجاز الأعمال كالآخرين. أما ثاني تلك المكونات فيشير إلى الشعور بالاندماج، والانتماء، والتكامل مع الآخرين.



ويتمثل ثالث تلك المكونات في القدرة على الاستفادة من خبرات الفشل، وتوظيفها، والاعتقاد بأنها فرصة للتقدم والتعلم. أما رابع تلك المكونات فيشير إلى استحواذ وامتلاك مصادر التعزيز المناسبة. ويتمثل خامس تلك المكونات في القدرة على تكوين رؤية إيجابية نحو الحياة، والتفاؤل بالمستقبل (المتولي، 2022). ويرى آخرون أن الثقة بالنفس تتكون من مشاعر الفرد تجاه ذاته، ومشاعر الفرد تجاه الحياة، ومشاعر الفرد تجاه الآخرين، وعلاقته بهم؛ ومشاعر الفرد تجاه نفسه تشير إلى الرضا عن الذات، والاعتماد عليها. أما مشاعر الفرد تجاه الحياة فتشير إلى الرضا عن مراحل وظروف الحياة المختلفة، والإحساس بالقدرة على التكيف مع المواقف المختلفة، والشعور الإيجابي تجاه القرارات، والاختيارات، والأهداف التي يضعها الفرد لنفسه، ويسعى إلى تحقيقها. أما مشاعر الفرد تجاه الآخرين، وعلاقته بهم؛ فتشير إلى القدرة على تكوين علاقات جيدة مع الآخرين، تتسم بالاحترام والتقدير، مع الشعور والقدرة على الثقة بهم (الحرازنة، 2022).

أهمية الثقة بالنفس:

تتضح أهمية الثقة بالنفس في كونها من معايير الشخصية السوية، وغاية يسعى لها جميع الأفراد، بصرف النظر عن الاختلاف في مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية، فهي تمثل عاملاً أساسياً في حياتهم؛ حيث إنها تعمل على تنمية الطاقة الإيجابية، وتحفز على الإنجاز، وتوجيه الاهتمام إلى تحقيق النجاح، وتسهم في بناء مفهوم إيجابي عن الذات (الشمري، 2019). إضافة إلى ذلك، تُمثل الثقة بالنفس عاملاً مهماً في بناء الشخصية، وصحتها؛ فالفرد الذي يمتلك مستوى متديناً من الثقة بالنفس يعاني من ضعف الاستقرار والتذبذب، كما أنه عُرضة للعديد من الاضطرابات النفسية (Aksoy, 2019). علاوة على ذلك، تبرز أهمية الثقة بالنفس من خلال تأثيرها القوي في تحقيق التوافق النفسي، فهناك ارتباط قوي بين الثقة بالنفس، والسلامة النفسية، والإحساس بالرضا، والطمأنينة، والشعور بالراحة والسعادة (حميد، 2021). إضافة إلى ذلك، تبرز أهمية الثقة بالنفس في تعزيز قدرة الفرد على التصدي للعقبات والمشكلات، ومواجهة الأزمات والمواقف؛ فالفرد الذي يمتلك مستوى عالياً من الثقة بالنفس يكون أكثر قدرة على مواجهة تلك المشكلات والأزمات (شعبان، 2017). أيضاً، تُمثل الثقة بالنفس دافعاً للفرد على النجاح في العمل؛ فالإيمان بالإمكانات والقدرات يُعد أحد أهم العوامل المؤثرة في إنجاز الأعمال بإتقان ونجاح. في المقابل، الفرد الذي لا يثق بنفسه وقدرته على الأداء الجيد لا يستطيع إتمام الأعمال على الوجه الأكمل (Oktafiani & Yusri, 2021؛ مرجان، 2021). علاوة على ذلك، تعمل الثقة بالنفس على استمرارية اكتساب المعرفة والخبرة؛ فانهدام الثقة بالنفس يؤدي إلى عدم تمكن الفرد من تعلم أيّ خبرات جديدة، فالثقة بالنفس تستوجب الاستمرارية في التطلع للخبرة والمعارف (فرج الله، 2022).



وفي ذات السياق، ترى يونس (2015) أن أهمية الثقة بالنفس تتضح من خلال تحفيزها الأفراد على تطوير مهاراتهم، وخبراتهم الشخصية، وزيادة رغبتهم في المشاركة الاجتماعية، والمبادرات التطوعية. كما تحفز الثقة بالنفس على الإقدام، والبناء الإيجابي للذات، فمن خلالها يستطيع الفرد التعبير عن قدراته ومهاراته بكل جرأة، كما أنها تشجّع على القيام بالأنشطة المهمة، وتحفّز على تحديد الأهداف العالية، وتحمل المسؤولية (محمد، 2015). إضافة إلى ذلك، تشكّل الثقة بالنفس دافعاً كبيراً للإبداع؛ فنجاحُ الأفراد وإبداعهم نابعٌ من ثقتهم بأنفسهم، كما أن الأفراد الذين يثقون بأنفسهم يسعون -دائماً- إلى اكتساب الخبرات والمعارف باستمرار (عبد اللطيف، 2018).

العوامل المؤثرة في الثقة بالنفس:

هنالك العديد من العوامل المؤثرة في مستوى الثقة بالنفس التي تعمل على تدعيمها، وتعزيزها، وتوجيهها نحو بناء الشخصية، والنمو، والصحة النفسية، وتحقيق الاستقرار والثبات، وأحد أبرز تلك العوامل هي الخصائص الجسمية؛ حيث إن تمتع الفرد بالصحة الجسدية، وخلوّه من الإعاقات، والأمراض، والإصابات تجعله أكثر قدرة على مواجهة التحديات والتصدي لها؛ ما يسهم في بناء ثقته بنفسه. كما تلعب القدرات العقلية دوراً مهماً في مستوى الثقة بالنفس، وتشتمل تلك القدرات على الذكاء، والذاكرة، والخيال، والتي تعمل على تحفيز القدرة والاستعداد للتعلم، واكتساب الخبرات الجديدة، والقدرة على حل المشكلات، والاستفادة من الفرص المتاحة، وتوجيه الطاقة نحو تحقيق الأهداف (الشبؤون، 2018).

علاوة على ذلك، تؤثر العوامل النفسية في مستوى الثقة بالنفس، وتعمل على تعزيزها؛ فحديثُ الذاتِ الإيجابي، والتفاؤل، وتوقع النجاح، والإدراك الجيد للقدرات والإمكانات، والإصرار والعزيمة، والتركيز على نقاط القوة، والرغبة في الإقدام والمواصلة، والتكيف مع الظروف المحيطة؛ تؤدي جميعها إلى رفع مستوى الثقة بالنفس. كما أن مخالطة الناجحين الذين يتسمون بالإيجابية، والثقة بالنفس، وتجنّب المحبطين، والنقد غير البناء؛ تُعد عوامل مؤثرة في مستوى الثقة بالنفس (عبدالكريم وآخرون، 2019). كما يؤثر تقدير الذات في مستوى الثقة بالنفس؛ فالفرد الذي يمتلك تصوراً جيداً ومتميزاً عن ذاته سيؤدي به ذلك إلى رفع مستوى الثقة بالنفس (محمد، 2015).

أيضاً، إنّ النزعة للكمال تُعد أحد المؤثرات في الثقة بالنفس، فعندما يسعى الفرد إلى إتمام مهمة، أو إنجاز عمل بدرجة عالية جداً من الإتقان والمثالية، ثم يفشل؛ يؤدي به ذلك إلى فقدان ثقته بنفسه. أيضاً، تُعد مرحلة الطفولة غير الصحية إحدى المؤثرات في الثقة بالنفس التي يكون مصدرها تنشئة الوالدين السلبية، والتي تتمثل في نشأة الطفل على القسوة، والخوف، والانسحاب. كما أن التوقعات الوالدية العالية وغير الواقعية التي تتطلب مجهوداً يفوق طاقة الابن تضعه أمام أمرين؛ إما عدم القدرة



على الوصول إلى توقعات الوالدين، أو محاولة الغش والخداع؛ للوصول لمستوى تلك التوقعات العالية، وفي كلتا الحالتين يتدنى مستوى الثقة بالنفس (خفاجة، 2020).

إضافة إلى ذلك، هنالك عوامل أخرى عدة تؤثر في الثقة بالنفس، وتتمثل في: تجارب الفشل في الدراسة أو العمل، والانتقادات القاسية من الوالدين، واللوم الشديد، والمقارنة بالآخرين، والانتقادات السلبية من قبل الأسرة، أو الأصدقاء، أو المحيطين. والتعرض للاعتداء، والإيذاء النفسي، أو الجسدي، وعدم تقديم فرص إثبات الذات (إبراهيم، 2022). كما يلعب المستوى الاقتصادي دورًا محوريًا في تعزيز الثقة بالنفس، فكلما زادت وتنوعت مصادر الدخل ازدادت ثقة الفرد بنفسه. أيضًا، إن الإحساس باهتمام وتقدير الآخرين، وتحقيق المكانة الاجتماعية المرموقة، يؤدي إلى رفع مستوى الثقة بالنفس (الدرابكة، 2021).

مستويات الثقة بالنفس:

يرى بعض المتخصصين أن للثقة بالنفس مستويين؛ أحدهما مرتفع، والآخر منخفض؛ فمستوى الثقة بالنفس المرتفع يشير إلى تمتع الفرد بالصحة النفسية، وكفاءة الأداء في مواجهة المواقف المختلفة في الحياة، والإيمان بالإمكانات والقدرات الشخصية، والسيطرة على النفس أمام الأحداث والمواقف العارضة، والقدرة على فهم الآخرين، ومشاعرهم، والتفكير بإيجابية، والقدرة على إبداء الرأي بوضوح، والابتعاد عن مقارنة النفس بالآخرين، وتحمل المسؤوليات، وتقبل النقد، وبناء العلاقات الفاعلة مع الآخرين (عبدالكريم، 2018؛ محمد، 2019). بينما يشير مستوى الثقة بالنفس المنخفض إلى الميل نحو العزلة، والشك في الآخرين، وضعف تقدير الذات، والشعور بضعف الكفاءة والقدرات، وعدم القدرة على مواجهة المواقف الصعبة، والتهرب من تحمل المسؤوليات، والاعتماد على الآخرين حتى في الأمور البسيطة، وكثرة الحيرة والتردد، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات، والإفراط في الحساسية للنقد الاجتماعي، والشعور بالخوف من المنافسة (مرجان، 2022).

في المقابل، تُصنف الثقة بالنفس إلى ثلاثة مستويات، تتمثل في: الثقة بالنفس المنخفضة، والثقة بالنفس المعتدلة، والثقة بالنفس المفرطة. وتتمحور مظاهر الثقة بالنفس المنخفضة حول قصور الانتباه في أداء المهام، والشك في القدرة والكفاءة. بينما تتمحور مظاهر الثقة بالنفس المعتدلة حول تركيز الانتباه على الأداء، والرضا عن الكفاءة، والمهارات، والفاعلية الشخصية، والقدرة الذاتية على تصحيح الأخطاء، والقدرة على تحديد الأهداف بدقة وواقعية. في حين تتمحور مظاهر الثقة بالنفس المفرطة حول الشعور بالتباهي، والكبر، والغرور؛ ما يضعف العلاقات الإيجابية مع الآخرين، والتكيف الاجتماعي. أيضًا، يمكن الإشارة إلى أن هناك ثقة عامة بالنفس، وثقة في مجال محدد، وذلك تبعًا لما يمتلكه الأفراد من قدرات، ومهارات، وكفايات في تلك المجالات (خليفة ووهدان، 2014).



دراسات سابقة:

أُجريت عددٌ من الدراسات التي تناولت جودة الحياة الأسرية، والثقة بالنفس؛ كلٌّ على حِدَةٍ، ومن بينها دراسات تناولت جودة الحياة الأسرية، وعلاقتها بالتعامل مع الضغوط، وفاعلية الذات، ودافعية الإنجاز، والتفوق الدراسي، كما تناولت بعض الدراسات الثقة بالنفس، وعلاقتها بدافعية الإنجاز، وحب الاستطلاع، والتفوق الأكاديمي، ومن ثمَّ، قُسمت الدراسات السابقة إلى محورين رئيسين؛ هما:

المحور الأول: جودة الحياة الأسرية

وفي هذا الإطار، فقد هدفت دراسة الجدعاني وآخرين (2023) إلى التعرف على جودة الحياة الأسرية، وعلاقتها بمهارات التعامل مع الضغوط لدى الطالبات المتفوقات، واشتملت العينة على (167) طالبة سعودية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى جودة الحياة الأسرية، ومهارات التعامل مع الضغوط، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين جودة الحياة الأسرية ومهارات التعامل مع الضغوط.

كما هدفت دراسة البارقي (2022) إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة الأسرية وفاعلية الذات لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، وتكوّنت العينة من (100) موهوبة من طالبات الثانوية بمدينة جدة. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى جودة الحياة الأسرية، وفاعلية الذات، ووجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة الأسرية وفاعلية الذات.

علاوة على ذلك، فقد أجرى العمري (2020) دراسة، هدفت إلى التعرف على علاقة جودة الحياة الأسرية والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكوّنت العينة من (764) طالبًا وطالبة بمدينة جدة. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للإنجاز، ووجود فروق في مستوى جودة الحياة الأسرية والدافعية للإنجاز تُعزى لمتغير التخصص الدراسي، ومستوى تعليم الوالدين. كما هدفت دراسة عيادي (2018) إلى التعرف على مستوى جودة الحياة الأسرية لدى طلبة الجامعة. وتكوّنت العينة من (100) طالب وطالبة بالجزائر. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى جودة الحياة الأسرية لدى طلبة الجامعة كان متوسطاً، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في مستوى جودة الحياة الأسرية تعزى لمتغيري النوع والسن.

أما دراسة ابن رتمية (2017) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى جودة الحياة الأسرية لدى الطلاب المتفوقين في المرحلة الثانوية، وتكوّنت العينة من (100) طالب وطالبة بالجزائر. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى جودة الحياة الأسرية كان مرتفعاً، وأنه توجد فروق في مستوى جودة الحياة الأسرية تُعزى للمستوى التعليمي للوالدين، وعدم وجود فروق في مستوى جودة الحياة الأسرية تعزى للمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.



كما أجرت صندوق (2015) دراسة، هدفت إلى التعرف على علاقة جودة الحياة الأسرية بالتفوق الدراسي لدى الطلاب في المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (231) طالبًا وطالبةً من المتفوقين وغير المتفوقين في الجزائر. وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى جودة الحياة الأسرية لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين، ولا توجد علاقة بين جودة الحياة الأسرية والتفوق الدراسي، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيري النوع والشُّعبة.

المحور الثاني: الثقة بالنفس

وفي هذا الإطار، هدفت دراسة الدرايكة (2021) إلى الكشف عن علاقة الثقة بالنفس بدافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين، وتكوّنت عينتها من (80) طالبًا موهوبًا وغير موهوب في السعودية. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى الموهوبين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز، ولصالح الطلبة الموهوبين.

بينما هدفت دراسة الصعيدي (2021) إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى حب الاستطلاع والثقة بالنفس لدى الطلاب المتفوقين، وقد تكونت عينتها من (100) طالب وطالبة بسوريا. وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى حب الاستطلاع، والثقة بالنفس، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الثقة بالنفس وحب الاستطلاع، ووجود فروق في مستوى الثقة بالنفس تعزى لمتغير النوع، ولصالح الذكور.

كما هدفت دراسة تيراب (2016) إلى التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس والطموح لدى الطلاب المتفوقين، وتكونت عينتها من (196) طالبًا وطالبة في السودان. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين التفوق الأكاديمي وكل من الثقة بالنفس ومستوى الطموح. كما أشارت النتائج أن متغير الثقة بالنفس أسهم بنسبة (24%) في تفسير تباين درجات الطلاب في التفوق الأكاديمي، بينما أسهم متغير مستوى الطموح بنسبة (34%) في تفسير تباين درجات الطلاب في التفوق الأكاديمي.

وهدفت دراسة حزيمة (2016) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والثقة بالنفس لدى الطلبة الموهوبين، وتكونت عينتها من (140) طالبًا وطالبة في العراق. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الموهوبين يتمتعون بذكاء أخلاقي، وثقة بالنفس. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الأخلاقي والثقة بالنفس، أي أن الذكاء الأخلاقي بفضائله السبعة لدى الطلبة الموهوبين قد ساعدهم على بناء ثقتهم بأنفسهم بصورة إيجابية.

كما هدفت دراسة العودة (2018) إلى التعرف على العلاقة بين إدارة الذات بأبعادها (إدارة الوقت، إدارة الغضب، إدارة العلاقات الاجتماعية، الثقة بالنفس، الدافعية الذاتية)، وجودة الحياة الأسرية، وتكونت عينتها من (200) من طلاب المدارس والجامعات. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين إدارة الذات وجودة الحياة الأسرية، وعدم وجود فروق في مستوى إدارة الذات وجودة الحياة الأسرية تعزى لمتغير النوع.



أما دراسة السيد (2016) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين، وتكونت عينتها من (228) طالبًا بمدارس الموهبة والتميز بالسودان. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الثقة بالنفس كان مرتفعًا، وأنه توجد فروقٌ في مستوى الثقة بالنفس تعزى لمتغير النوع، ولصالح الذكور. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الثقة بالنفس ومستوى تعلم الأب، وعدم وجود علاقة بين الثقة بالنفس ومستوى تعلم الأم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات والبحوث السابقة، يمكن استخلاص ما يأتي:

- ركزت الدراسات السابقة على تناول متغيري الدراسة الحالية؛ كلٌّ على حدة، ما وجّه الدراسة الحالية إلى دراسة العلاقة بينهما، ومحاولة سدّ تلك الفجوة في مجال تربية الموهوبين.
- ساهمت الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري، كما ساعدت في بلورة مشكلة الدراسة، وأهميتها.
- ركزت أغلب الدراسات السابقة في عيناتها على الطلبة في عمر المراهقة كالمرحلة الثانوية؛ ما أسهم في تحديد عينة الدراسة الحالية من الطلاب الموهوبين في مرحلتي المتوسط والثانوي.
- ركزت الدراسات السابقة على بعض المتغيرات الديموغرافية ذات العلاقة؛ كالنوع، والمرحلة الدراسية، والمستوى التعليمي للوالدين؛ ما أسهم في تحديد تلك المتغيرات، وتضمينها في الدراسة الحالية.
- أسهمت الدراسات السابقة -بشكل كبير- في تحديد فقرات أداة الدراسة التي تقيس مستوى الثقة بالنفس.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن تساؤلاتها، استُخدم المنهج الوصفي الارتباطي؛ حيث يمكن من خلاله التعرف على العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة الحالي في جميع الطلاب والطالبات الموهوبين بمنطقة القصيم والممتحنين بمدارس الموهوبين، والبالغ عددهم قرابة (500) طالب وطالبة.

عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية التي تم التأكد من المؤشرات السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية بالتطبيق عليها من (44) طالبًا وطالبة من نفس مجتمع الدراسة الحالية.



عينة الدراسة الأساسية:

بلغ العدد النهائي لطلاب عينة الدراسة الحالية (239) طالبًا وطالبة من الطلاب الموهوبين، والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتاحة، والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1):

توزيع الطلاب (عينة الدراسة) وفقًا لمتغير النوع والمرحلة الدراسية والمستوى التعليمي للوالدين

| النوع | العدد | النسبة | المرحلة الدراسية | العدد | النسبة |
|-----------------------|-------|--------|-----------------------|-------|--------|
| ذكور | 82 | 34.3% | المرحلة المتوسطة | 134 | 56.1% |
| إناث | 157 | 65.7% | المرحلة الثانوية | 105 | 43.9% |
| المستوى التعليمي للأب | العدد | النسبة | المستوى التعليمي للأم | العدد | النسبة |
| ابتدائي أو أقل | 7 | 2.9% | ابتدائي أو أقل | 6 | 2.5% |
| متوسط/ ثانوي | 46 | 19.3% | متوسط/ ثانوي | 53 | 22.2% |
| جامعي | 133 | 55.6% | جامعي | 140 | 58.6% |
| دراسات عليا | 53 | 22.2% | دراسات عليا | 40 | 16.7% |

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس جودة الحياة الأسرية

- استُخدم مقياس جودة الحياة الأسرية الذي أعدّه يوسف (2017)؛ حيث يتكون من محورين:
- المحور الأول: البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، وتتمثل في: النوع، المرحلة الدراسية، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم.
 - المحور الثاني: يتناول مستوى جودة الحياة الأسرية، ويتكون من (40) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد، وذلك على النحو الآتي: البعد الأول: يتناول التفاعل الأسري، ويقصد به التفاعلات والروابط الأسرية والعاطفية التي تربط أفراد الأسرة بعضهم ببعض، وتظهر هذه التفاعلات من خلال التعبير عن الرأي والحوارات، والتشااور والتفاهم فيما بينهم، كما أن هذه التفاعلات تتميز بالمودة والإخاء، والحب والتقدير، ويضم هذا البعد (8) عبارات. البعد الثاني: يتناول التوافق الأسري، ويشير إلى العلاقات الإيجابية بين أفراد الأسرة، وشعورهم بالاستقرار والسعادة، والطمأنينة داخل الأسرة، ومعرفة كل فرد من أفراد الأسرة بواجباته وحقوقه، ومعرفة أدواره، ومدى التزامه بها، ويحتوي هذا البعد على (10) عبارات. البعد الثالث: ويتناول التنشئة الوالدية، ويقصد بها الأساليب التي يستخدمها الوالدان في رعاية وتنشئة أبنائهم، وهذه الأساليب إما أن تكون إيجابية كتنشئة الأبناء

على مبدأ الصدق ومساندة بعضهم بعضاً، ومن ثمّ، تُسهم في تكوين شخصيات الأبناء بشكل سويّ، وإما أن تكون هذه الأساليب المتبعة في التنشئة سلبية كالقسوة والعقاب، فتؤدّي بالأبناء إلى تكوين شخصيات غير متزنة، ويضم هذا البعد (9) عبارات. البُعد الرابع: ويتناول المساندة الأسرية، ويشير إلى الأساليب الأسرية التي تتسم بالمساندة والمؤازرة، والتشجيع لأفراد الأسرة، وما توفره الأسرة من وسائل داعمة لأبنائها تشعرهم بالقوة والثبات، وقدرتها على تقديم المساعدة والعون لهم وقت المصاعب والأزمات، ويندرج تحت هذا البعد (13) عبارة.

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق المقياس الحالي اعتمد على طريقتين؛ هما:

• الصدق الظاهري (صدق المحكمين) Face Validity.

حيث عُرض المقياسُ على عشرة من المحكمين والخبراء والمتخصصين في التربية الخاصة بصفة عامة، والموهبة ورعاية الموهوبين بصفة خاصة، وطلب منهم دراسة المقياس، وإبداء آرائهم فيه؛ من حيث: ارتباط كل عبارة من عباراته بالبُعد المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات، وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وُضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها، وذلك بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة. وقد قدم المحكمون ملاحظاتٍ قيّمة أفادت الدراسة، وأثرت المقياس، وساعدت على إخراجه بصورة جيدة؛ حيث حظيت عبارات المقياس باتفاق أكثر من (80%) من المحكمين، مع بعض التعديلات التي أُجريت على المقياس.

• صدق الاتساق الداخلي Items Internal Consistency:

تم كذلك التحقق من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس في كل بُعد من أبعاده باستخدام معامل ارتباط بيرسون **Pearson Correlation Coefficient** في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة من درجة البُعد، وكذلك بعد عكس ترتيب درجات العبارات السلبية؛ وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بُعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في الآتي:

جدول رقم (2):

معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة منها

| م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط |
|---|----------|---|----------|---|----------|---|----------|
| 1 | **0.548 | 1 | **0.579 | 1 | **0.687 | 1 | **0.555 |
| 2 | *0.335 | 2 | **0.656 | 2 | **0.577 | 2 | **0.760 |



| | | | | | | | |
|---------|----|---|---|---------|----|---------|---|
| **0.420 | 3 | **0.754 | 3 | **0.386 | 3 | **0.488 | 3 |
| **0.634 | 4 | **0.402 | 4 | *0.314 | 4 | **0.593 | 4 |
| **0.391 | 5 | **0.719 | 5 | **0.588 | 5 | **0.621 | 5 |
| **0.459 | 6 | **0.754 | 6 | **0.596 | 6 | **0.714 | 6 |
| **0.639 | 7 | **0.632 | 7 | *0.325 | 7 | **0.515 | 7 |
| **0.582 | 8 | **0.446 | 8 | **0.744 | 8 | | |
| **0.471 | 9 | **0.476 | 9 | **0.731 | 9 | **0.483 | 8 |
| *0.345 | 10 | | | **0.758 | 10 | | |
| **0.573 | 11 | * دالة عند مستوى دلالة 0.05 ** دالة عند مستوى دلالة 0.05 فاقل | | | | | |
| **0.614 | 12 | قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة 44، ومستوى دلالة 0.05 و0.01 | | | | | |
| **0.587 | 13 | تساوي على الترتيب 0.2875 و0.3721. | | | | | |

يتضح من جدول رقم (2) أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة منها معاملات ارتباط موجبة، ودالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05، فاقل (معاملات الارتباط في حالة حذف العبارة تكون أقل منها في حالة عدم حذف العبارة)، ويتأكد مما سبق اتساق وتجانس عبارات كل بُعد فيما بينها، وتماسكها بعضها ببعض.

الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس Dimensional Internal Consistency:

تم في الخطوة الحالية التأكد من تجانس أبعاد المقياس فيما بينها باستخدام معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation Coefficient* في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد منها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في الآتي:
جدول رقم (3):

معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد منها

| معامل الارتباط | البعد | معامل الارتباط | البعد |
|----------------|--------------------------------|----------------|--------------------------------|
| **0.842 | البعد الثاني: التوافق الأسري | **0.806 | البعد الأول: التفاعل الأسري |
| **0.795 | البعد الرابع: المساندة الأسرية | **0.789 | البعد الثالث: التنشئة الوالدية |

* دالة عند مستوى ثقة 0.01

يتضح من الجدول رقم (3) أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد منها معاملات ارتباط موجبة، ومرتفعة، ودالة إحصائية عند مستوى 0.01، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس أبعاد المقياس فيما بينها، وتماسكها بعضها ببعض.



ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ *Alpha Cronbach*، فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول الآتي:
جدول رقم (4):

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات المقياس وأبعاده الفرعية

| معامل ثبات المقياس ككل | معامل ثبات البُعد | الأبعاد |
|------------------------|-------------------|------------------|
| 0.946 | 0.816 | التفاعل الأسري |
| | 0.826 | التوافق الأسري |
| | 0.864 | التنشئة الوالدية |
| | 0.855 | المساندة الأسرية |

يتضح من الجدول رقم (4) أن للمقياس الحالي وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مرتفعة، ومقبولة إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل 0.946، وتراوحت معاملات ثبات الأبعاد بين 0.816 و0.864. والنتائج السابقة -في مجملها- تؤكد أن المقياس الحالي يتمتع بخصائص سيكومترية (صدق، ثبات) جيدة، وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية.

ثانياً: مقياس الثقة بالنفس (إعداد الباحثين)

صُمم وبني المقياس بعد قراءة مستفيضة، وتحليل مركز للأدب التربوي ذي الصلة بموضوع الثقة بالنفس، والإطلاع على التراث البحثي، والأدبيات، والبحوث العربية والأجنبية؛ من أجل الوصول إلى صياغة علمية، ومنطقية، واضحة العبارات، ويدخل ضمن هذا الإطار الاستفادة من الدراسات والمقاييس السابقة في مجال الثقة بالنفس: كدراسة لاحق (2005)، ودراسة المرفجي (2008)، ودراسة حيدر (2006)، ودراسة شراب (2012)، ودراسة محمد (2019)، ويتكون المقياس من محورين؛ هما:

- المحور الأول: البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة: وتمثل في: النوع، المرحلة الدراسية، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم.
- المحور الثاني: يتناول مستوى الثقة بالنفس: ويتكون من (32) عبارة، تركز على الجانب الاجتماعي؛ كالقدرة على بناء علاقات إيجابية مع الآخرين، والتأثير في آراء الآخرين، أو التأثر بهم، والشعور بالثقة عند مخالطتهم، كما يركز على مدى الاندماج مع المحيط الخارجي، وتأثير ذلك على الفرد. أيضاً، يركز على بعض الجوانب اللغوية والنفسية كالتحدث بطلاقة وجرأة، إضافة إلى التركيز على الجوانب الشخصية كالكفاءة والإحساس بالقدرة على مواجهة المواقف العارضة بهدوء واتزان، وإبداء الآراء بثقة، والاعتماد على النفس، والشعور بالقدرة على إنجاز المهام، كما أنه يقيس مدى رضا الفرد عن نفسه، وعلى إدراكه لحقيقة قدراته النفسية، والاجتماعية.



صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق الأداة الحالية اعتمد على طريقتين؛ هما:

• الصدق الظاهري (صدق المحكمين) Face Validity:

عُرض المقياسُ على عشرة من المحكمين والخبراء والمتخصصين في التربية الخاصة بصفة عامة، والموهبة ورعاية الموهوبين بصفة خاصة، وطُلب منهم دراسة المقياس، وإبداء آرائهم فيه؛ من حيث: ارتباط كل عبارة من عباراته بالبُعد المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات، وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وُضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها، وذلك بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، وقد قدّم المحكمون ملاحظاتٍ قيّمة أفادت الدراسة، وأثرت المقياس، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة؛ حيث حظيت عبارات المقياس باتفاق أكثر من (80%) من المحكمين، مع بعض التعديلات التي أُجريت على المقياس.

• الاتساق الداخلي لعبارات المقياس Items Internal Consistency:

تم كذلك التحقق من الاتساق الداخلي لعبارات المقياس في كل بُعد من أبعاده باستخدام معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation Coefficient* في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف درجة العبارة من درجة البُعد، وكذلك بعد عكس ترتيب درجات العبارات السلبية؛ وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بُعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة في الآتي:

جدول رقم (5):

معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة منها

| م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط | م | الارتباط |
|---|----------|----|----------|----|----------|----|----------|
| 1 | **0.570 | 9 | **0.499 | 17 | **0.489 | 25 | **0.600 |
| 2 | **0.639 | 10 | **0.573 | 18 | **0.573 | 26 | **0.650 |
| 3 | **0.651 | 11 | **0.672 | 19 | **0.542 | 27 | **0.473 |
| 4 | **0.480 | 12 | **0.707 | 20 | **0.659 | 28 | **0.559 |
| 5 | **0.654 | 13 | *0.314 | 21 | **0.502 | 29 | **0.653 |
| 6 | **0.760 | 14 | *0.319 | 22 | **0.532 | 30 | **0.653 |
| 7 | **0.429 | 15 | **0.490 | 23 | **0.513 | 31 | **0.615 |
| 8 | **0.396 | 16 | **0.573 | 24 | **0.644 | 32 | **0.518 |

* دالة عند مستوى دلالة 0.05 ** دالة عند مستوى دلالة 0.01. قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة 44، ومستوى دلالة 0.05 و 0.01 تساوي على الترتيب 0.2875 و 0.3721

يتضح من جدول رقم (5) أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة منها معاملات ارتباط موجبة، ودالة إحصائية عن مستوى دلالة 0.05، أو 0.01، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات الأداة فيما بينها، وتماسكها بعضها ببعض.

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات درجات المقياس الحالي باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ *Alpha Cronbach*، فكانت قيمة معامل الثبات مساوية 0.934، والنتائج السابقة -في مجملها- تؤكد أن المقياس الحالي يتمتع بخصائص سيكومترية (صدق، ثبات) جيدة، وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية. ويجب ملاحظة أنه يُستجاب لعبارات المقياس المُستخدمة في الدراسة الحالية بأن يُختار بين خمسة اختياراتٍ للاستجابة، هي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) لتقابل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، ويتم عكس ذلك الترتيب في درجات العبارات السلبية في مقياس جودة الحياة الأسرية (1، 8، 11، 15، 21، 28، 30، 31، 36، 40)، ومقياس الثقة بالنفس (1، 2، 10، 14، 21، 23، 24، 28)، والدرجة المرتفعة في أي عبارة أو بُعد في المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية تُعبر عن درجة عالية من مستوى جودة الحياة الأسرية، ومستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين، واعتُمد على المحكّات الموضّحة في الجدول أدناه بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات، والمتوسطات الوزنية للأبعاد.

جدول (6):

محكات تحديد مستوى جودة الحياة الأسرية ومستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين

| المستوى | نسبة التوافر | متوسط الاستجابات للعبارة | الاستجابة |
|------------|--------------------|--------------------------|-----------|
| ضعيف جدًا | أقل من 36% | (متوسط درجات) | أبدًا |
| ضعيف | من 36% لأقل من 52% | البُعد مقسومًا | نادرًا |
| متوسط | من 52% لأقل من 68% | على النهاية | أحيانًا |
| مرتفع | من 68% لأقل من 84% | العظمى لدرجة | غالبًا |
| مرتفع جدًا | من 84% فأكثر | (البعد) | دائمًا |

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في الدراسة الحالية استخدم العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية *SPSS* كالآتي:

- 1- معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation* في التأكد من الاتساق الداخلي لعبارات وأبعاد المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية.



- 2- معامل ثبات ألفا كرونباخ *Alpha Cronbach* في التأكد من ثبات درجات المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية، وأبعادها الفرعية.
- 3- اختبار "ت" للمجموعة الواحدة *One Sample T-Test* في التعرف على مستوى جودة الحياة الأسرية، ومستوى الثقة بالنفس، وذلك بمقارنة متوسط درجات الطلاب الفعلي بمتوسط فرضي.
- 4- اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في مستوى جودة الحياة الأسرية، ومستوى الثقة بالنفس باختلاف (النوع، المرحلة الدراسية).
- 5- اختبار كروسكال واليس *Kruskal Wallis H* كبديل لتحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA*، ويستخدم في حالة وجود مجموعات صغيرة العدد؛ للكشف عن دلالة الفروق في مستوى الثقة بالنفس باختلاف المستوى التعليمي للوالدين، وتم استخدام اختبار *Mann-Whitney U* للمقارنات البعدية.
- 6- معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation* في الكشف عن دلالة العلاقة بين مستوى جودة الحياة الأسرية ومستوى الثقة بالنفس.

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على: "ما مستوى جودة الحياة الأسرية لدى الطلاب الموهوبين؟". وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم اختبار "ت" للمجموعة الواحدة *One Sample T-Test* في مقارنة متوسط درجات الطلاب (عينة الدراسة الحالية) بمتوسط فرضي، وحُدِّد المتوسط الفرضي باعتباره مساوياً (عدد عبارات البعد $3.4 \times$)؛ حيث إن الدرجة 3.4 تمثل بداية فئة الاستجابة "غالبًا" (Pimentel, 2010)، واعتُمد على المحكّات الموضحة في جدول (6) في تحديد مستوى جودة الحياة الأسرية لدى الطلاب الموهوبين، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (7):

دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لدرجات الطلاب الموهوبين في مستوى جودة الحياة الأسرية وأبعاده الفرعية (درجات الحرية = 238)

| مستوى جودة الحياة الأسرية | المتوسط الفرضي | المتوسط الفعلي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" ودلالاتها | نسبة التوافر | المستوى |
|---------------------------|----------------|----------------|-------------------|--------------------|--------------|------------|
| التفاعل الأسري | 27.2 | 33.929 | 5.504 | **18.900 | %84.823 | مرتفع جداً |
| التوافق الأسري | 34 | 42.745 | 7.099 | **19.044 | %85.490 | مرتفع جداً |
| التنشئة الوالدية | 30.6 | 38.305 | 6.339 | **18.791 | %85.122 | مرتفع جداً |

| المستوى | نسبة التوافر | قيمة "ت" ودلالاتها | الانحراف المعياري | المتوسط الفعلي | المتوسط الفرضي | مستوى جودة الحياة الأسرية |
|------------|--------------|--------------------|-------------------|----------------|----------------|---------------------------|
| مرتفع | 83.560% | **20.257 | 9.398 | 54.314 | 44.2 | المساندة الأسرية |
| مرتفع جداً | 84.647% | **19.308 | 26.657 | 169.293 | 136 | الدرجة الكلية |

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول (7) أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ثقة 0.01 بين المتوسطين الفرضي والفعلي لجودة الحياة الأسرية لدى الطلاب الموهوبين بالنسبة للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لصالح المتوسط الفعلي، وكان مستوى جودة الحياة الأسرية مرتفعاً جداً بصفة عامة. ويمكن عزو النتيجة الحالية إلى أن أسر الطلاب الموهوبين أصبحت أكثر معرفةً ووعيًا بجودة الحياة الأسرية، ومتطلباتها، ومكوناتها المتمثلة في: التفاعل الأسري، والتوافق الأسري، والتنشئة الوالدية، والمساندة الأسرية؛ وذلك بفضل الجهود المبذولة من قِبل المؤسسات التربوية والاجتماعية، والجهود الذاتية من قِبل الأفراد المتخصصين الذين يعملون على نشر الوعي، وطرق تهيئة البيئة والحياة الأسرية ذات الجودة العالية عبر وسائل التواصل الاجتماعي المتعددة والمتنوعة. علاوة على ذلك، يزداد سعي الأسر حال اكتشاف أن ابنهم موهوبٌ إلى بذل المزيد من الجهد؛ حيث يتجه تركيزها نحو فهم طبيعة هذه الموهبة، وخصائصها، وتوفير البيئة والحياة الأسرية ذات الجودة العالية التي تعمل على تنمية ورعاية الموهبة.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن أساليب التنشئة الوالدية في الوطن العربي -وخصوصاً المملكة العربية السعودية- تقوم على العديد من الأسس الدينية التي -بدورها- تُسهم في تعزيز القيم والمبادئ الأخلاقية، وتزيد من مستوى جودة الحياة الأسرية؛ فاهتمامُ الوالدين بالجانب الديني من خلال تربية وتنشئة أبنائهم أدى إلى ارتفاع مستوى جودة الحياة الأسرية لديهم، حيث يمثل الدين أحد العوامل المهمة التي تُسهم في جودة الحياة الأسرية، كما أنه يعمل على تكوين السلوكيات الإيجابية للشخصية، ويؤكد ذلك ما أشار له بانديا (Pandya, 2017) بأن الدين أساس مهم في جودة الحياة الأسرية، ويساعد الوالدين على تبني العديد من المبادئ والقيم؛ كالمساواة بين الأبناء، والحب، والعطاء غير المشروط، والتعامل معهم بتسامحٍ ولينٍ.

ويمكن عزو النتيجة الحالية إلى أن رضا الموهوبين، وشعورهم بالتقدير، والتفاعل، والاهتمام، وشعورهم برغبة أفراد أسرهم في تحقيق السعادة بعضهم لبعض؛ أدى إلى إحساسهم بجودة الحياة الأسرية، ويؤكد ذلك ما أشار إليه عيادي (2018) والعمرى (2020) وهو أن الرضا عن الحياة الأسرية، والسعادة الأسرية، والفرص المتاحة، والأنشطة التي يشترك فيها أفراد الأسرة؛ تُعد من أهمّ العلامات الدالة على جودة الحياة الأسرية. كما يمكن عزو النتيجة الحالية إلى شعور الموهوبين بالمساندة الأسرية، والمتمثلة في الدعم



الأسري المعنوي والمادي، والترابط بين أفراد الأسرة وتآلفهم، ومؤازرتهم لبعضهم، ويؤكد ذلك ما أشار له جورج وآخرون (Jorge et al., 2015) بأن جودة الحياة الأسرية تقوم على دعم الأسرة لأبنائها الموهوبين، من خلال تقديم الدعم والمساعدة في الجوانب النفسية، والعاطفية، والاجتماعية، وتوفير العوامل الملائمة لنموهم.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الجدعاني وآخرين (2023) التي أشارت إلى ارتفاع مستوى جودة الحياة الأسرية لدى الطالبات المتفوقات في المرحلة المتوسطة والثانوية، ودراسة البارقي (2022) التي أظهرت أن مستوى جودة الحياة الأسرية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية كان مرتفعاً. وكذلك اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كلٍّ من صندوق (2015) وابن رتمية (2017) اللتين أشارتا إلى أن مستوى جودة الحياة الأسرية لدى التلاميذ المتفوقين كان مرتفعاً.

ثانياً: نتائج إجابة السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على: "ما مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين؟". وللإجابة عن هذا السؤال، استُخدم اختبار "ت" للمجموعة الواحدة *One Sample T-Test* في مقارنة متوسط درجات الطلاب (عينة الدراسة الحالية) بمتوسط فرضي، وحُدِّد المتوسط الفرضي باعتباره مساوياً (عدد عبارات البُعد $3.4 \times$)؛ حيث إن الدرجة 3.4 تمثل بداية فئة الاستجابة "غالبًا" (Pimentel, 2010)، واعتمد على المحكّات الموضحة في جدول (6) في تحديد مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (8):

دلالة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لدرجات الطلاب الموهوبين في مستوى الثقة
بالنفس (درجات الحرية = 238)

| المتوسط الفرضي | المتوسط الفعلي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" ودلالاتها | نسبة التوافر | المستوى |
|----------------|----------------|-------------------|--------------------|--------------|---------|
| 108.8 | 122.812 | 20.420 | **10.608 | %76.758 | مرتفع |

** دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من جدول (8) أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ثقة 0.01 بين المتوسطين الفرضي والفعلي للثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين لصالح المتوسط الفعلي، وكان مستوى الثقة بالنفس مرتفعاً. ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن اجتياز الطلاب الموهوبين لاختبارات ومقاييس الموهبة، وتحديددهم



كموهوبين، أدى إلى رفع مستوى الثقة بالنفس لديهم. أيضًا، إن معدلات الذكاء والقدرات العقلية التي يتمتع بها الموهوبون ساهمت في رفع مستوى ثقتهم بأنفسهم، ويؤكد ذلك ما أشارت إليه الشبؤون (2018) بأن درجة الذكاء المرتفعة من المقومات العقلية التي تعزز الثقة بالنفس، وتساهم في تنميتها. إضافة إلى ذلك، إن توفير فرص مشاركة الموهوبين في المسابقات الفكرية، والعلمية، والفنية التي تُقام محليًا ودوليًا؛ أسهم في رفع مستوى الثقة بالنفس لديهم، كما أن المقررات والمواد العلمية التي تُقدّم في مدارس الموهوبين (بما فيها من تحديات، وصعوبات، وتجارب جديدة، وتنافس) زادت من مستوى ثقتهم بأنفسهم، ويؤكد ذلك ما أشار له محمد (2015) بأن القيام بالأنشطة الجديدة وغير الاعتيادية التي تتضمن نوعًا من الصعوبة والمخاطرة، وتحمل المسؤولية، تساهم في تعزيز الثقة بالنفس.

علاوة على ذلك، يمكن عزو النتيجة الحالية إلى أن التقبّل الاجتماعي للموهوبين، واهتمام المحيطين بهم، وتقديرهم، وقدرة الموهوبين على تكوين العلاقات الاجتماعية؛ أسهم في رفع مستوى الثقة بالنفس لديهم. كما أن تكيف الموهوبين مع الأحداث والتحديات التي تواجههم، والقدرة على حل المشكلات التي تعترضهم، أسهم -بدوره- في زيادة ثقتهم بأنفسهم، وتؤكد ذلك رم وآخرون (Rimm et al., 2018) بأن مستوى الثقة بالنفس يتزايد بشكل كبير عند مواجهة الصعوبات والعقبات، والسعي نحو حل المشكلات، والنجاح في التغلب عليها، ومحاولة التكيف مع الخبرات الجديدة. كما يمكن عزو النتيجة الحالية إلى أن الثقة بالنفس تُعد إحدى سمات الموهوبين، وهو ما أكده جونسن (Johnsen, 2021) بأن الثقة بالنفس من الصفات الشخصية والانفعالية التي يتميز بها الموهوبون. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كلٍّ من الدرابكة (2021)، ودراسة السيد (2016) اللتين أشارتا إلى ارتفاع مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين.

ثالثًا: نتائج السؤال الثالث

ينص السؤال الثالث على: "هل يختلف مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين باختلاف المرحلة الدراسية، النوع، المستوى التعليمي للوالدين؟".

1- بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية:

للإجابة عن هذا السؤال، استُخدم اختبار "ت" للمجموعات المستقلة -Independent Samples T- Test في الكشف عن دلالة الفروق في الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين التي ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية (متوسطة، ثانوية)، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:



جدول رقم (9):

دلالة الفروق في الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين التي ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية (درجة الحرية = 237)

| الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين | المرحلة الدراسية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|-----------------------------------|------------------|-----------------|-------------------|----------|---------------|
| | متوسطة | 122.082 | 20.592 | 0.623 | 0.534 |
| | ثانوية | 123.743 | 20.259 | | غير دالة |

يتضح من الجدول رقم (9) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين ترجع لاختلاف المرحلة الدراسية. ويمكن أن تُعزى النتيجة الحالية إلى أن الاهتمام الواضح من قبل إدارة الموهوبين ومدارسهم بالطلاب الموهوبين - على اختلاف مراحلهم الدراسية - أدى إلى عدم وجود فروق بين طلاب المتوسطة والثانوية، فمدارس الموهوبين تُقدّم لهم ما يتناسب مع مواهبهم وقدراتهم، وتسعى إلى التعامل مع كل موهبة، وفقاً لاحتياجاتها، وجوانب نموها. كما يمكن عزو النتيجة الحالية إلى أن الطلاب الموهوبين المتلحقين بمدارس الموهوبين يتمتعون - بشكل عام - بمعدلات مرتفعة في الجوانب العقلية والمعرفية، وهذا - بدوره - أسهم في رفع مستوى الثقة بالنفس لديهم، على اختلاف مراحلهم الدراسية، وتؤكد ذلك رم وآخرون (Rimm et al., 2018) في أن الطلاب الموهوبين يتمتعون بقدرات عقلية ومعرفية عالية ساهمت في زيادة مستوى ثقتهم بأنفسهم. كما يمكن أن تُعزى النتيجة الحالية إلى أن الجوانب الشخصية والنفسية لدى الطلاب الموهوبين في مرحلة المراهقة - والمتثلة في مرحلتَي المتوسط والثانوي - متشابهة إلى حد ما؛ الأمر الذي أدى إلى التشابه في مستوى الثقة بالنفس لديهم، ويؤكد ذلك ما أشار له الفريح (2022) إلى تشابه خصائص وسمات الطلاب، وتطوراتهم النمائية في مرحلة المراهقة. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العمري (2023) التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى الثقة بالنفس تُعزى لاختلاف المرحلة الدراسية (متوسطة - ثانوية) لصالح المرحلة الثانوية.

2- بالنسبة لمتغير النوع:

للإجابة عن هذا السؤال، استُخدم اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* في الكشف عن دلالة الفروق في الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين التي ترجع لاختلاف النوع (ذكر، أنثى)، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي: جدول (10):



دلالة الفروق في الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين التي ترجع لاختلاف النوع (درجة الحرية = 237)

| الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين | النوع | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|-----------------------------------|-------|-----------------|-------------------|----------|---------------|
| | ذكر | 129.110 | 15.978 | 3.528 | 0.01 |
| | أنثى | 119.522 | 21.723 | | |

يتضح من الجدول رقم (10) أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 في مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين ترجع لاختلاف النوع والفروق لصالح الذكور. ويمكن أن تُعزى النتيجة الحالية إلى أن الذكور أكثر انخراطاً بالمجتمع الخارجي، وخوضاً في ضمار الحياة، وأكثر تعاملًا مع الأفراد والجماعات المختلفة، وأكثر عرضة للتجارب، بما فيها من صعوبات، وتحديات، ومشاق. ومن ثم، ستكسبهم تلك التجارب والخبرات ثقةً إضافيةً بأنفسهم. إضافة إلى ذلك، إن لطبيعة التنشئة الأسرية، وثقافة تربية الأبناء الذكور، وخصوصاً في المجتمعات العربية التي غالباً ما تمنح الذكور حريةً أكثر من الإناث، وتهيبهم لتحمل الأعباء والمسؤوليات، والاعتماد على النفس، وذلك من أجل إعدادهم للحياة الأسرية مستقبلاً؛ أدى كلُّ هذا إلى زيادةٍ في مستوى الثقة بالنفس. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الصعيدي (2021) والسيد (2016) اللتين أشارتا إلى وجود فروقٍ في مستوى الثقة بالنفس بين الذكور والإناث، ولصالح الذكور.

بالنسبة لمتغير المستوى التعليمي للوالدين:

للإجابة عن هذا السؤال، استُخدم اختبار كروسكال واليس H $Kruskal-Wallis$ كبديل لاختبار "تحليل التباين أحادي الاتجاه"، ويُستخدم في حالة وجود مجموعات صغيرة العدد؛ وذلك للكشف عن دلالة الفروق في الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين التي ترجع لاختلاف المستوى التعليمي للوالدين (ابتدائي، أو أقل، متوسط/ ثانوي، جامعي، دراسات عليا)؛ وذلك لصغر عدد مجموعة المؤهل العلمي ابتدائي فأقل (العدد في حالة الأب = 7، العدد في حالة الأم = 6)، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول رقم (11):

دلالة الفروق بالثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين التي ترجع لاختلاف المستوى التعليمي للوالدين (درجات الحرية = 3)

| الوالدان | المستوى التعليمي | العدد | متوسط الرتب | قيمة "H" | مستوى الدلالة |
|----------|------------------|-------|-------------|----------|---------------|
| الأب | ابتدائي أو أقل | 7 | 131.571 | 0.697 | 0.874 |
| | متوسط/ ثانوي | 46 | 116.837 | | غير دالة |
| | جامعي | 133 | 118.323 | | |
| | دراسات عليا | 53 | 125.425 | | |



| الوالدان | المستوى التعليمي | العدد | متوسط الرتب | قيمة 'H' | مستوى الدلالة |
|----------|------------------|-------|-------------|----------|---------------|
| الأم | ابتدائي أو أقل | 6 | 112.917 | 7.990 | 0.05 |
| | متوسط/ ثانوي | 53 | 97.226 | | |
| | جامعي | 140 | 125.293 | | |
| | دراسات عليا | 40 | 132.713 | | |

يتضح من الجدول رقم (11) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين ترجع لاختلاف المستوى التعليمي للأب، بينما توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين ترجع لاختلاف المستوى التعليمي للأم. وتم استخدام اختبار *Mann-Whitney U* في المقارنات البعدية بين كل مجموعتين على حدة للكشف عن اتجاه الفروق بين المجموعات الفرعية لمستوى تعليم الأم في الثقة بالنفس، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (12):

جدول رقم (12):

المقارنات البعدية لدلالة الفروق في الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين وفقاً للمستوى التعليمي للأم

| المستوى التعليمي للأم | ابتدائي أو أقل (م) | متوسط/ ثانوي (م) | جامعي (م) |
|-------------------------|--------------------|------------------|-----------|
| متوسط/ ثانوي (م=97.226) | 15.690 | | |
| جامعي (م=125.293) | 12.376- | *28.067 | |
| دراسات عليا (م=132.713) | 19.796- | *35.486 | 7.420 |

(م) تعبر عن متوسط الرتب، *الفرق بين متوسطي الرتب دال عند مستوى 0.05

ويتضح من جدول (12) أن الفروق لصالح مجموعة المؤهل العلمي للأم دراسات عليا، يليها المؤهل العلمي جامعي، بينما أقل المجموعات هي مجموعة المؤهل العلمي للأم متوسط/ ثانوي. ويمكن عزو النتيجة الحالية إلى طبيعة العلاقة القوية بين الأم وأبنائها، فهي تمثل المحضن الأول، والمؤثر الأولي عليهم منذ ولادتهم. لذا؛ فإن الأم التي تتمتع بمستوى عالٍ من التعليم والثقافة سينعكس ذلك على أبنائها، فهي ستكون أكثر وعياً بسمات أبنائها الموهوبين، وكيفية التعامل معهم وتربيتهم، وإكسابهم الثقة بأنفسهم، وتنميتها لديهم، وهذا ما تؤكدته المطيري (2017) في أن للأم دوراً مهماً، وإسهاماً كبيراً في تكوين الثقة بالنفس لدى الأبناء منذ الصغر التي تبدأ منذ مراحل حياة الطفل الأولى؛ حيث إن الأم تُسهم في تنمية الثقة بالنفس لديهم من خلال الخبرات الأولية في حياتهم. أما نتيجة الدراسة الحالية الأخرى التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين ترجع لاختلاف المستوى التعليمي للأب؛ فيمكن عزو ذلك إلى أن المسؤوليات والمتطلبات الأسرية التي يقوم بها الأب أدت إلى انشغاله فتراتٍ طويلةً في العمل؛ الأمر

الذي أسهم في تقليل فترة وجوده بالمنزل، وانخفاض مستوى تفاعله مع الأبناء. إضافة إلى ذلك، غالبًا ما يكون الأب أقل احتكاكًا بأبنائه، مقارنةً بالأم، وخاصة في مراحل نموهم الأولى. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السيد (2016) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين ومستوى تعليم الأب، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين الثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين ومستوى تعليم الأم.

رابعًا: نتائج السؤال الرابع

ينص السؤال الرابع على: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين جودة الحياة الأسرية والثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين؟". وللإجابة عن هذا السؤال، استُخدم معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation Coefficient* في حساب معاملات الارتباط بين جودة الحياة الأسرية والثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين، كذلك استُخدم معامل التحديد *Coefficient of Determination* كمؤشر لحجم التأثير في حالة معامل الارتباط الذي يساوي مربع معامل الارتباط (الدردير، 2006): وذلك للكشف عن حجم أثر الارتباط بين جودة الحياة الأسرية والثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين، وإذا كانت قيمة حجم التأثير أقل من 0.06 يكون حجم التأثير ضعيفًا، وإذا كانت القيمة أكبر من أو تساوي 0.06، وأقل من 0.14: يكون حجم التأثير متوسطًا، وإذا كانت القيمة أكبر من أو تساوي 0.14 يكون حجم التأثير مرتفعًا، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول رقم (13):

دلالة وحجم تأثير العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة الأسرية والثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين

| الثقة بالنفس | | جودة الحياة الأسرية | | |
|----------------|---------------|---------------------|-------------|------------------|
| معامل الارتباط | مستوى الدلالة | معامل التحديد | حجم التأثير | |
| 0.518 | 0.01 | 0.268 | مرتفع | التفاعل الأسري |
| 0.529 | 0.01 | 0.280 | مرتفع | التوافق الأسري |
| 0.539 | 0.01 | 0.291 | مرتفع | التنشئة الوالدية |
| 0.570 | 0.01 | 0.325 | مرتفع | المساندة الأسرية |
| 0.577 | 0.01 | 0.333 | مرتفع | الدرجة الكلية |

يتضح من الجدول رقم (13) أنه توجد علاقات موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01 بين جودة الحياة الأسرية والثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين. ووفقًا لقيمة معامل التحديد، يتضح أن العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والثقة بالنفس لدى الطلاب الموهوبين؛ علاقة مرتفعة. ويمكن عزو النتيجة الحالية إلى أن أسر الموهوبين تهتم بالتعرف على خصائص وقدرات أبنائها الموهوبين، وتسعى إلى



تربيتهم وتقديرهم، وتلبية احتياجاتهم، وتهيئة البيئة الأسرية الملائمة، وهذا -بلا شك- سيؤثر إيجاباً على جميع جوانب الشخصية لدى الأبناء الموهوبين، ومن بينها الثقة بالنفس، ويؤكد ذلك ما خلصت إليه دراسة أحنادو (2017) إلى أن للحياة الأسرية ذات الجودة العالية إسهامات تربوية واضحة في بناء ورفع مستوى الثقة بالنفس، كما يشير العودات (2020) إلى تأثير جودة الحياة الأسرية في تحقيق الثقة بالنفس لدى الأبناء. علاوة على ذلك، يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن أسر الموهوبين تمنحهم شعوراً بأهميتهم ومكانتهم، وذلك من خلال إشراكهم في صنع القرارات الأسرية، وتوفير فرص الاستقلالية، وحرية التعبير، والحوار، وإبداء الآراء؛ الأمر الذي أسهم في رفع مستوى ثقة الموهوبين بأنفسهم، وتقديرهم لذواتهم، وهذا ما استنتجته دراسة فرحات والجموعي (2014) حين أشارت إلى أن الحياة الأسرية ذات الجودة العالية تسهم في رفع مستوى الثقة بالنفس لدى الأبناء، وذلك من خلال استخدام أساليب التنشئة الملائمة التي تتبني التشجيع، والتوجيه، والحوار، واحترام وجهات النظر، إضافة إلى منح شعور بالحرية والاستقلالية؛ ما يساعد على بناء الثقة بالنفس للنجاح والتميز في مختلف مجالات الحياة.

إضافة إلى ذلك، يمكن أن تُعزى النتيجة الحالية إلى استقرار وثبات التنشئة الأسرية لدى أسر الموهوبين؛ فالأسرة التي تقوم على أساس التفاهم، والتوافق، والمحبة، وتتميز بالثقة بين أفرادها؛ تُسهم في بناء شخصيات الأبناء، وإكسابهم السلوكيات الجيدة؛ ما يؤثر إيجابياً في مستوى الثقة بالنفس لدى الأبناء، ويؤكد ذلك ما أشارت له المطيري (2017) بأن للأسرة إسهاماً كبيراً في تنمية الثقة بالنفس لدى الأبناء؛ فالأسرة التي تتمتع بالثقة ستنقلها للأبناء، وذلك من خلال الأساليب القائمة على التفاهم، والاحترام، وحرية التعبير. كما يمكن أن تعزى النتيجة الحالية إلى أن الثقة بالنفس تنمو لدى الأبناء من خلال الخبرة والممارسة؛ فالثقة بالنفس سمة مكتسبة، يكتسبها الأبناء من البيئة المحيطة بهم، من خلال التفاعل مع الآخرين، خاصة الأشخاص المقربين لهم كالوالدين، فعندما يشعر الأبناء بقوة الروابط الأسرية، أو يتلقون بعض الكلمات المشجعة من والديهم، تتولد لديهم مستويات عليا من تقدير الذات التي -بدورها- تؤثر إيجاباً في مستوى الثقة بالنفس (الدبوس، 2019). واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العودات (2018) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة الأسرية وإدارة الذات ككل، بما فيها بُعد الثقة بالنفس.

التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يمكن استخلاص بعض التوصيات، وأهمها:
• توعية المدارس بأهمية التوسع في مجال الأنشطة غير الأكاديمية التي تركز على تطوير وتنمية سمات الشخصية الإيجابية لدى الطلاب الموهوبين، بما فيها الثقة بالنفس.



- توصلت الدراسة إلى فروق في مستوى الثقة بالنفس بين الذكور والإناث، ولصالح الذكور؛ لذا تبرز ضرورة توعية مدارس الطالبات بأهمية الثقة بالنفس، ومدى تأثيرها على سائر المهارات الاجتماعية، والأكاديمية، والنفسية.
- ضرورة تقديم برامج إرشادية لوالدي الطلاب الموهوبين؛ لتوعيتهما بأهمية جودة الحياة الأسرية، وتأثيرها في جميع جوانب حياة أبنائهما الموهوبين، وسبل رفع مستوى جودتها، واستمراريتها.
- إقامة اجتماعات دورية بين آباء الموهوبين؛ لتبادل المعارف والخبرات في مجال تربية ورعاية الأبناء الموهوبين؛ وذلك للارتقاء بمستوى جودة الحياة الأسرية.

المراجع العربية والانكليزية

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، أسماء. (2018). الأسرة ودورها في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل وانعكاسات ذلك على التفاعل الاجتماعي. *مجلة البحث العلمي في الآداب بجامعة عين شمس*، 9 (19)، 525-550.
- إبراهيم، مي طه. (2022). فعالية الأنشطة الموسيقية في تنمية الثقة بالنفس لدى طفل الروضة. *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية*، 8 (4)، 889-920.
- ابريعم، سامية. (2017). أساليب المعاملة الوالدية للأطفال الموهوبين. *مجلة البحوث والدراسات الإنسانية*، 14 (11)، 229-250.
- ابن العربي، مليكة. (2017). العوامل المؤثرة في جودة الحياة الأسرية لدى المراهق. *مجلة دراسات في جامعة عمار تليجي بالأغواط*، 5 (7)، 62-71.
- ابن رتمية، شريفة. (2017). جودة الحياة الأسرية لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً: دراسة استكشافية ببعض ثانويات مدينة تفرقت [رسالة ماجستير]. جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
- أبو كيف، سعدي. (2016). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بجودة الحياة لدى الموهوبين بولاية الخرطوم. *مجلة الدراسات العليا*، 6 (23)، 331-380.
- أحاندو، سيبي. (2017). إسهامات التربية الأسرية في تنمية الثقة بالنفس لدى الأبناء. *مجلة دراسات وأبحاث بجامعة الجلفة*، 9 (26)، 39-54.
- الإدارة العامة للموهوبين (2017). دليل فصول الموهوبين. تم الاسترجاع من موقع <https://moe.gov.sa>
- البارقي، مرام عبدالله. (2022). جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية الموهوبات بمدينة جدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6 (41)، 82-98.



- البحري، محمد رزق. (2017). المشاركة الوجدانية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى عينة من أطفال الروضة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 5(18)، 57-74.
- بلال، نجمة. (2018). الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة بدولة الجزائر. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*، 9(3)، 79-93.
- بن صابرة، أحلام، وبن حمادة، أمينة. (2020). *جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى الأبناء*. [رسالة ماجستير]. جامعة محمد الصديق، الجزائر.
- تيراب، أحمد يعقوب. (2016). التنبؤ بالتفوق الأكاديمي في ضوء الثقة بالنفس ومستوى الطموح لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 1(75)، 453-470.
- التونسي، فائزة. (2013). دور الأسرة في تنمية إبداع الطفل الموهوب. *مجلة الباحث*، 1(3)، 251-268.
- الجدعاني، رانيا والحافظي، هدى، والمحمدي، إيمان. (2023). العلاقة بين جودة الحياة الأسرية ومهارات التعامل مع الضغوط لدى الطالبات الموهوبات. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 15(2)، 1-21.
- الحرازنة، أحلام عبدالمجيد. (2022). *فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى النظرية المعرفية السلوكية في خفض قلق المستقبل المنهني وتنمية الثقة بالنفس* [رسالة دكتوراه]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- حزيمة، كمال عبد المجيد. (2016). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى الطلبة الموهوبين. *مجلة المستنصرية للعلوم والتربية*، 17(4)، 251-276.
- حسروميا، لويزة. (2018). جودة العلاقات الوالدية مع الأبناء في ظل تأثيرات مواقع التواصل الاجتماعي: موقع يوتيوب نموذجًا. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 1(33)، 115-128.
- حموري، خالد عبدالله. (2020). الثقة بالنفس لدى الطلبة الموهوبين موسيقياً في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، 1(62)، 472-483.
- حميد، غسان غضنفر. (2021). العلاقة بين قابلية التعاطف والثقة بالنفس لدى طلبة الجامعة دراسة تطبيقية على طلبة كلية التربية بجامعة ديالى العراق. *مجلة كلية التربية العلمية*، 10(10)، 81-111.
- حيدر، أحمد سيف. (2006). الثقة بالنفس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية - جامعة ذمار. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 1(1)، 35-73.
- خفاجة، مي السيد. (2020). فعالية برنامج قائم على فنيات العلاج بالواقع لخفض التلكؤ الأكاديمي وتنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال المعاقين سمعياً. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 30(109)، 343-406.
- الخفاف، إيمان عباس. (2013). *الذكاء الانفعالي*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- خليفة، وليد، ووهدان، سريناس. (2014). *التعلم النشط لدى المعاقين سمعياً*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الدبوس، رنا سحيم. (2019). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طفل الروضة. *مجلة الطفولة والتربية*، 11(38)، 15-72.



- الدرابكة، محمد. (2021). الثقة بالنفس وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 12 (34)، 162-173.
- الدردير، عبدالمنعم أحمد. (2006). الإحصاء البارامترى واللابارامترى في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، عالم الكتب.
- رددير، نشوة، ومصطفى، فتحي. (2019). الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة. *مجلة الإرشاد النفسي*، 1(59)، 429-476.
- رافع، أحمد، وخلاف، علي (2021). الثقة بالنفس وعلاقتها بالحالة النفسية لدى طلبة معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية. *مجلة الممارسة الرياضية والمجتمع*، 4 (2)، 49-56.
- زقاوة، أحمد عابد. (2014). محددات النجاح الدراسي. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، 1(12)، 43-62.
- الزميري، الزهراء، ومليكة، بقدير. (2020). المناخ الأسري وعلاقته بالتفوق الدراسي لدى المراهق المتدرب: دراسة ميدانية بثانويتي خالد بن الوليد وقروط بوعلام بأدرار [رسالة ماجستير]. جامعة أحمد دراية أدرار، الجزائر.
- السيد، إبراهيم جابر. (2014). التفكك الأسري والأسباب والمشكلات وطرق علاجها. دار التعليم الجامعي.
- السيد، ولاء إبراهيم. (2016). الثقة بالنفس لدى الموهوبين وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة الدراسات العليا بجامعة النيلين*، 6 (23)، 177-202.
- الشيؤون، دانيا. (2018). الشعور بالذنب وعلاقته بمتغيري القلق والثقة بالنفس. *مجلة كلية التربية بجامعة المستنصرية*، 1 (2)، 529.
- شحاتة، سحر زيدان. (2016). فعالية برنامج إرشادي قائم على استراتيجية القصص الاجتماعية لتنمية الثقة بالنفس وأثره على خفض التلعثم لدى أطفال المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الخاصة*، 1 (15)، 106-179.
- شراب، عبدالله. (2012). العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية والثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 1 (13)، 587-623.
- شعبان، عمرو. (2017). تنمية الذكاء الشخصي كمدخل لتحسين الثقة بالنفس للمعاقين ذهنياً القابلين للتعلم: دراسة وصفية تجريبية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 11 (18)، 399-434.
- الشمري، بندر. (2019). الثقة بالنفس وعلاقتها بالمخاطرة والحكمة لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت [رسالة ماجستير]. جامعة مؤتة، الأردن.
- الصعدي، فتون. (2021). حب الاستطلاع وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من الطلبة المتفوقين في مدارس مدينة دمشق. *مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية*، 43 (16)، 85-148.
- صندوق، فريحة. (2015). جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى عينة من المراهقين الثانويين بالأغواط [رسالة ماجستير]. جامعة عمار ثليجي، الجزائر.



- طنيش، خليفة علي. (2015). الأنماط الأسرية وأثرها على الانحراف. *مجلة المعرفة*، 1(3)، 288-308.
- عاطف، رهام عبدالحليم. (2020). تحسين جودة الحياة الأسرية لدى عينة من أمهات ذوي الشلل التوافقي. *مجلة دراسات الطفولة بجامعة عين شمس*، 23(87)، 45-52.
- عبدالفتاح، سمر. (2023). عمل المرأة ومشكلات الأسرة. *مجلة جامعة بني سويف*، 7(69)، 291-308.
- عبدالكريم، أمل. (2018). تنمية الثقة لطفل الروضة، المكتب العربي للمعارف.
- عبدالكريم، شروق، والسيد، وهمان، وعويس، مروة. (2019). مهارات التفاوض وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، 25(2)، 209-240.
- عبداللطيف، رانيا علي محمود. (2018). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الإبداعية في تنمية الثقة بالنفس لدى طفل الروضة. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة المنصورة*، 4(3)، 88-134.
- عجيلات، عبدالباقى. (2016). دور الأسرة الجزائرية في رعاية الموهوبين المتفوقين دراسياً [رسالة دكتوراه]. جامعة محمد لمين دباغين، الجزائر.
- عزب، حسام الدين محمود. (2015). مقياس أساليب المعاملة الوالدية وأثره على الخصائص الشخصية للأطفال كما يدركها الآباء في دور المسنين. *مجلة الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس*، 1(43)، 393-418.
- علي، جوري معين. (2011). أثر البرنامج القصصي في تنمية الثقة بالنفس لدى طفل الروضة. *مجلة كلية التربية للبنات بجامعة بغداد*، 22(3)، 1-14.
- عمر، هيثم. (2020). التنشئة الأسرية للموهوبين في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية في مدينة الموصل. *مجلة دراسات موصلية*، 54(3)، 51-70.
- العمرى، عبدالهادي بن عبدالله. (2023). نموذج بنائي لبيان العلاقة بين الثقة بالذات والتحصيل الأكاديمي وبعض المتغيرات لدى المراهقين الصم. *مجلة كلية التربية*، 1(41)، 418-446.
- العمرى، عزيزة أحمد عبدالله. (2020). جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 5(112)، 2740-2776.
- العودات، عمر محمد. (2020). درجة ممارسة أساليب التربية الوالدية في البيئة الأسرية وعلاقتها بمستوى الثقة بالنفس لدى طلبة جامعة اليرموك [رسالة دكتوراه]. جامعة اليرموك، الأردن.
- العودة، وجدان. (2018). إدارة الذات وعلاقتها بجودة الحياة الأسرية لدى عينة من طلاب المدارس والجامعات. *مجلة الاقتصاد المنزلي*، 28(1)، 251-298.
- عيادي، نادية. (2018). جودة الحياة الأسرية لدى طلبة الجامعة. *مجلة دراسات وأبحاث*، 1(33)، 538-546.
- عيساوي، نبيلة. (2015). دور البيئة الأسرية في دعم ورعاية الموهوبين. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*، 1(13)، 93-110.
- عشاوي، وهيبه. (2017). جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *مجلة التراث في جامعة زيان عاشور بالجلفة*، 1(26)، 215-227.



- الفريزي، فاطمة الزهراء طه. (2016). مشكلات أبناء الطلاق: رؤية تحليلية. *حوليات آداب عين شمس*، 1 (44)، 445-471.
- الفتني، صديقة. (2020). الأسرة ودورها في رعاية وتنمية قدرات الموهوبين. *المجلة العلمية للتربية الخاصة*، 2 (2)، 295-263.
- فرج الله، مناهل. (2022). *الضغوط النفسية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى مرضى الوسواس القهري بمستشفى طه بعشر* [رسالة ماجستير]. جامعة النيلين، السودان.
- فرحات، أحمد، والجموعي، مؤمن. (2014). دور التنشئة الأسرية في الارتقاء بمستوى الثقة بالنفس لدى الأبناء. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 1 (4)، 161-155.
- الفريح، نايف. (2022). المهارات القيادية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم*، 15 (3)، 538-502.
- القلمجي، عدي، وشعلان، إيثار. (2013). التعلق التجني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى أطفال الرياض. *مجلة كلية التربية للبنات بجامعة بغداد*، 24 (1)، 184-165.
- لاحق، عبدالله. (2005). *الثقة بالنفس وعلاقتها ببعض السمات المزاجية لدى عينة من الأحداث الجانحين وغير الجانحين بمنطقة مكة المكرمة* [رسالة ماجستير]. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- المتولي، محمد السيد. (2022). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلبة الصف الحادي عشر بالمدارس الخاصة بمسقط* [رسالة ماجستير]. جامعة نزوى، عُمان.
- المحسن، رنا. (2017). *نوعية الحياة لدى المراهقين في ضوء التركيبة الأسرية في محافظة إربد* [رسالة ماجستير]. كلية التربية بجامعة اليرموك، الأردن.
- محمد، حسين. (2015). *فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتدعيم بعض خصائص الشخصية الإيجابية لدى عينة من المراهقين من قاطني المقابر* [رسالة ماجستير]. جامعة عين شمس، مصر.
- محمد، هيام. (2019). *الخصائص السيكومترية لمقياس الثقة بالنفس لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. *مجلة الإرشاد النفسي*، 1 (58)، 489-463.
- مرجان، سعاد مفتاح. (2021). *أساليب تطوير الذات والثقة بالنفس في مرحلة المراهقة*. *مجلة التربوي بجامعة المرقب*، 8 (1)، 374-345.
- مرجان، وسيم سامي. (2022). *حب الاستطلاع وعلاقته بكل من استخدام مواقع التواصل الاجتماعي والثقة بالنفس لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية* [رسالة ماجستير]. جامعة الإسكندرية، مصر.
- المطيري، عبير. (2017). دور الأسرة في تعزيز الثقة بالنفس لدى الطفل كما تراه معلمات رياض الأطفال. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 1 (5)، 215-201.
- المرجعي، سالم. (2008). *الثقة بالنفس وحب الاستطلاع ودافعية الابتكار لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة* [رسالة دكتوراه]. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.



ونجن، سميرة. (2012). محددات وأنماط المتابعة الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي للأبناء دراسة ميدانية على عينة من أسر تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة بسكرة [رسالة دكتوراه]. جامعة محمد خيضر، الجزائر.

يوسف، رانيا محمد علي. (2017). الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الأسرية لدى عينة من التلاميذ المراهقين. مجلة الإرشاد النفسي، 1 (51)، 333-356.

يونس، أمل عبدالكريم. (2015). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى طفل الروضة. مجلة العلوم التربوية، 2 (3)، 200-265.

Arabic References:

- Abu Rahim, M., Ishak, I., Shafie, S., & Shafiai, R. (2013). Factors influencing family life satisfaction among parents in Malaysia: the structural equation modeling approach (SEM). *Journal of Humanities and Social Science*, 17(4), 78-85.
- Ibrāhīm, Asmā'. (2018). al-usrah wa-dawruhā fi 'amaliyat al-tanshi'ah al-ijtimā'iyah lil-ṭifl wa-in'ikāsāt dhālika 'alā al-tafā'ul al-ijtimā'ī. *Majallat al-Baḥth al-'Ilmī fi al-Ādāb bi-Jāmi'at 'Ayn Shams*, 9 (19), 525-550.
- Ibrāhīm, Mayy Ṭāhā. (2022). fa'āliyat al-anshiḥah al-mūsīqiyah fi Tanmiyat al-thiqah bi-al-nafs ladā ṭifl al-Rawḍah. *Majallat Dirāsāt wa-buḥūth al-Tarbiyah al-naw'iyah*, 8 (4), 889-920.
- Abry'm, Sāmiyah. (2017). Asālib al-Mu'āmalah al-wāliḍiyah lil-aṭfāl al-Mawhūbīn. *Majallat al-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-Insāniyah*, 14 (11), 229-250.
- Ibn al-'Arabī, Malīkah. (2017). al-'awāmil al-mu'aththirah fi Jawdah al-ḥayāh al-usariyah ladā al-murāhiq. *Majallat Dirāsāt fi Jāmi'at 'Ammār thlyjy bāl'ghwāt*, 5 (7), 62-71.
- Ibn rtmh, Sharīfah. (2017). Jawdah al-ḥayāh al-usariyah ladā al-talāmīdh al-mutafawwiqīn drāsyān : dirāsah istikshāfiyah bi-ba'ḍ thānwyāt Madīnat tqrt [Risālat mājistūr]. *Jāmi'at qāshdy mrbāh, al-Jazā'ir*.
- Abū Kayfa, Sa'dī. (2016). Asālib al-Mu'āmalah al-wāliḍiyah wa-'alāqatuhā bjwdh al-ḥayāh ladā al-Mawhūbīn bi-Wilāyat al-Khartūm. *Majallat al-Dirāsāt al-'Ulyā*, 6 (23), 331-380.
- Aḥāndw, Sīsī. (2017). Is'hāmāt al-Tarbiyah al-usariyah fi Tanmiyat al-thiqah bi-al-nafs ladā al-abnā'. *Majallat Dirāsāt wa-abḥāth bi-Jāmi'at al-Jaffah*, 9 (26), 39-54.
- al-Idārah al-'Āmmah lil-Mawhūbīn (2017). Dalīl fuṣūl al-Mawhūbīn. *tamma alāstrjā' min Mawqī'* <https://moe.gov.sa>.



- al-Bāriqī, Marām Allāh. (2022). Jawdah al-ḥayāh al-usarīyah wa-‘alāqatuhā bfā‘lyh al-dhāt ladá ‘ayyinah min ṭālibāt al-marḥalah al-thānawīyah almwhwbāt bi-madīnat Jiddah. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 6 (41), 82-98.
- al-Buḥayrī, Muḥammad Rizq. (2017). al-mushārakah al-wijdānīyah wa-‘alāqatuhā bi-al-thiqah bi-al-nafs ladá ‘ayyinah min Aṭfāl al-Rawḍah. Majallat al-Baḥth al-‘Ilmī fī al-Tarbiyah, 5 (18), 57-74.
- Bilāl, Najmah. (2018). al-dhakā’ al-wijdānī wa-‘alāqatuhu bi-al-thiqah bālnnfs ladá ṭullāb al-Jāmi‘ah bi-Dawlat al-Jazā‘ir. Majallat al-Ādāb wa-al-‘Ulūm al-ijtimā‘īyah, 9 (3), 79- 93.
- Ibn Ṣābirah, Aḥlām, wa-Bin Ḥamādah, Amīnah. (2020). Jawdah al-ḥayāh al-usarīyah wa-‘alāqatuhā bālmshklāt al-sulūkīyah ladá al-abnā’ [Risālat mājistīr]. Jāmi‘at Muḥammad al-Ṣiddīq, al-Jazā‘ir.
- Bwzwyqh, Khālid Jalawī. (2020). al-‘alāqah bayna al-thiqah bi-al-nafs wa-taqdīr al-dhāt ladá al-ṭullāb al-Mawhūbīn wāl-‘ādyyn fī al-Madrasah al-Jazā‘irīyah [Risālat mājistīr]. Jāmi‘at Muḥammad Khayḍar, al-Jazā‘ir.
- al-Tūnisī, Fā‘izah. (2013). Dawr al-usrah fī Tanmiyat Ibdā’ al-ṭifl al-mawhūb. Majallat al-bāḥith, 1 (3), 251-268.
- al-Jad‘ānī, Rāniyā wālḥāfzy, Hudá, wālmḥmdy, Īmān. (2023). al-‘alāqah bayna Jawdah al-ḥayāh al-usarīyah wa-mahārāt al-ta‘āmul ma‘a al-ḍughūt ladá al-ṭālibāt almwhwbāt. Majallat Jāmi‘at Umm al-Qurá lil-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 15 (2), 1-21.
- Alḥrāznh, Aḥlām ‘Abd-al-Majīd. (2022). fā‘iliyat Barnāmaj Irshād Jam‘ī ystnd ilá al-nazarīyah al-ma‘rifīyah al-sulūkīyah fī khafḍ Qalaq al-mustaqbal al-mihnī wa-Tanmiyat al-thiqah bi-al-nafs [Risālat duktūrāh]. Jāmi‘at al-‘Ulūm al-Islāmīyah al-Ālamīyah, al-Urdun.
- Ḥsrwmyā, Luwīzah. (2018). Jawdah al-‘Alāqāt al-wālidīyah ma‘a al-abnā’ fī ḥill Ta‘thīrāt mawāqī’ al-tawāṣul al-ijtimā‘ī: Mawqī’ ywtywb namūdḥajan. Majallat al-bāḥith fī al-‘Ulūm al-Insānīyah wa-al-ijtimā‘īyah, 1(33), 115-128.
- Ḥammūrī, Khālid Allāh. (2020). al-thiqah bi-al-nafs ladá al-ṭalabah al-Mawhūbīn mwsyqyan fī ḍaw’ ba‘ḍ al-mutaghayyirāt. Majallat al-Funūn wa-al-adab wa-‘ulūm al-Insānīyāt wa-al-ijtimā‘ī, 1 (62), 472-483.



- Ḥamīd, Ghassān Ghaḍanfar. (2021). al-‘alāqah bayna qāblyh al-tāf wa-al-thiqah bi-al-nafs ladā ṭalabat al-Jāmi‘ah dirāsah ṭaṭbīqīyah ‘alā ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at dyāly al-‘Irāq. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah al-‘Ilmīyah, 10, 81-111.
- Ḥaydar, Aḥmad Sayf. (2006). al-thiqah bi-al-nafs wa-‘alāqatuhā bāltḥsy al-dirāsī ladā ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah-Jāmi‘at Dhamār. al-Majallah al-‘Ilmīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah, 1 (1), 35-73.
- Khafājah, Mayy al-Sayyid. (2020). fa‘āliyat Barnāmaj qā‘im ‘alā fnyāt al-‘ilāj bālwāq‘ li-khafḍ al-tlk’ al-Akādimī wa-Tanmiyat al-thiqah bi-al-nafs ladā al-aṭfāl al-mu‘āqin sm‘yyan. al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, 30 (109), 343- 406.
- al-Khaffāf, Imān ‘Abbās. (2013). al-dhakā’ alānf‘āly. Dār al-Manāhij lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- Khalīfah, Walīd, wwhdān, srynās. (2014). al-ta‘allum alnshṭ ladā al-mu‘āqin sm‘yyan. Dār al-Wafā’ li-Dunyā al-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr.
- al-Dabbūs, Ranā Suḥaym. (2019). Asālib al-Mu‘āmalah al-wālidīyah wa-‘alāqatuhā bi-al-thiqah bi-al-nafs ladā ṭifl al-Rawḍah. Majallat al-ṭufūlah wa-al-tarbiyah, 11 (38), 15-72.
- Aldrābkh, Muḥammad. (2021). al-thiqah bi-al-nafs wa-‘alāqatuhā bdāf‘y al-injāz ladā al-ṭalabah al-Mawhūbīn wa-ghayr al-Mawhūbīn fi minṭaqat Ḥā‘il. Majallat Jāmi‘at al-Quds al-Maftūḥah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 12 (34), 162-173.
- Dardīr, Nashwah, wa-Muṣṭafá, Fathī . (2019) al-Khaṣā‘is alsykwmtryh Imqyās Jawdah al-ḥayāh. Majallat al-Irshād al-nafsī, 59 (1), 476 – 429.
- Rafī‘, Aḥmad, wkhlāf, ‘Alī. (2021). al-thiqah bi-al-nafs wa-‘alāqatuhā bi-al-ḥālah al-nafsīyah ladā ṭalabat Ma‘had al-‘Ulūm wa-tiqnīyāt al-Nashāṭat al-badanīyah wa-al-Riyāḍīyah. Majallat al-mumārasah al-riyāḍīyah wa-al-mujtama‘, 4 (2), 49-56.
- Zqāwh, Aḥmad ‘Ābid. (2014). Muḥaddidāt al-Najāh al-dirāsī. Majallat Dirāsāt nafsiyah wa-tarbawīyah, (12) , 43-62.
- Alzmyry, al-Zahrá, wmykh, bqdyr. (2020). al-munākh al-usarī wa-‘alāqatuhu bāltfwq al-dirāsī ladā al-murāhiq almtdrs : dirāsah maydāniyah bthānwyty Khālid ibn al-Walīd wqrwṭ Bu‘allām b‘drār [Risālat mājistīr]. Jāmi‘at Aḥmad dirāyat Adrār, al-Jazā‘ir.
- al-Sayyid, Ibrāhīm Jābir. (2014). al-tafakkuk al-usarī al-asbāb wa-al-mushkilāt wa-ṭuruq ‘ilājihā. Dār al-Ta‘līm al-Jāmi‘ī.



- al-Sayyid, Walā' Ibrāhīm. (2016) al-thiqah bi-al-nafs ladā al-Mawhūbīn wa-'alāqatuhā bi-ba'ḍ al-mutaghayyirāt al-dīmūghrāfiyah. Majallat al-Dirāsāt al-'Ulyā bi-Jāmi'at al-Nīlayn, 6 (23), 202-177.
- Alshb'wn, dānyā. (2018). al-shu'ūr bāldhnb wa-'alāqatuhu bmtghyry al-qalaq wa-al-thiqah bi-al-nafs. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bi-Jāmi'at al-Mustanşiriyyah, 1 (2), 529.
- Shihātah, Saḥar. (2016). fa'āliyat Barnāmaj irshādī qā'im 'alā istirātijyah al-qīṣaṣ al-ijtimā'iyah li-Tanmiyat al-thiqah bi-al-nafs wa-atharuhu 'alā khafḍ alt'thm ladā Aṭfāl al-marḥalah al-ibtidā'iyah. Majallat al-Tarbiyah al-khāṣṣah, 1 (51), 106-179.
- Shurrāb, Allāh. (2012). al-'alāqah bayna al-Mas'ūliyyah al-ijtimā'iyah wa-al-thiqah bi-al-nafs ladā ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah. Majallat al-Baḥth al-'Ilmī fi al-Tarbiyah, 1 (13), 587-623.
- Sha'bān, 'Amr. (2017). Tanmiyat al-dhakā' al-shakhṣī ka-madkhal li-taḥsīn al-thiqah bi-al-nafs lil-Mu'āqin dhhnyan alqāblyn llt'lm : dirāsah waṣfiyyah tajrībiyyah. Majallat al-Baḥth al-'Ilmī fi al-Tarbiyah, 11 (18), 399-434.
- al-Shammarī, Bandar. (2019). al-thiqah bi-al-nafs wa-'alāqatuhā bālmkhātrh wa-al-ḥikmah ladā ṭalabat al-marḥalah al-thānawīyah fi Dawlat al-Kuwayt [Risālat mājistīr]. Jāmi'at Mu'tah, al-Urdun.
- al-Şa'īdī, ftwn. (2021). ḥubb alāsttā' wa-'alāqatuhu bi-al-thiqah bi-al-nafs ladā 'ayyinah min al-ṭalabah al-mutafawwiqīn fi Madāris Madīnat Dimashq. Majallat Jāmi'at al-Ba'th Silsilat al-'Ulūm al-Tarbawīyah, 43 (16), 85-148.
- Şundūq, Furayḥah. (2015). Jawdah al-ḥayāh al-usarīyah wa-'alāqatuhā bāltwāfq al-dirāsī ladā 'ayyinah min al-murāhiqīn althānwyyn bāl'ghwāṭ [Risālat mājistīr]. Jāmi'at 'Ammār thlyjy, al-Jazā'ir.
- Ṭnysh, Khalīfah 'Alī. (2015). al-anmāṭ al-usarīyah wa-atharuhā 'alā al-inḥirāf. Majallat al-Ma'rīfah, 1 (3), 288-308.
- 'Āṭif, Rihām 'bdālhlym. (2020). Taḥsīn Jawdah al-ḥayāh al-usarīyah ladā 'ayyinah min ummahāt dhawī alshll altwāfqy. Majallat Dirāsāt al-ṭufūlah bi-Jāmi'at 'Ayn Shams, 23 (87), 45-52.
- 'Bdāltāḥ, Samar. (2023). 'ml almr'h wmskhlāt al'srh. Majallat Jāmi'at Banī Suwayf, 7 (69), 291-308.
- 'Abd-al-Karīm, Amal. (2018). Tanmiyat al-thiqah li-ṭifl al-Rawḍah, al-Maktab al-'Arabī lil-Ma'ārif.



- ‘Abd-al-Karīm, Shurūq wa-al-sayyid, whmān w‘wys, Marwah. (2019). mahārāt al-tafāwuḍ wa-‘alāqatuhā bi-al-thiqah bi-al-nafs ladā ‘ayyinah min ṭullāb al-Dirāsāt al-‘Ulyā bi-Kullīyat al-Tarbiyah. Majallat Dirāsāt tarbawīyah wa-ijtimā‘īyah, 25 (2),
- Latif, Rāniyā ‘Alī Maḥmūd. (2018). fā‘iliyat Barnāmaj qā‘im ‘alā al-anshīṭah al-ibdā‘īyah fī Tanmiyat al-thiqah bi-al-nafs ladā ṭifl al-Rawḍah. al-Majallah al-‘Ilmiyah lklyh al-Tarbiyah lil-Ṭufūlah al-mubakkirah bi-Jāmi‘at al-Manṣūrah, 4 (3), 88-134.
- ‘Jylāt, ‘Abd-al-Bāqī. (2016). Dawr al-usrah al-Jazā‘īriyah fī Ri‘āyat al-Mawhūbīn al-mutafawwiqīn drāsyyan [Risālat duktūrāh]. Jāmi‘at Muḥammad Limīn dbāghyn, al-Jazā‘ir.
- ‘Azab, Ḥusām aldyn Maḥmūd. (2015). miqyās Asālib al-Mu‘āmalah al-wālidīyah wa-atharuhu ‘alā al-Khaṣā‘iṣ al-shakhṣīyah ll’bnā’ kamā ydrkhā al-Ābā’ fī Dawr al-musinnīn. Majallat al-Irshād al-nafsī bi-Jāmi‘at ‘Ayn Shams, 1 (43), 393-418.
- ‘Alī, Jūrī Mu‘īn. (2011). Athar al-Barnāmaj al-qīṣāṣī fī Tanmiyat al-thiqah bi-al-nafs ladā ṭifl al-Rawḍah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah lil-Banāt bi-Jāmi‘at Baghdād, 22 (3), 1. 14-
- ‘Umar, Haytham. (2020). al-tanshī‘ah al-usarīyah lil-Mawhūbīn fī ḍaw’ ba‘ḍ al-mutaghayyirāt dirāsah maydānīyah fī Madīnat al-Mawṣil. Majallat Dirāsāt Mawṣiliyah, 54 (3), 51-70.
- al-‘Umarī, ‘bdālhādy ibn Allāh. (2023). namūdhaj binā‘t li-bayān al-‘alāqah bayna al-thiqah bi-al-Dhāt wa-al-taḥṣīl al-Akādīmī wa-ba‘ḍ al-mutaghayyirāt ladā al-murāhiqīn al-ṣumm. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 1 (41), 418-446.
- al-‘Umarī, ‘Azīzah Aḥmad Allāh. (2020). Jawdah al-ḥayāh al-usarīyah wa-‘alāqatuhā bāldāf‘yh ll’njaz ladā ‘ayyinah min ṭullāb wa-ṭālibāt al-marḥalah al-thānawīyah bi-madīnat Jiddah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-Manṣūrah, 5 (112), 2740-2776.
- al-‘Awdāt, ‘Umar Muḥammad. (2020). darajat mumārasat Asālib al-Tarbiyah al-wālidīyah fī al-bī‘ah al-usarīyah wa-‘alāqatuhā bmstwā al-thiqah bi-al-nafs ladā ṭalabat Jāmi‘at al-Yarmūk [Risālat duktūrāh]. Jāmi‘at al-Yarmūk, al-Urdun.
- al-‘Awdah, Wijdān. (2018). Idārat al-dhāt wa-‘alāqatuhā bjwdh al-ḥayāh al-usarīyah ladā ‘ayyinah min ṭullāb al-Madāris wa-al-jāmi‘āt. Majallat al-iqtisād al-manzilī, 28 (1), 251-298.
- ‘Ayyādī, Nādiyah. (2018). Jawdah al-ḥayāh al-usarīyah ladā ṭalabat al-Jāmi‘ah. Majallat Dirāsāt wa-abḥāth, 1 (33), 538-546.



- ‘Īsāwī, Nabilah. (2015). Dawr al-bī‘ah al-usarīyah fi Da‘m wa-Ri‘āyat al-Mawhūbīn. Majallat al-Ādāb wa-al-‘Ulūm al-ijtimā‘īyah, 1 (13), 93-110.
- ‘Īshāwī, Wuḥaybah. (2017). Jawdah al-ḥayāh al-usarīyah wa-‘alāqatuhā bālḥṣyl al-dirāsī. Majallat al-Turāth fi Jāmi‘at Zayyān ‘Āshūr bāljlḥ, 1 (26), 215-227.
- Alghryzy, Faṭimah al-Zahrā’ Ṭāhā. (2016). Mushkilat abnā’ al-ṭalāq : ru’yah taḥlīliyah. Ḥawliyat ādāb ‘Ayn Shams, 1 (44), 445-471.
- al-Fattānī, Ṣadīqah. (2020). al-usrah wa-dawruhā fi Ri‘āyat wa-Tanmiyat qudrāt al-Mawhūbīn. al-Majallat al-‘Ilmiyah lil-Tarbiyah al-khāṣṣah, 2 (2), 295-263.
- Faraj Allāh, Manāhil. (2022). al-ḍughūṭ al-nafsiyah wa-‘alāqatuhā bi-al-thiqah bi-al-nafs ladā Marḍī al-Waswās alqhry bi-Mustashfā Ṭāhā b’shr [Risālat mājistīr]. Jāmi‘at al-Nīlayn, al-Sūdān.
- Farahāt, Aḥmad wāljmw’y, Mu‘min. (2014). Dawr al-tanṣi‘ah al-usarīyah fi al-Irtiqā’ bmtwā al-thiqah bi-al-nafs ladā al-abnā’. Majallat al-bāḥith fi al-‘Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ijtimā‘īyah, 1 (4), 155-161.
- al-Furayḥ, Nāyif. (2022). al-mahārāt al-qiyādīyah wa-‘alāqatuhā bi-taqdīr al-dhāt ladā al-ṭullāb al-Mawhūbīn. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsiyah bi-Jāmi‘at al-Qaṣīm, 15 (3), 502-538.
- Alqlmjy, ‘Adī wsh‘lān, Īthār. (2013). al-ta‘alluq altjnby wa-‘alāqatuhu bi-al-thiqah bi-al-nafs ladā Aṭfāl al-Riyād. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah lil-Banāt bi-Jāmi‘at Baghdād, 24 (1), 165-184.
- Aḥq, Allāh. (2005). al-thiqah bi-al-nafs wa-‘alāqatuhā bi-ba‘ḍ al-simāt almzāyjh ladā ‘ayyinah min al-aḥdāth al-Jāniḥīn wa-ghayr al-Jāniḥīn bi-Mintaqat Makkah al-Mukarramah [Risālat mājistīr]. Jāmi‘at Umm al-Qurā, Makkah al-Mukarramah.
- al-Mutawallī, Muḥammad al-Sayyid. (2022). al-dhakā’ alānf’āly wa-‘alāqatuhu bi-al-thiqah bi-al-nafs ladā ṭalabat al-ṣaff al-ḥādī ‘ashar bi-al-madāris al-khāṣṣah bi-Masqaṭ [Risālat mājistīr]. Jāmi‘at Nizwā, ‘umān.
- al-Muḥsin, Ranā. (2017). naw‘īyah al-ḥayāh ladā al-murāhiqīn fi ḍaw’ al-Tarkībah al-usarīyah fi Muḥāfazat Irbid [Risālat mājistīr]. Kulliyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at al-Yarmūk, al-Urdun.
- Muḥammad, Ḥusayn. (2015). fā‘iliyat Barnāmaj ma’rifī sulūkī ltd’y m ba’ḍ Khaṣā’iṣ al-shakhṣīyah al-Ījābiyah ladā ‘ayyinah min al-murāhiqīn min qāṭny al-maqābir [Risālat mājistīr]. Jāmi‘at ‘Ayn Shams, Miṣr.



- Muḥammad, Hiyām .(2019). al-Khaṣā'is̄ alsykwmtryh lmqyās al-thiqah bi-al-nafs ladá talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā'iyah. Majallat al-Irshād al-nafsī, 1 (58), 463 – 489.
- Marjān, Su'ād Miftāh. (2021). Asālib taṭwīr al-dhāt wa-al-thiqah bi-al-nafs fī marḥalat al-Murāhaqah. Majallat al-tarbawī bi-Jāmi'at al-Marqab, 8 (1), 345-374.
- Marjān, ws'īm Sāmī. (2022). ḥubb alāstt'lā' wa-'alāqatuhu bi-kull min istikhdam mawāqī' al-tawāṣul al-ijtimā'ī wa-al-thiqah bi-al-nafs ladá talāmīdh al-marḥalah al-i-'dādiyah [Risālat majistīr]. Jāmi'at al-Iskandariyah, Miṣr.
- al-Muṭayrī, 'Abīr. (2017). Dawr al-usrah fi ta'zīz al-thiqah bi-al-nafs ladá al-ṭīfl kamā tarāh mu'allimāt Riyāḍ al-aṭfāl. Majallat al-'Ulūm al-Tarbawiyah wa-al-nafsiyah, 1 (5), 201- 215.
- al-Mufarrijī, Sālim. (2008). al-thiqah bi-al-nafs wa-ḥubb alāstt'lā' wdāf'yh al-ibtikār ladá 'ayyinah min ṭullāb wa-ṭālibāt al-marḥalah al-thānawiyah bi-Minṭaqat Makkah al-Mukarramah [Risālat duktūrāh]. Jāmi'at Umm al-Qurá, Makkah al-Mukarramah.
- Wnjn, Samīrah. (2012). Muḥaddidāt wa-anmāt al-Mutābā'ah al-usariyah wa-ta'thīruhā 'alá al-taḥṣīl al-dirāsī ll'bnā' dirāsah maydāniyah 'alá 'ayyinah min Usar talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā'iyah bi-madīnat Baskarah [Risālat duktūrāh]. Jāmi'at Muḥammad Khayḍar, al-Jazā'ir.
- Yūsuf, Rāniyā Muḥammad 'Alī. (2017). al-Khaṣā'is̄ alsykwmtryh lmqyās Jawdah al-ḥayāh al-usariyah ladá 'ayyinah min al-talāmīdh al-murāhiqīn. Majallat al-Irshād al-nafsī, 1 (51), 333-356.
- Yūnus, Amal 'Abd-al-Karīm. (2015). Asālib al-Mu'āmalah al-wālidīyah wa-'alāqatuhā bi-al-thiqah bi-al-nafs ladá ṭīfl al-Rawḍah. Majallat al-'Ulūm al-Tarbawiyah, 2 (3), 200-265.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abu Rahim, M., Ishak, I., Shafie, S., & Shafiai, R. (2013). Factors influencing family life satisfaction among parents in Malaysia: the structural equation modeling approach (SEM). *Journal of Humanities and Social Science*, 17(4), 78-85.
- Aksoy, A. (2019). Relationship between test anxiety and self-confidence in puberty examination. *Education and Science Journal*, 17(8), 1-40.
- Alhazmi, A., Petersen, R., & Donald, K. (2018). Quality of life among parents of South African children with autism spectrum disorder. *Acta neuropsychiatrica*, 30(4), 226-231.
- Bitencourt, D., Gracia, M., & Beltran, F. (2015). Family quality of life: Content validity of a tool for families of adults with intellectual disabilities. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 1(3), 57-65.



- Cohen, S. (2011). *Family Support: How Does Perceived Emotional and Instrumental Support for Latino Families with Children with Disabilities Relate to Caregiver And Family Well-Being* (Doctoral dissertation). University of California, Berkeley.
- Cetinkaya, C. (2014). The Effect of Gifted Students' Creative Problem-Solving Program on Creative Thinking, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(21), 3722-3726.
- Jorge, B., Cilmar, C., & Lidio, G. (2015). Cultural Adaptation Quality of Family Life Scale for The Brazilian Portuguese. *Sociedade Brasileira Fonoaudiologia*, 27(6), 40-534.
- Johnsen, S. (2021). *Identifying gifted students: A practical guide*. Routledge.
- Mediani, H., Tiara, A., & Mardhiyah, A. (2019). Factors related to the needs of parents having school age thalassemic children. *Journal Keperawatan Padjadjaran*, 7(2), 173-187.
- Oktafiani, Z., & Yusri, Y. (2021). The Relationship of Self Confidence to Students Learning Achievement. *Counseling and Humanities Review*, 1(1), 20-26.
- Pandya, S. (2017). Spirituality and parents of children with disability: Views of practitioners. *Journal of Disability & Religion*, 21(1), 64-83.
- Pimentel, J. (2010). A note on the usage of Likert Scaling for research data analysis. *Journal of Agricultural Research, Development, Extension, and Technology*, 18(2), 109-112.
- Rimm, S., Siegle, D., & Davis, G. (2018). *Education of the gifted and talented* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Squire, A., Limke, A., & Jones, P. (2013). Unequal treatment by mothers and fathers matters differently for daughters and sons. *Marriage & Family Review*, 49(2), 135-147.
- Tang, S., & Davis, P. (2015). The association of punitive parenting practices and adolescent achievement. *Journal of Family Psychology*, 29(6), 1-36.





الإسهام النسبي لإدارة الوقت في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى عينة طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة

د. أمل صالح سليمان الشريدة**

as2662@hotmail.com

نوره باني جريد الحربي*

Norahbani8@gmail.com

الملخص :

يهدف البحث إلى الكشف عن مستوى الاندماج الأكاديمي، وإدارة الوقت، إلى جانب التعرف على مدى إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي بأبعاده (السلوكي، والمعرفي، والوجداني) من خلال إدارة الوقت بأبعاده (الاتجاهات نحو الوقت، والتخطيط للوقت، ومضيبي الوقت)، لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة، وكان عدد العينة (673) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم مقياس الاندماج الأكاديمي، من إعداد عفيفي وآخرين (2021)، ومقياس إدارة الوقت، الذي طوره علي وكوجاك (2002) (Alay & Kocak)، وترجمته الربعة (2018)، وتم استخدام المنهج الوصفي؛ لتسفر الدراسة عن النتائج الآتية: وجود مستوى مرتفع من الاندماج الأكاديمي، وإدارة الوقت لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية ببريدة، ويمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي (السلوكي، المعرفي، الوجداني) من خلال إدارة الوقت (الاتجاهات نحو الوقت، والتخطيط للوقت، ومضيبي الوقت)، ومن ثم الخروج بتوصيات، و اقتراحات بناء على هذه النتائج.

الكلمات المفتاحية: الاندماج الأكاديمي، إدارة الوقت.

* طالبة الماجستير في قسم علم النفس – كلية اللغات والعلوم والإنسانية- جامعة القصيم السعودية.

** أستاذ علم النفس التربوي المشارك - قسم علم النفس – كلية اللغات والعلوم والإنسانية -جامعة القصيم السعودية.

للاقتباس الحربي ، نوره باني جريد ، الشريدة: أمل صالح سليمان(2024). الإسهام النسبي لإدارة الوقت في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى عينة طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة ، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية ، 6(2)، 279-306.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.



Time management relative contribution to predicting academic integration among a sample of female secondary school students in Buraidah City

Norah Bani Grid Alharbi *

Norahbani8@gmail.com

Dr. Amal Saleh Suleiman Al-Shraideh **

as2662@hotmail.com

Abstract:

The study aims to identify the level of academic integration, time management, highlighting the possibility of predicting academic integration at the (behavioral, cognitive, emotional) levels through time management in terms of (attitudes towards time, time planning, time wasting dimensions) among a sample of high school female students in Buraidah city. The sample consisted of 673 students. For the study purposes, the Academic Integration Scale developed by Afifi et al. (2021) and the Time Management Scale developed by Alay & Kocak (2002) and translated by Al-Rubai (2018) were used. The descriptive approach was employed. The study findings showed that there was a high level of academic integration and time management among a sample of high school female students in Buraidah. It was also revealed that academic integration (behavioral, cognitive, emotional) dimensions can be predicted through time management with reference to (attitudes towards time, time planning, time wasting) parameters. The study concluded with some recommendations and suggestions.

Keywords: Academic integration, time management.

* MA Scholar, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University, KSA.

** Associate Professor of Educational Psychology, Department of Psychology, College of Languages and Humanities, Qassim University, KSA.

Cite this article as: Alharbi, N. B. G & Al-Shraideh, A. S. S. (2024). Time management relative contribution to predicting academic integration among a sample of female secondary T school students in Buraidah City, *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*. 6(2). 279-306.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



مقدمة الدراسة:

يُعد التعليم من المجالات المهمة في الحياة، فهو الأساس لتنمية المجتمعات وتقدمها، ولذلك اهتم الباحثون بدراسة المتغيرات التي قد تؤثر على تعليم الطلاب، بهدف تحسين وتطوير مستوى الطلاب، فهناك متغيرات يمكن أن تساعد أو تعيق تعلمهم، وفي السنوات الأخيرة بدأ الباحثون بالتركيز على دراسة متغيرات حديثة ومنها الاندماج الأكاديمي.

ويُعد اندماج الطلاب بالأنشطة الأكاديمية من العوامل التي تؤدي الى تفوقهم دراسياً في مختلف المراحل الدراسية، ويؤثر على تعلم الطلاب، وعلى أدائهم الأكاديمي، أي أنه من العوامل المهمة (المغازي وخليل، ٢٠٢٣، ص ٣٧٠).

وتعرفه وهبه (2021) بأنه: "الجهد الذي يبذله التلميذ في الأعمال المدرسية في كافة المجالات المعرفية والسلوكية والانفعالية لتحقيق النتائج المرجوة" (ص 10).

ويرى صالح وسويسي (٢٠٢١، ص ٤١) أن هنالك عاملاً مهماً ليحقق الطالب الاندماج الأكاديمي، وربما يكون أحد الأساليب التي من خلالها يصل الطالب للاندماج وهو إدارة الوقت، وذكر الرسيس (٢٠١٠، ص ٣) أن استغلال الوقت يعتبر مهارة ويحصل عليها الطالب مع الممارسة وتقدير المسؤولية والخبرة، فإدارة الوقت تزيد من إنتاج وتحصيل الطالب.

وتعرف إدارة الوقت بأنها: "قدرة الشخص على توزيع الساعات على الأعمال المختلفة، وتوجيه هذه الأعمال التي يقوم بها توجيهها صحيحاً ضمن حدود الوقت المتاح له" (الصريفى، 2019، ص 92). وتُعد إدارة الوقت بالغة الأهمية لدى طلاب المدارس، وتزيد أهميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، لأن هذه المرحلة لها دور مهم في تحديد مصير الطلاب، حيث يكون الطالب أكثر نضجاً، وقادراً على وضع خطط مناسبة يستفيد منها، واهتمامه بوقته، ومعرفة أهميته (السلي، ٢٠٢٠، ص ٣٥٢).

حيث توصلت دراسة ماروستي وآخرين (Marvsti et al. 2021, p129) إلى أنه توجد علاقة ارتباطية ايجابية بين الاندماج الأكاديمي والتحكم في الوقت، أي أن الطلاب اللذين يشاركون بالأنشطة في عملية التعليم، وينظمون وقتهم بشكل جيد يمكن أن يكونوا أكثر اندماجاً. ونظراً لما تم عرضه سابقاً تتضح أهمية الاندماج الأكاديمي، وبسبب قلة الدراسات التي تناولت إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال إدارة الوقت لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في حدود اطلاع الباحثان، تأتي أهمية هذه الدراسة.



مشكلة الدراسة:

إن الاندماج الأكاديمي يعد من الموضوعات المهمة التي يجب على المؤسسات التعليمية الاهتمام به، لأنه يساعد الطلاب على إنجاز المهام، والقيام بالأنشطة بشكل جيد. ولاحظ طه (2020، ص298) من خلال خبرته التدريسية، أن جزءاً كبيراً من الطلاب لا يندمجون في المهام، ويقومون بأدائها دون رغبة، الأمر الذي يترتب عليه نتائج سلبية، فالاندماج يُعد مشكلة واقعية لدى الطلاب، وضرورة دراسة العوامل التي قد تؤثر عليه من جوانب مختلفة. ويتأثر الاندماج الأكاديمي بإدارة الوقت، فقد توصلت دراسة ماروستي وآخرين (Marvasti et al. 2021, p129)، إلى أنه توجد علاقة ايجابية بين الاندماج الأكاديمي والتحكم في الوقت، وتوصلت دراسة صالح وسويسي (٢٠٢١، ص٤٠) إلى وجود علاقة متوسطة إيجابية بين الاندماج الجامعي وإدارة الوقت.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة فقد توصلت قلة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت العلاقة بين الاندماج الأكاديمي وإدارة الوقت لدى المرحلة الثانوية؛ لهذا يأتي هذا البحث لمحاولة معرفة القدرة التنبؤية بالاندماج الأكاديمي من خلال إدارة الوقت لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى الاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة؟
2. ما مستوى إدارة الوقت لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة؟
3. هل يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال ادارة الوقت بأبعاده (الاتجاهات نحو الوقت، التخطيط، مضيبي الوقت) لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة؟

أهداف الدراسة:

ستهدف هذه الدراسة إلى:

1. الكشف عن مستوى الاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة.
2. الكشف عن مستوى إدارة الوقت لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة.
3. الكشف عن إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال ادارة الوقت لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة.



أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

- يمكن أن تقدم هذه الدراسة إطاراً نظرياً، وتُعد مهمة في إثراء المحتوى المعرفي للاندماج الأكاديمي، وإدارة الوقت، قد تفيد المجتمعات العلمية، وخدمة المكتبة على المستوى المحلي، والإقليمي.

- لفت أنظار الباحثين، والتربويين، إلى أهمية الاندماج الأكاديمي، وإدارة الوقت، في المجال التعليمي لتحقيق المخرجات العلمية المطلوبة، لأن متغيرات الدراسة لها دور في التأثير على أداء الطالب.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- من خلال البحث الحالي يمكن التوصل الى نتائج وتوصيات ومقترحات تفيد القائمين على العملية التعليمية والباحثين.

-ومن خلال نتائج الدراسة الحالية يمكن تصميم برامج تدريبية إرشادية لأجل تحسين متغيرات الدراسة لدى الطلاب وخصوصاً طلاب المرحلة الثانوية.
مصطلحات الدراسة:

الاندماج الأكاديمي **Academic Engagement**: يُعرف الاندماج الأكاديمي بأنه: "مجموعة من السلوكيات التي يقوم بها الطلاب مثل المشاركة الإيجابية في الأنشطة المنهجية واللامنهجية وكذلك الالتزام، والمثابرة، والحماس لبذل الجهد، والشعور بالانتماء والعلاقات الجيدة مع المعلمين والأقران، وكذلك المعالجة المعرفية التي يستعملها الطالب في المهام الأكاديمية، بالإضافة إلى كم ونوع الاستراتيجيات المستخدمة" (عفيفي وآخرون، 2021، ص 291).

ويضمن الأبعاد الآتية:

-الاندماج السلوكي **Behavioral Engagement**: وهو: "مشاركة الطالب في الأنشطة المنهجية واللامنهجية، وأداء المهام المكلف بها، والالتزام بالحضور إلى المدرسة، ومن مؤشرات: مقدار وكمية الجهد المبذول، وطرح الأسئلة، وتوجيه الانتباه الكامل في الفصل، المشاركة في المناقشات.

-الاندماج المعرفي **Cognitive Engagement**: هو "مدى إدراك الطلاب لعلاقة المدرسة بالتطلعات المستقبلية، ويتم التعبير عنه كالإهتمام بالتعلم، وتحديد الأهداف والتنظيم الذاتي للأداء، كما يتضمن التفكير أو التأمل والرغبة في بذل الجهد اللازم لفهم الأفكار المعقدة، وإتقان



المهارات الصعبة، كما يشير إلى المعالجة المعرفية التي يستعملها الطالب في المهام الأكاديمية بالإضافة إلى كم ونوع الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب"

-الاندماج الوجداني **Affective Engagement**: وهو: "يشير إلى استجابات الطلاب الوجدانية الإيجابية مثل (الشعور بالأمان، والحماس، والانتماء داخل المدرسة، والتواصل والدعم من المعلمين والأقران" (عفيفي وآخرون، 2021، ص291).

وتُحدّد إجرائيًا: بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على عبارات المقياس وأبعاده الفرعية المستخدم في هذه الدراسة.

إدارة الوقت **Time Management**:

تُعرف إدارة الوقت بأنها: "الحد من التوتر والحفاظ على التوازن وزيادة الإنتاجية من خلال تحديد الأهداف والأولويات وعمل القوائم للمهام والجدول الزمنية على المدى القريب والبعيد للوصول للأهداف" (Kocak & Alay, 2002، كما ورد في الربعة، 2018، ص40).

ويتضمن الأبعاد الآتية:

-الاتجاه: وهو: "موقف أو ميل راسخ نسبيًا سواء أكان رأيًا، أم اهتمامًا، أم غرضًا يرتبط بتأهب لاستجابة مناسبة" (شحاته والنجار، 2003، ص16).

-التخطيط للوقت: وهو: "الإعداد المسبق لخطوات الأعمال المراد تحقيقها، للوصول إلى الأهداف المنشودة" (الأشهب، 2015، ص72).

-مضيعات الوقت: وهي: "أنشطة غير ضرورية تأخذ وقتًا بطريقة غير ملائمة، أو أنها أنشطة لا تعطي عائداً يتناسب والوقت المبذول من أجلها" (عليان، 2005، حسين، 2020، ص443).

وتُحدّد إجرائيًا: بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على عبارات المقياس وأبعاده الفرعية المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر حدود الدراسة الموضوعية على متغيرين، هما: متغير الاندماج الأكاديمي، ومتغير إدارة الوقت، للكشف عن مستوى الاندماج الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة، والكشف عن مستوى إدارة الوقت لدى أفراد عينة الدراسة، والكشف عن إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال إدارة الوقت لدى أفراد عينة الدراسة.



الحدود البشرية: تم اختيار عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة بريدة.
الحدود المكانية: مدارس البنات الثانوية (الحكومية) في مدينة بريدة.
الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي
1445هـ / 2024م.

الإطار النظري للدراسة:

الاندماج الأكاديمي (Academic Engagement):

أولاً: مفهوم الاندماج الأكاديمي:

ذكر الحلو ومتولى (2020) أن الاندماج الأكاديمي مصطلح معقد نتيجة للتغيرات والتطورات التي كشفتها الدراسات والأدبيات المختلفة؛ ولذا تباينت آراء الباحثين حول تعريف الاندماج الأكاديمي وأبعاده، فقد عرفه أستين (Astin, 1984) بأنه: "بنية لا ينبغي أن تكون غامضة أو مقصورة على فئة معينة، بكل بساطة تشير مشاركة الطالب إلى مقدار الطاقة المنطقية الجسدية والنفسية التي يكرسها الطالب للتجربة الأكاديمية" (p.518)، وعرفه فين (Finn, 1989) بأنه: "انخراط الطلاب في التعليم، بمكونات سلوكية وعاطفية" (p.117)، وعرفه ماركس (Marks, 2000) بأنه: "الاهتمام والاستثمار والجهد الذي يبذله الطلاب في عمل التعلم" (p.155)، وعرفه دودج (Dodge, 2015) باعتباره "جهودًا معرفية وما وراء معرفية غير مرئية وإجراءات وسلوكيات يمكن ملاحظتها، يشارك فيها الطلاب أثناء التعلم، ولغرض السعي الأكاديمي" (p.48).

ثانيًا: نماذج مفسرة للاندماج الأكاديمي:

ذكرت العديد من الأبحاث نماذج مختلفة للاندماج الأكاديمي، نستعرض أهمها فيما يأتي:

-نموذج أوستين (Astin, 1984):

كان الدافع الرئيسي لنظرية أوستين (Astin, 1984, p518- 519) هو ملاحظته إعطاء كثير من الأكاديميين أدوارا سلبية لطلابهم في العملية التعليمية، لذا اقترح ضرورة اتباع الوسائل التي تسهم في تحقيق الاندماج الأكاديمي بتوفير أوقات الطلبة، واستثمار طاقتهم لتطوير التعلم، ولتحقيق أهدافهم التعليمية، وتؤكد النظرية أنه لا بد على المعلم أن لا يركز على المحتوى الدراسي، وتقنيات التدريس، والموارد الأخرى، أكثر من تركيزه على الطالب، وأنه يجب على المعلم أن يحافظ على نشاط طلابه في العملية التعليمية، بأن يركز على تشجيعهم وتحفيزهم، ليستمر الاندماج الأكاديمي ما دام الوقت والطاقة متوفرين لتحقيق الأهداف التعليمية.



وقد ذكر أوستين فرضيات انطلق منها هذا النموذج، هي:

- يظهر الطلاب درجات مختلفة في الاندماج، ويظهر الطالب نفسه درجات مختلفة في الاندماج في أوقات مختلفة، ومع ذلك فإنه يفضل أن يحدث ذلك بشكل مستمر ومتصل.
- ترتبط الممارسة التعليمية أو الفاعلية بمدى قدرتها على زيادة اندماج الطالب ومشاركته.
- يمكن قياس الاندماج بالعملية التعليمية بشكل كمي (عدد الساعات التي يقضيها الطالب في التعليم)، وبشكل نوعي (مدى تعلمه وفهمه للمهارة الموكلة إليه).

- نموذج خان (Kahn, 1990):

- يُعد خان من أوائل الباحثين في مفهوم الاندماج الأكاديمي، وقد توصل في أبحاثه إلى أن الطلاب يعبرون عن اندماجهم بشكل سلوكي، أو معرفي، أو عاطفي، وذلك في أثناء قيامهم بالأنشطة الصفية واللاصفية، كما أكد بشكل خاص على دور الظروف وطبيعتها وتأثيرها في تحقيق الاندماج على المستوى الفردي، والاجتماعي (Kahn, 1990, p692).

- نموذج كوتس (Coates, 2007):

- يرى كوتس (Coates, 2007): أن الاندماج ظاهره واسعة ومعقدة، وأنه غالبًا ما يتم التركيز على تقييم مستوى اندماج الطلاب بشكل فردي، وذكر أن هنالك حاجة إلى تقييم مستوى الطلاب في الأنشطة والممارسات بشكل جماعي، وذلك من خلال المجموعات الجماعية، وفق أربعة أنماط للاندماج، هي: الاندماج المكثف، والاندماج السلبي، الاندماج المتعاون، والاندماج المستقل (Coates, 2007, p20).

ثالثًا: مستويات الاندماج الأكاديمي:

- ذكر شوفيلي وآخرون (Schaufeli et al, 2002, p465) أن للاندماج الأكاديمي عدة مستويات، هي:

- المرونة الذهنية، والطاقة عند أداء العمل: وتتجلى في استعداد الطالب، وقدرته على استثمار جهده في العمل الفردي.

- الاستيعاب، والمشاركة، وتتجسد في التركيز التام على الأنشطة الفردية، وممارستها بكل

سعادة.



المحور الثاني: إدارة الوقت (time management):

أولاً: مفهوم إدارة الوقت:

تعرف إدارة الوقت بأنها: "توجيه القدرات الشخصية للأفراد وإعادة صياغتها لإنجاز العمل المطلوب في ضوء القواعد والنظم المعمول بها" (القاضي، 2007، ص403)، وبأنها: "إدارة الأعمال التي نقوم بمباشرتها في حدود الوقت المتاح يومياً 24 ساعة، وذلك بأقل جهد وأقصر وقت، ثم يتبقى لنا وقت للإبداع والتخطيط للمستقبل وللراحة والاستجمام" (الفي، 2009، ص33)، وبأنها: "أنماط السلوك اليومية والمتكررة التي يمارسها طالب الصف الأول الثانوي في إدارة وقته الدراسي" (خليفة، 2012، ص497)، وبأنها: "قدرة الشخص على استخدام الوقت لإنجاز المهام في التوقيت المحدد لها" (أبو النصر، 2015، ص62).

ثانياً: نظريات ونماذج إدارة الوقت:

-نظرية قانون باركنسون:

يقوم هذا القانون على مفهوم أن العمل يمتد ليملاً الوقت المتاح للإنجاز، وهذا يتطلب عدم تخصيص المزيد من الوقت للعمل، فإن أي مشروع سوف يستغرق الوقت المخصص له، فعلى سبيل المثال؛ إذا تم تخصيص ساعتين لمجموعة من الأشخاص مقارنة بمجموعة أخرى كُلفت بنفس المهمة مع تخصيص 4 ساعات لها؛ فإن كلا المجموعتين ستنتهي المهمة في الوقت المحدد لها، بمعنى آخر، يتوسع العمل ليملاً الوقت المتاح لإنجازه، ويتم تطبيق هذا القانون من خلال تحويل العمل إلى مشروع، وتحديد وقت نهائي لكل عمل، والالتزام الكامل بهذا الموعد النهائي، وتحديد الأولويات حسب المستوى (الغامدي، 2018).

-نموذج بريتون وجلين (Britton and Glynn, 1989):

يصف بريتون وجلين (Britton and Glynn, 1989) نموذجاً نظرياً بسيطاً لممارسات إدارة الوقت لتحقيق أقصى قدر من الإنتاجية الفكرية، ومن ثم يحدد النموذج عدة مكونات لإدارة الوقت، هي: تحديد الأهداف والغايات الفرعية، واختيار أولويات الأهداف، وإنشاء المهام الرئيسية، والمهام الفرعية بناءً على الأهداف، واختيار أولويات المهام، وإعداد جدول لها، والبدء بتنفيذها (Mykhailivna, 2018).



ثالثاً: معوقات إدارة الوقت:

وذكر الغامدي في كتابه (٢٠١٨، ص ٢٩) أنواعاً لمعوقات إدارة الوقت، هي:

- معوقات خارجية: وتكون بسبب الآخرين كأصدقاء، والأسرة.
- معوقات داخلية: وتكون بسبب الطالب نفسه.

كما ذكر الغامدي (2018) عدة طرق للتغلب على معوقات إدارة الوقت، منها:

- القيام بأداء المهام فوراً، وعدم تأخيرها، أو تأجيلها.
- الحرص على الوقت، والتذكر بأنه طريق النجاح وتحقيق الأهداف.
- التذكر بأن الوقت الذي يذهب لا يعود أبداً (الغامدي، 2018، ص 30).

الدراسات السابقة:

سيتم ذكر الدراسات المرتبطة بمتغيرات الدراسة وأهدافها، مقسمة على ثلاثة محاور، وهي:

المحور الأول: دراسات تناولت العلاقة بين الاندماج الأكاديمي وإدارة الوقت:

وتهدف دراسة حسن (2019) إلى: معرفة العلاقة الارتباطية بين الاندماج الجامعي وتنظيم الوقت، وفق متغير الجنس، وتكونت العينة من (400) طالب وطالبة بجامعة المستنصرية، وقامت ببناء مقياسين (الاندماج الجامعي، وتنظيم الوقت)، وفق المنهج الوصفي، وتوصلت نتائجها إلى أنه توجد علاقة إيجابية بين الاندماج الأكاديمي وبين أحد أبعاد إدارة الوقت (تنظيم الوقت).

وهدفت دراسة مروستي وآخرون (Marvasti et al. 2021) إلى: تطوير المهنية للمعلمين بناءً على الاحتياجات النفسية الأساسية لدى طالبات المرحلة الثانوية وفقاً لمتغيري الاندماج الأكاديمي وإدارة التحكم في الوقت، وتمثلت عينتها من (316) طالبة في طهران، وتم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية متعددة المراحل، من أصل (8000) طالبة، وفق المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت أدوات تكونت من استبيان لإدارة الوقت، وآخر خاص بالاندماج الأكاديمي، وكانت من أبرز نتائجها وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الاندماج الأكاديمي والتحكم في الوقت.

وهدفت دراسة صالح وسويدي (2021) إلى: معرفة العلاقة بين الاندماج الجامعي وإدارة الوقت، وعلاقتهم بالتحصيل، والمرحلة الدراسية، والتخصص، ومعرفة مستوى كل متغير، وتكونت عينتها من (111) طالباً وطالبة من جامعة بنغازي، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، واستخدم مقياس الاندماج الاجتماعي، وتم بناء مقياس إدارة



الوقت، وأظهرت نتائجها وجود علاقة متوسطة إيجابية بين الاندماج الجامعي وإدارة الوقت، ومستوى المتغيرين مرتفع لدى العينة.

المحور الثاني: دراسات تناولت متغيرات الدراسة على حدة، ومع متغيرات أخرى: الاندماج الأكاديمي:

هدفت دراسة زكي وأحمد (Zaki and Ahmad, 2017) إلى: التعرف على مستوى الاندماج الأكاديمي بين طلاب المرحلة الثانوية، في ليمبانج، سارواك، الماليزية، وتمثلت عينتها من (180) طالبًا كمستجيبين من ثلاث مدارس، واستخدمت أداة تكونت من استبيان لقياس مستوى اندماج الطلاب الأكاديمي، وفق المنهج الوصفي، وتوصلت نتائجها إلى أن مستوى اندماج الطلاب مرتفع.

هدفت دراسة عابد وأختار (Abid and Akhtar, 2020) إلى: الكشف عن العلاقة بين الإنجاز لدى الطلاب والاندماج الأكاديمي، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من (20) مدرسة في لاهور، وبلغ عدد العينة (800) طالب ثانوي في الصف العاشر، وتم استخدام مقياس للاندماج الأكاديمي، وقياس التحصيل الأكاديمي من خلال الدرجات التي يحققها الطلاب في الاختبارات النهائية، وفق المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى أن الطلاب يتمتعون بمستوى جيد من الاندماج الأكاديمي.

هدفت دراسة البصير (2021) إلى: الكشف عن مستوى الاندماج المدرسي، والاستثارة الفائقة، والطفو الأكاديمي، لدى طلبة الثانوي المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا، والتعرف على الفروق وفق متغير الجنس (ذكر، أنثى)، وكان عدد العينة (107)، طالب وطالبة في الصف الأول والثاني الثانوي بمدينة عبور في مصر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، واستخدمت مقياس الاندماج المدرسي ريف وتشينغ (2011) Reeve and Ching، وتمت الترجمة، والتقنين من قبل (الباحثة)، واستخدمت مقياس الطفو الأكاديمي، والاستثارة الفائقة، الذي أعدته الباحثة، وتوصلت النتائج إلى أنه يوجد اندماج مدرسي لدى العينة لكن بدرجات متفاوتة بين المتوسط والمرتفع للأبعاد الفرعية، جاء بالمرتبة الأولى الاندماج السلوكي، ثم الاندماج المعرفي، ويليه الاندماج الانفعالي، ويليه الاندماج التشاركي.

_إدارة الوقت:

هدفت دراسة سيريل (Cyril, 2015) إلى الكشف عن مستوى إدارة الوقت لدى طلبة الثانوية العامة، في بينيل الريفية، الهند، وتمثلت عينتها من (63) طالبًا (35) ذكور، و(28) إناث، تم أخذهم من مدرسة بينيل العليا الثانوية، واستخدمت مقياس مستوى إدارة الوقت، وفق المنهج الوصفي،



وأظهرت نتائجها أن مستوى إدارة الوقت لدى الطلبة دال إحصائياً أي أن النتيجة معنوية وإيجابية نوعاً ما، وأن أغلبهم يمتلكون مهارات جيدة في إدارة الوقت والتحكم فيه. وهدفت دراسة الربعة (2018) إلى معرفة القدرة التنبؤية لإدارة الوقت، والتنظيم الذاتي، والمعتقدات ما وراء المعرفة، بالتسويق الأكاديمي، في ضوء النوع الأكاديمي، ومتغير الجنس، وبلغ عدد العينة (320) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية بمحافظة مادبا في الأردن، واستخدم مقياس التسويق الأكاديمي، ومقياس التنظيم الذاتي ومقياس المعتقدات ما وراء المعرفة حول التسويق، ومقياس إدارة الوقت طوره كوساك وآلاي (2002) Kocak and Alay، وفق المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طلاب الصف الأول الثانوي يتمتعون بمستوى متوسط من إدارة الوقت. وهدفت دراسة السلمي (2020) إلى الكشف عن مستوى مهارة إدارة الوقت، ومعرفة الفروق في (الصف الدراسي، والتخصص، ونظام فصلي أو مقررات)، وتكونت العينة من (239) طالباً في المرحلة الثانوية في مدينة مكة في السعودية، وفق المنهج الوصفي، واستخدم استبانة مكونة من مهارات (التخطيط، والتنظيم، والأساليب والأدوات)، وتوصلت إلى أن مستوى الطلاب متوسط في المحاور الثلاثة لإدارة الوقت.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي، وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية.
- تناولت الدراسات السابقة العلاقة بين الاندماج الأكاديمي، وإدارة الوقت، لدى عينة من طلبة الجامعة، والثانوية، أما بالنسبة للدراسة الحالية فتناولت عينة من طالبات المرحلة الثانوية بجميع صفوفها.
- تناولت الدراسات السابقة العلاقة بين المتغيرين بشكل عام بدون الأبعاد، وهذا ما يختلف عنه الدراسة الحالية، حيث أنها تتناول التنبؤ بالاندماج الأكاديمي بأبعاده (السلوكي، والمعرفي، والوجداني) من خلال إدارة الوقت بأبعاده (التخطيط، والاتجاهات نحو الوقت، ومضيعي الوقت) لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة.



منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي وهو الارتباطي ويقصد به: "ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة العلاقة بين متغيرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة" (ابراهيم وأبو زيد، 2017، ص 225).

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمدينة بريدة، والبالغ عددهنّ (13586)، بالصفوف: الأول (241)، والثاني (217)، والثالث (215)، وذلك حسب إحصائية وزارة التعليم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1445هـ.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة مما يأتي:

- العينة الاستطلاعية:

تكوّنت العينة الاستطلاعية من (250) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة، و(150) طالبة من المدارس الثانوية بمنطقة شرق بريدة، و(100) طالبة من المدارس الثانوية في مدينة بريدة، وتم اختيار المدارس بالطريقة العشوائية (عنقودية)، لأجل التحقق من صدق وثبات مقاييس البحث.

- العينة الأساسية:

تكوّنت العينة الأساسية في الدراسة الحالية من (673) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمدينة بريدة، وتم اختبار العينة بطريقة عشوائية عنقودية.
أدوات الدراسة:

1. مقياس الاندماج الأكاديمي، إعداد: (عفيفي وآخرون، 2021).
2. مقياس إدارة الوقت الذي طوره علي وكوجاك (Alay and Kocak, 2002)، وترجمه الربعة (2018).

صدق المقياس الاندماج الأكاديمي في الدراسة الحالية:

صدق المحكمين:

في البداية عُرضت مفردات المقياس في صورته الأولى المكونة من (39) عبارة إلى مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية بلغ عددهم (10)



محكمين، لإبداء آرائهم حول مدى صلاحية عبارات مقياس الاندماج الأكاديمي، ومدى انتماء كل مفردة للبعد الخاص بها، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين أكثر من 80٪، ولم يتم حذف أي عبارة من مقياس عفيفي، وبلغ عدد عبارات مقياس الاندماج الأكاديمي (39)، وبعدها الاندماج السلوكي (12)، وبعدها الاندماج الوجداني (13)، وبعدها الاندماج المعرفي (14).

الصورة النهائية للمقياس:

تكوّن المقياس في صورته النهائية من (39) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية، يتم الإجابة عنها من خلال خمس مستويات للاستجابة، وهي: (تنطبق تماما، تنطبق إلى حد ما، محايد، لا تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق تماما)، وتعطي الاستجابات الدرجات التالية على التوالي لجميع عبارات المقياس (1، 2، 3، 4، 5).

مؤشرات صدق البنية لمقياس الاندماج الأكاديمي:

حسبت الباحثة مؤشرات صدق البنية لمقياس الاندماج الأكاديمي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis عن طريق برنامج (AMOS26)، وتوصلت إلى أن جميع مفردات مقياس الاندماج الأكاديمي كانت دالة عند مستوى (0.01)، وحسبت الباحثة مؤشرات صدق البنية لأبعاد الاندماج الأكاديمي، وتوصلت إلى أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = 1497.30

بدرجات حرية = 778، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = 2.21، ومؤشرات حسن المطابقة (RMSEA = 0.07، CFI = 0.81، IFI = 0.84، GFI = 0.80)، مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاندماج الأكاديمي. وقد قدّمت نتائج التحليل العاملي التوكيدي دليلاً قوياً على صدق البناء للمقياس.

الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويتضح أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى (0.01)، وتراوح قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد (0، 404)، و (0، 761)، مما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، وتمتعه بدرجة مرتفعة من الثبات، تبرر استخدامه علمياً، وتبرر استخدامه في الدراسة الحالية.



ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي في الدراسة الحالية:

ثبات الاتساق الداخلي:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال معادلة ألفا كرونباخ، وبين معاملات ثبات درجات مقياس الاندماج الأكاديمي للأبعاد الفرعية والمقياس ككل، وكان عدد أفراد العينة (250)، وبلغت درجة معامل ألفا الكلية (0.92)، مما يوضح تمتع جميع أبعاد مقياس الاندماج الأكاديمي، والدرجة الكلية، بمعامل ثبات جيد، مما يؤكد ثبات المقياس، وتمتعه بخصائص سيكومترية جيدة، تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

٢. مقياس إدارة الوقت الذي طوره علي وكوجاك (Alay and Kocak, 2002)، وترجمه

الرابعة (2018):

صدق مقياس إدارة الوقت:

صدق المحكّمين:

في البداية عُرضت مفردات المقياس في صورته الأولى التي اشتملت على (23) مفردة- على مجموعة من السادة المحكّمين المتخصّصين في مجال علم النفس التربوي، والصحة النفسية، وبلغ عددهم (10) محكّمين، لإبداء آرائهم حول مدى صلاحية المفردات لمقياس إدارة الوقت، ومدى انتماء كل مفردة للبعد الخاص بها، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكّمين أكثر من 80 %

الصورة النهائية للمقياس:

تكوّن المقياس في صورته النهائية من (23) مفردة، موزّعة على ثلاثة أبعاد فرعية، وبلغ عدد عبارات بُعد التخطيط للوقت (15)، وبُعد الاتجاهات الوقت (3)، وبُعد مضيبي الوقت (3)، وقد وُضع أمام كل عبارة مقياس خماسي من الاستجابات هي (أبدًا- نادرًا- بعض الأحيان- في كثير من الأحيان- دائمًا)، وتعطي الاستجابات الدرجات التالية على التوالي في حالة العبارات الإيجابية (1، 2، 3، 4، 5)، وللعبارات السالبة (21، 22، 23)، فينعكس التصحيح إلى (5، 4، 3، 2، 1)، ولم يتم حذف أي عبارة من مقياس إدارة الوقت كما ترجمه الرابعة (2018).

مؤشرات صدق البنية لمقياس إدارة الوقت باستخدام التحليل العاملي التوكيدي:

حسبت الباحثة مؤشرات صدق البنية لمقياس إدارة الوقت باستخدام التحليل العاملي التوكيدي عن طريق برنامج (AMOS26)، ويتضح أن جميع مفردات مقياس إدارة الوقت كانت دالة عند مستوى (0.01)، وحسبت الباحثة مؤشرات صدق البنية لأبعاد مقياس إدارة الوقت، وتوصلت



إلى أن مؤشرات النموذج جيدة حيث كانت قيمة χ^2 للنموذج = 515,11، بدرجات حرية = 222، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وكانت النسبة بين قيمة χ^2 إلى درجات الحرية = 2.320، ومؤشرات حسن المطابقة (RMSEA= 0.07، CFI= 0.90، IFI= 0.91، NFI= 0.84، GFI= 0.84)؛ مما يدل على وجود مطابقة جيدة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس إدارة الوقت، ومما سبق يمكن القول - عن نتائج التحليل العاملي التوكيدي - أنها قدّمت دليلاً قوياً على صدق البناء للمقياس.

الاتساق الداخلي:

وحُسب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويتضح أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى (0.01)، مما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، وتمتعه بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثبات المقياس في البحث الحالي:

للتأكد من ثبات المقياس تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ، ويبين الجدول الآتي مُعاملات ثبات درجات مقياس إدارة الوقت للأبعاد الفرعية، والمقياس ككل، وكان عدد أفراد العينة (٢٥٠)، وبلغت درجة معامل ألفا (٠,٩٣)، مما يوضح تمتع جميع أبعاد مقياس إدارة الوقت والدرجة الكلية بمعامل ثبات جيد، مما يؤكد ثبات المقياس، وتمتعه بخصائص سيكومترية جيدة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

وقد أستخدمت الأساليب الإحصائية الآتية للتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات:

- التحليل العاملي التوكيدي؛ للتحقق من صدق البناء باستخدام برنامج (Amos26).

- معامل ثبات ألفا كرونباخ؛ للتحقق من ثبات المقياس.

والأساليب الإحصائية الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للعينة الواحدة؛ للتحقق من الفروض الثلاثة الأولى.

- تحليل الانحدار الخطي المتعدد؛ للتحقق من الفرضين الرابع والخامس.

نتائج الدراسة (تفسيرها ومناقشتها):

أولاً: نتائج التحقق من السؤال الأول وتفسيرها:

نصّ السؤال الأول على: "ما مستوى الاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات المرحلة

الثانوية بريدة"؟

وللتحقّق من هذا السؤال، أُستخدم اختبار (ت) للعينة الواحدة؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات مقياس الاندماج الأكاديمي، وأبعاده لدى الطالبات، والمتوسطات الفرضية للمقياس، التي حُصل عليها من خلال حاصل ضرب القيمة الوسطى لتدرّج ليكرت في عدد فقرات كل بعد من أبعاد المقياس، وفي العدد الكلي للفقرات، ويوضّح الجدول الآتي ما توصل إليه من نتائج في هذا الصدد.

جدول (01).

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الأكاديمي لدى الطالبات والمتوسط الفرضي.

| البُعد | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة (ت) | مؤشر كوهين | حجم التأثير |
|-------------------|--------------------------|-----------------|-------------------|--------------|----------|------------|-------------|
| الاندماج السلوكي | العينة المتوسط الفرضي | 53.30 36 | 5.94 - | 672 | **75.49 | 2.91 | كبير |
| الاندماج الوجداني | العينة المتوسط الفرضي | 57.63 39 | 7.66 - | 672 | **63.06 | 2.43 | كبير |
| الاندماج المعرفي | العينة المتوسط الفرضي | 62.62 42 | 7.80 - | 672 | **68.54 | 2.64 | كبير |
| الدرجة الكلية | العينة المتوسط الفرضي | 173.56 117 | 18.85 - | 672 | **77.83 | 3.00 | كبير |

**دال عند مستوى دلالة (0.05) فأقل.

- يتبيّن من الجدول (1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد الاندماج السلوكي؛ لصالح العينة، حيث كان متوسط العينة (53.30) أعلى من المتوسط الفرضي = (36)، وكانت قيمة (ت) = (75.49)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، مما يدل على تمتع الطالبات بمستوى اندماج سلوكي مرتفع.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد الاندماج الوجداني لصالح العينة، حيث كان متوسط العينة (57.63) أعلى من المتوسط الفرضي = (39)، وكانت قيمة (ت) = (63.06)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) فأقل، مما يدل على تمتع الطالبات بمستوى اندماج وجداني مرتفع.



- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد الاندماج المعرفي لصالح العينة، حيث كان متوسط العينة (62.62)، وهو أقل من المتوسط الفرضي = (42)، وكانت قيمة (ت) = (68.54)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) فأقل، مما يدل على تمتع الطالبات بمستوى اندماج معرفي مرتفع.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الاندماج الأكاديمي ككل والمتوسط الفرضي لصالح العينة، وكان متوسط العينة (173.56) أكبر من المتوسط الفرضي = (117)، وكانت قيمة (ت) = (77.83)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) فأقل، مما يدل على تمتع الطالبات بمستوى اندماج أكاديمي مرتفع.
- ومن العرض السابق يتضح ارتفاع مستوى الاندماج الأكاديمي، مما يشير إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات على مقياس الاندماج الأكاديمي والمتوسط الفرضي للمجتمع الأصلي، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زاكي وأحمد (Zaki and Ahmad, 2017) التي أجريت على طلاب المرحلة الثانوية، حيث توصلوا إلى أن عينة دراستهم تمتلك مستوى مرتفعاً من الاندماج الأكاديمي، وكذلك اتفقت مع دراسة البصير (2021) وكانت عينتها طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت إلى أن الدرجات متفاوتة بين المرتفع والمتوسط للأبعاد الفرعية، جاء بالمرتبة الأولى الاندماج السلوكي، ثم الاندماج المعرفي، يليه الاندماج الانفعالي، ويليه الاندماج التشاركي، واختلقت جزئياً مع دراسة عابد وأختار (Abid and Akhtar, 2020) التي طبقت على طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت إلى وجود مستوى جيد من الاندماج الأكاديمي.
- ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء رغبات الطالبات وميولهن، حيث أنه كلما كانت الأنشطة الأكاديمية تلي رغبات الطالبات وميولهن؛ فإنها تؤدي إلى اندماج الطالبات بشكل أكبر، وعكس ذلك يؤدي إلى اندماج أقل، وأيضاً عندما تكون البيئة محفزة، وأمنة للتعليم، تؤدي إلى اندماج الطالبات بشكل مرتفع. وتأكيداً لما سبق، قامت دراسة شيرنوف وآخرين (Shernoff et al., 2003) بدراسة كيف يقضي الطلاب وقتهم في المدرسة الثانوية والظروف التي تساعدهم على تحقيق الاندماج الأكاديمي، وتوصلت إلى أنه يزداد اندماج الطلاب عندما يكون التحدي المتصور للمهام ومهاراتهم الخاصة متوازناً وعالياً، وعندما تكون بيئة التعلم تحت سيطرتهم، والتدريس مناسباً، ولتحسين الاندماج علينا التركيز على الأنشطة التعليمية التي تدعم استقلالية الطالب وتوفير تحديات مناسبة لمهارات الطلاب. ومن خلال ذلك يتضح أن بيئة التعلم مهمة لنحقق اندماج أكاديمي

لدى الطالب، فكما كانت العملية التعليمية تركز على تعليم الطالب، وجعل الطالب نشطاً أصبح أكثر اندماجاً. كما يوضح كورسو وآخرون (Corso et al., 2013) أن اندماج الطلاب بالفصل الدراسي نابع عن العلاقة بين الطلاب والمعلمين، ومدى مستويات المحتوى الذي يقدمه المعلم وخبرته التربوية، ومدى رؤية الطلاب على أن محتوى الفصل الدراسي ذو صلة بأهدافهم الحالية، واهتماماتهم، وهوياتهم المستقبلية.

ثانياً: نتائج التحقّق من السؤال الثاني وتفسيرها:

نصّ السؤال الثاني على: "ما مستوى إدارة الوقت لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بريدة"؟

وللتحقّق من هذا السؤال، أُستخدم اختبار (ت) للعينة الواحدة؛ للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات مقياس إدارة الوقت وأبعاده لدى الطالبات، والمتوسطات الفرضية للمقياس التي حُصل عليها من خلال حاصل ضرب القيمة الوسطى لتدرّج ليكرت في عدد فقرات كل بعد من أبعاد المقياس، ويوضّح الجدول الآتي ما تُوصّل إليه من نتائج في هذا الصدد.

جدول (02):

دلالة الفروق بين متوسطات درجات مقياس إدارة الوقت وأبعاده لدى الطالبات والمتوسط الفرضي.

| البُعد | المجموعة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة (ت) | مؤشر كوهين | حجم التأثير |
|---------------------|----------------|-----------------|-------------------|--------------|----------|------------|-------------|
| الاتجاهات نحو الوقت | العينة | 21,32 | 4,56 | 672 | **35,97 | 1.38 | كبير |
| | المتوسط الفرضي | 15 | - | | | | |
| تخطيط الوقت | العينة | 50.84 | 14.89 | 672 | **10,18 | 0.39 | صغير |
| | المتوسط الفرضي | 45 | - | | | | |
| مضيبي الوقت | العينة | 8,35 | 2,99 | 672 | **5,62 | 0.22 | صغير |
| | المتوسط الفرضي | 9 | - | | | | |

**دال عند مستوى دلالة (0,05) فأقل

■ يتبيّن من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد الاتجاهات نحو الوقت لصالح العينة، حيث كان متوسط العينة



(21,32) وهو أكبر من المتوسط الفرضي = (15)، وكانت قيمة (ت) = (35,97)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05) فأقل.

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد تخطيط الوقت لصالح العينة، حيث كان متوسط العينة (50.84) أعلى من المتوسط الفرضي = (45)، وكانت قيمة (ت) = (10,18)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,05) فأقل.

■ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في بُعد مضيبي الوقت لصالح المجتمع، حيث كان متوسط العينة (8,35)، وهو أصغر من المتوسط الفرضي للمجتمع = (9)، وكانت قيمة (ت) = (5,62)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01).

■ كما يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي في الدرجة الكلية للمقياس لصالح العينة، وكان متوسط العينة (80.6) أكبر من المتوسط الفرضي = (69)، وكانت قيمة (ت) = (17.38)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0,01)، مما يدل على تمتع الطالبات بمستوى عالٍ من القدرة على إدارة الوقت.

ومن العرض السابق يتضح ارتفاع مستوى إدارة الوقت، مما يشير إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الطالبات على مقياس إدارة الوقت والمتوسط الفرضي للمجتمع الأصلي، واختلفت هذه النتيجة جزئيًا عن ما جاء في دراسة سيريل (Cyril, 2015)، ودراسة الربعة (2018)، ودراسة السلمي (2020) وكانت عينتهم طلبة المرحلة الثانوية، وتوصلوا جميعًا إلى أن عينات دراستهم تمتلك مستوى متوسطًا في إدارة الوقت.

ويمكن تفسير اختلاف النتائج إلى اختلاف المرحلة العمرية، والبيئة التعليمية، وحاجة الطلاب لدورات تدريبية توضح لهم كيفية إدارة وقتهم بشكل جيد، فإدارة الوقت الجيدة من أهم عوامل نجاح الطلاب في المدرسة، وأيضًا خارج المدرسة، كما تبعدهم عن التوترات، وتشتت الذهن. ويوضح نصر الله وخان (Nasrullah and Khan, 2015) أن إدارة الوقت مهمة جدًا، ويمكن أن تؤثر - فعليًا - على أداء الطالب العام وإنجازه، ومن المؤكد أن البيئة التي يعيش بها ستعزز النتائج الإيجابية للطلاب وتلقي محاضرات ممتازة من المعلمين، ويمكن لإدارة الوقت أن تجعل الطالب طالبًا جيدًا، والإدارة الجيدة للوقت مهمة لنجاح الطلاب، وبعض الطلاب لا يمتلكون مهارات جيدة في إدارة

الوقت، مما يسبب لهم تأثيراً سلبياً على حياتهم ومسيرتهم الأكاديمية. وتؤكد دراسة أديبايو (Adebayo, 2015) أن التخطيط وتحديد الأولويات تُعد من المؤشرات القوية التي تؤثر على أداء الطالب الأكاديمي بما يتعلق بإدارة الوقت، كما يوصي بشدة على أن يكون الطلاب حريصين على الوقت، وعلى وعي به عند أدائهم الأنشطة الأكاديمية لكي يصبح مستوى أدائهم الأكاديمي مرتفعاً.

ثالثاً: نتائج التحقّق من السؤال الثالث وتفسيرها:

نصّ السؤال الثالث على: "هل يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال إدارة الوقت لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة؟" على اعتبار أن أبعاد إدارة الوقت متغيرات مستقلة، والاندماج الأكاديمي متغير تابع، وللتحقّق من هذا السؤال؛ استخدمت الباحثة الانحدار الخطي المتعدد بالطريقة القياسية (Enter) وذلك بعد التحقّق من الافتراضات الأساسية لتحليل الانحدار المتعدد، والخطوات التالية توضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج:

أ. تحليل التباين لمدي تأثير المُتغيّر المستقل (أبعاد إدارة الوقت) في مستوى الاندماج

الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية:

جدول (03):

تحليل التباين الأحادي لمدي تأثير المُتغيّر المستقل (أبعاد إدارة الوقت) في مستوى الاندماج الأكاديمي.

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | R | R ² نسبة التباين |
|--------------|----------------|--------------|----------------------|--------|---------------|------|-----------------------------|
| الانحدار | 153972,96 | 3 | 51324,32 | 404,56 | **0,00 | 0,80 | 0,645 |
| البواقي | 84872,88 | 669 | 126,87 | | | | |
| الكلّي | 238845,84 | 672 | | | | | |

يتبيّن من الجدول السابق (3) أن النموذج العام للانحدار كان دالاً احصائياً، مما يشير إلى فاعلية المتغيرات المستقلة في التنبؤ بالمتغير التابع، حيث كانت النسبة الفائية لتحليل التباين للمُتغيّرات المستقلة (أبعاد إدارة الوقت) على مستوى الاندماج الأكاديمي دالة عند (0,05) فأقل ، كما تشير النتائج إلى أن المتغيرات المستقلة تفسر (64.5%) من التباين في الاستجابات على الاندماج الأكاديمي وذلك في ضوء قيمة معامل التفسير (R2).



ب. معامل الانحدار المعياري، والخطأ المعياري، وقيمة (ت): لبيان مدى تأثير المتغيرات المستقلة في الاندماج الأكاديمي:

جدول (04):

معامل الانحدار المعياري، والخطأ المعياري، وقيمة (ت): لبيان مدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد إدارة الوقت) في الاندماج الأكاديمي.

| المتغيرات | معاملات الانحدار B | الخطأ المعياري | معاملات الانحدار المعيارية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---------------------|--------------------|----------------|----------------------------|--------|---------------|
| الثابت | 102.679 | 2.616 | — | 39.250 | دالة عند 0.01 |
| الاتجاهات نحو الوقت | 2.735 | .102 | .661 | 26.775 | دالة عند 0.01 |
| تخطيط الوقت | .338 | .031 | .267 | 10.837 | دالة عند 0.01 |
| مضبيعي الوقت | -.552 | .147 | -.088 | -3.764 | دالة عند 0.01 |

يتضح من الجدول السابق (04) أن الأبعاد التي يمكن أن تتنبأ بمستوى الاندماج الأكاديمي لدى طالبات المرحلة الثانوية هي: (الاتجاهات نحو الوقت، تخطيط الوقت، ومضبيعي الوقت). ويمكن التعبير عن الاندماج الأكاديمي من خلال صياغة معادلة الانحدار الخام على النحو الآتي: الاندماج الأكاديمي = $2,74 \times$ (الاتجاهات نحو الوقت) + $0,34 \times$ (تخطيط الوقت) + $0,55 \times$ (مضبيعي الوقت)، كما يمكن التعبير عن الاندماج الأكاديمي من خلال صياغة معادلة الانحدار المعيارية على النحو الآتي: الاندماج الأكاديمي = $0,66 \times$ (الاتجاهات نحو الوقت) + $0,27 \times$ (تخطيط الوقت) + $0,09 \times$ (مضبيعي الوقت). ومعادلة الانحدار تشير إلى:

أنه عند ارتفاع مستوى الاتجاهات نحو الوقت بمقدار وحدة واحدة فإن الاندماج الأكاديمي يرتفع بمقدار (2,74) درجة، وباستخدام وحدات الانحراف المعياري-وحيث أن قيمة معامل الانحدار المعيارية (β) تساوي (0,66)- فإنه عند ارتفاع مستوى الاتجاهات نحو الوقت بمقدار وحدة معيارية فإن الاندماج الأكاديمي يرتفع بمقدار (0,66) وحدة معيارية، وعند ارتفاع مستوى التخطيط للوقت بمقدار وحدة واحدة فإن الاندماج الأكاديمي يرتفع بمقدار (0,34) درجة، وباستخدام وحدات الانحراف المعياري-وحيث أن قيمة معامل الانحدار المعيارية (β) تساوي (0,27) - فإنه عند ارتفاع مستوى التخطيط للوقت بمقدار وحدة معيارية فإن الاندماج الأكاديمي يرتفع بمقدار (0,27) وحدة معيارية، وعند ارتفاع مستوى مضبيعي الوقت بمقدار وحدة واحدة فإن الاندماج الأكاديمي ينخفض

بمقدار (0.55) درجة، وباستخدام وحدات الانحراف المعياري-وحيث أن قيمة معامل الانحدار المعيارية (β) تساوي (-0.088) - فإنه عند ارتفاع مستوى مضيعي الوقت بمقدار وحدة معيارية فإن الاندماج الأكاديمي ينخفض بمقدار (-0.088) وحدة معيارية، وبالتالي يمكن قبول أنه يمكن التنبؤ بالاندماج الأكاديمي من خلال إدارة الوقت لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة، واتفقت هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة مروسى وآخرين (Marvasti et al., 2021) التي أشارت نتائجها إلى أنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين الاندماج الأكاديمي والتحكم في الوقت، أما دراسة صالح وسويدي (2021) فتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة متوسطة إيجابية بين الاندماج الجامعي وإدارة الوقت، أما دراسة حسن (2019) فقد توصلت نتائجها إلى أنه توجد علاقة إيجابية بين الاندماج الأكاديمي وبين أحد أبعاد إدارة الوقت (تنظيم الوقت).

وخلاصة القول: فإن هذه النتائج تؤكد على أن مستوى إدارة الوقت يسهم إسهامًا إيجابيًا في تحقيق مستوى عال بالاندماج الأكاديمي والتنبؤ به، فقد شرحت أن الاتجاهات الإيجابية نحو الوقت كان لها أعلى نسبة إسهام في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي، وأن استغلال الوقت على نحو فعال يسهم في تعزيز الاندماج الأكاديمي لدى الطالبات.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفي ضوء تفسيرها ومناقشتها، خرجت الدراسة بالتوصيات الآتية:

- ضرورة تحفيز الطالبات للتعلم، واختيار الأنشطة التي تتناسب مع ميولهن ورغباتهن؛ حتى يتمكن من رفع مستوى شغفهن بالتعلم؛ مما ينعكس ذلك على اندماجهن الأكاديمي.
- على المعلمات رفع حماس الطالبات قبل البدء بالدرس؛ وذلك من خلال ربط الدرس بحياتهن الواقعية وإيضاح مدى أهمية الدرس لهن؛ مما يؤدي إلى رفع مستوى اندماجهن الأكاديمي.
- عمل دورات تدريبية للطالبات، وإيضاح أهم الخطوات لإدارة الوقت الجيدة؛ مما ينعكس ذلك على اندماجهن الأكاديمي.
- توعية الطالبات بأهم المعوقات التي تسبب إضاعة الوقت، وكيفية التعامل مع هذه المعوقات.



البحوث المقترحة:

- إجراء دراسة تكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاندماج الأكاديمي وعلاقته برفع مستوى إدارة الوقت لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، ولكن يتم تطبيقها على عينة مختلفة من الطالبات.
- إجراء دراسة مماثلة على عينة من الطلاب الذكور.
- دراسة العوامل المؤثرة في انخفاض الاندماج الأكاديمي، وتأثيرها على أداء الطالبات.
- إجراء دراسات تجريبية لبرامج تدريبية تهدف إلى زيادة رفع مستوى إدارة الوقت لدى الطالبات.

المراجع العربية والانكليزية:

أولاً. المراجع العربية

- إبراهيم، محمد عبد الرزاق، وأبو زيد، عبد الباقي عبد المنعم. (2017). مهارات البحث التربوي. دار الفكر.
- أبو النصر، مدحت محمد. (2015). إدارة الوقت المفهوم والقواعد والمهارات. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- الأشهب، نوال عبد الكريم (2015). إدارة الوقت بالمفهوم الاستراتيجي. دار أمجد للنشر والتوزيع.
- البصير، نشوة عبد المنعم عبدالله. (2021). الاندماج المدرسي في ضوء متغيري الطفو الأكاديمي والاستثارة الفائقة لدى طلبة مدرسة المتفوقين الثانوية في العلوم والتكنولوجيا STEM. المجلة التربوية، 92، 767 – 820.
- حسن، طالب خلف. (2019). الاندماج الجامعي وعلاقته بتنظيم الوقت لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية، 20(105)، 20-39.
- حسين، وفاء سيد محمد (2020). مهارات إدارة الوقت وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 30(108)، 435-490.
- الحلو، نرمين مصطفى حمزة، ومتولي شيماء بهيج محمود. (2020). أثر توظيف منصة الكترونية قائمة على استخدام موقع Class Easy تنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية والاندماج الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة كلية الاقتصاد المنزلي. *مجلة كلية التربية*، 20(1)، 105-179.
- خليفة، غازي جمال. (2021). أثر بعض المتغيرات الأسرية في عادات إدارة الوقت الدراسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة مادبا بالأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 13(2)، 489-512.
- الربعة، يوسف أحمد سالم. (2018). *القدرة التنبؤية للتنظيم الذاتي وإدارة الوقت والمعتقدات ما وراء المعرفية بالتسويق الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مادبا* (رقم المنشورة 953821) [رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك - إربد]. قاعدة دار المنظومة، الرسائل الجامعية.



- الرئيس، يوسف ناصر ظويجي. (2010). مهارات إدارة الوقت وعلاقتها بالضغط النفسي لدى المتفوقين تحصيليًا مقارنة بالمتوسطين في المرحلة الثانوية بدولة الكويت (رقم النشر 728114) [رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي - المنامة]. قاعدة دار المنظومة، الرسائل الجامعية.
- السلمي، علي رزق حمود. (2020). مستوى مهارات إدارة الوقت لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. *المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط*، 36(5)، 370-350.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.
- صالح، عائدة منصور، وسويدي، شوق صالح حسين. (2021). الاندماج الجامعي وعلاقته بكل من إدارة الوقت والتحصيل لدى طلبة جامعة بنغازي. *مجلة المنارة العلمية*، 3(3)، 58-40.
- الصريفي، أنعام قاسم خفيف. (2019). أهمية إدارة الوقت: دراسة ميدانية من وجهة نظر طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، 46(46)، 107-89.
- طه، رياض سليمان السيد. (2020). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة: دراسة في نمذجة العلاقات. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، 44(3)، 372 - 291.
- عفيفي، صفاء علي أحمد، إبراهيم، تامر شوقي، ومرسي، نجاة عبد الله أحمد. (2021). الكفاءة السيكو مترية لمقياس الاندماج الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الإرشاد النفسي*، 67(67)، 325-287.
- الغامدي، محمد فوزي. (2018). *إدارة الوقت*. شبكة الألوكة - قسم الكتب.
- الفي، ابراهيم. (2009). *إدارة الوقت*. إبداع للإعلام والنشر.
- القاضي، سعيد إسماعيل عثمان. (2007). إدارة الوقت لدى طلاب الجامعة في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات دراسة ميدانية، *المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر - آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي*، 474، 2-496.
- المغازي، هاجر طه ابراهيم، و خليل، محمد إبراهيم أبو السعود. (2023). فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة في تحسين التدفق النفسي والاندماج الأكاديمي لدى طالبات رياض الأطفال. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 33(118)، 428-369.
- وهبه، سمر توفيق عبد الله. (2021). الانفعالات الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى عينة تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الإرشاد النفسي*، 66(66)، 1-69.

Arabic reverence:

- Ibrāhīm, Muḥammad ‘Abd al-Razzāq, wa-Abū Zayd, ‘Abd al-Bāqī ‘Abd al-Mun‘im. (2017). mahārāt al-Baḥṭh al-tarbawī. Dār al-Fikr.
- Abū al-Naṣr, Midḥat Muḥammad. (2015). Idārat al-waqt al-mafhūm wa-al-qawā‘id wa-al-mahārāt. al-Majmū‘ah al-‘Arabiyah lil-Tadrib wa-al-Nashr.



- al-Ashhab, Nawāl 'Abd al-Karīm (2015). Idārat al-waqt bālmfhwīm al-istirātijī. Dār Amjad lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Al-Baṣīr, Nashwah 'Abd al-Mun'im 'bdāāllh. (2021). al-indimāj al-Mudarrisi fi ḍaw' mtghyry alṭfw al-Akādīmī wālāstthārḥ al-fā'iqah ladā ṭalabat Madrasat al-mutafawwiqīn al-thānawīyah fi al-'Ulūm wa-al-Tiknūlūjiyā STEM. al-Majallah al-Tarbawīyah. 92, 767-820.
- Ḥasan, Ṭālib Khalaf. (2019). al-indimāj al-Jāmi'ī wa-'alāqatuhu bi-tanzīm al-waqt ladā ṭalabat al-Jāmi'ah. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah al-asāsīyah, 20 (105), 20-39.
- Ḥusayn, Wafā' Sayyid Muḥammad (2020). mahārāt Idārat al-waqt wa-'alāqatuhā bālātzān alānf'āly ladā ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah min tkhṣṣāt wa-mustawayāt dirāsīyah mukhtalifah. al-Majallah al-Miṣriyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah, 30 (108), 435-490.
- Al-Ḥulw, Nirmīn Muṣṭafā Ḥamzah, wmtwly Shaymā' Bahij Maḥmūd. (2020). Athar Tawzīf mināṣṣat iliktrūniyah qā'imah 'alā istikhdam Mawqi' Class Easy Tanmiyat mahārāt Idārat al-Ma'rifah al-shakhṣīyah wa-al-indimāj al-Akādīmī ladā al-ṭālibah al-Ma'lamah Kulliyat al-iqtisād al-manzili. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, 20(1), 105-179.
- Khalifah, Ghāzī Jamāl. (2021). Athar ba'd al-mutaghayyirāt al-usarīyah fi 'Ādāt Idārat al-waqt al-dirāsī ladā ṭalabat al-ṣaff al-Awwal althānwā fi Muḥāfazat m'db bi-al-Urdun. Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 13 (2), 489-512.
- Al-Rab'ah, Yūsuf Aḥmad Sālim. (2018). al-qudrah altnb'yḥ lil-tanzīm al-dhātī wa-idārat al-waqt wa-al-mu'taqadāt mā warā' al-ma'rifiyah bāltswyf al-Akādīmī ladā ṭalabat al-marḥalah al-thānawīyah fi Muḥāfazat māddiyan (raqm al-manshūrah 953821) [Risālat duktūrah, Jāmi'at al-Yarmūk-uridu]. Qā'idat Dār al-Manzūmah, al-rasā'il al-Jāmi'iyah.
- al-Rasīs, Yūsuf Nāṣir ḥwyḥy. (2010). mahārāt Idārat al-waqt wa-'alāqatuhā bāldghwṭ al-nafsīyah ladā al-mutafawwiqīn thṣylyan muqāranah bālmntwṣṭyn fi al-marḥalah al-thānawīyah bi-Dawlat al-Kuwayt (raqm al-Nashr 728114) [Risālat mājistīr, Jāmi'at al-Khalij al-'Arabī-al-Manāmah], Qā'idat Dār al-Manzūmah, al-rasā'il al-Jāmi'iyah.
- al-Sulamī, 'Alī Rizq Ḥammūd. (2020). mustawā mahārāt Idārat al-waqt ladā ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah bi-madīnat Makkah al-Mukarramah. al-Majallah al-'Ilmiyah li-Kulliyat al-Tarbiyah-Jāmi'at Asyūt, 36(5), 350-370.
- Shihātah, Ḥasan, wālnjār, Zaynab (2003). Mu'jam al-muṣṭalahāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah. al-Dār al-Miṣriyah al-Lubnāniyah.



- Ṣāliḥ, 'Ā'idah Maṣṣūr, wswysy, Shawq Ṣāliḥ Ḥusayn. (2021). al-indimāj al-jāmi'ī wa-'alāqatuhu bi-kull min Idārat al-waqt wa-al-taḥṣīl ladā ṭalabat jāmi'at Baṅghāzī. Majallat al-Manārah al-'Ilmiyah, (3), 40-58.
- Alṣryfy, In'ām Qasim khafif. (2019). Ahammiyat Idārat al-waqt: dirāsah maydāniyah min wijhat naẓar ṭalabat Kulliyat al-Tarbiyah lil-'Ulūm al-Insāniyah fi ḍaw' ba'ḍ al-mutaghayyirāt. Majallat al-Funūn wa-al-adab wa-'ulūm al-Insāniyāt wa-al-ijtimā', (46), 89-107.
- Ṭāhā, Riyāḍ Sulaymān al-Sayyid. (2020). al-indimāj al-Akādīmī wa-'alāqatuhu bālsghf al-Akādīmī wa-al-tafā'ul wa-al-rajā' ladā ṭullāb al-Jāmi'ah: dirāsah fi nmdhjh al-'Alāqāt. Majallat Kulliyat al-Tarbiyah fi al-'Ulūm al-nafsiyah, 44 (3), 291 – 372.
- 'Afifi, Ṣafā' 'Alī Aḥmad, Ibrāhīm, Tāmīr Shawqī, wa-Mursī, Najāt 'Abd Allāh Aḥmad. (2021). al-kafā'ah alsykw mtryh Imqyās al-indimāj al-Akādīmī li-ṭullāb al-marḥalah al-thānawiyah. Majallat al-Irshād al-nafsi, (67), 287-325
- . al-Ghāmīdī, Muḥammad Fawzī. (2018). Idārat al-waqt. Shabakah al-Alūkah-Qism al-Kutub.
- al-Fiḳī, Ibrāhīm. (2009). Idārat al-waqt. Ibdā' lil-'Ilām wa-al-Nashr.
- al-Qaḍī, Sa'id Ismā'il 'Uthmān. (2007). Idārat al-waqt ladā ṭullāb al-Jāmi'ah fi 'aṣr Tiknūlūjiyā al-ma'lūmāt wa-al-itṭisālāt dirāsah maydāniyah, al-Mu'tamar al-Qawmī al-Sanawī al-rābi' 'ashar-Afaq jadidah fi al-Ta'lim al-Jāmi'ī al-'Arabī, 2, 474-496.
- al-Mughāzī, Ḥājar Ṭāhā Ibrāhīm, wa-Khalīl, Muḥammad Ibrāhīm Abū al-Sa'ūd. (2023). fa'āliyat Barnāmaj tadribī qā'im 'alā al-Yaqzah fi Taḥsīn al-Tadaffuq al-nafsi wa-al-indimāj al-Akādīmī ladā ṭalibāt Riyāḍ al-aṭfāl. al-Majallah al-Miṣriyah lil-Dirāsāt al-nafsiyah, 33(118), 369-428.
- Wahbah, Samar Tawfiq Allāh. (2021). alānf'ālāt al-Akādīmīyah wa-'alāqatuhā bālandmāj al-dirāsī wālkfā'h al-dhātīyah al-Akādīmīyah ladā 'ayyīnah talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā'iyyah. Majallat al-Irshād al-nafsi, (66), 1-69.

ثانياً. المراجع الأجنبية:

- Abid, N., & Akhtar, M. (2020). Relationship between academic engagement and academic achievement: an empirical evidence of secondary school students. *Journal of Educational Research*, 23(1), 48-61.
- Adebayo, F., A. (2015). Time management and students' academic performance in higher institutions, nigeria a case study of ekiti state. *International Research in Education*, 3(2), 1-12. <https://2u.pw/MS9vtyp>
- Alay, S. & Koçak, S. (2002). Validity and reliability of time management questionnaire. *Hacettepe University Education School Journal*, 22, 9-13.
- Astin, W. (1984). Student involvement: Developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.



- Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2), 121-141.
- Corso, M., J., Bundick, M., J., Quaglia, R., J., & Haywood, D., E. (2013). Where student teacher, and content meet: Student engagement in the secondary school classroom. *American Secondary Education*, 50-61. <https://www.jstor.org/stable/43694167>
- Cyril, A, V. (2015). Time Management and Academic Achievement of Higher Secondary Students. *i-managers Journal on School Educational Technology*, 10(3), 38-43.
- Dodge, E. N. (2015). *Academic engagement of international students at community colleges: a culturally sensitive measurement model* [Theses and Dissertations]. Iowa State University.
- Finn, J., D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I.M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: Across-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Shernoff, D., J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B, & Shernoff, E., S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theo. *School psychology quarterly*, 18(2), 158-176.
- Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692- 724.
- Nasrullah, S., & Khan, M., S. (2015). The impact of time management on the students' academic achievements. *Journal of Literature Languages and Linguistics*, 11, 66-71.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary. middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Marvasti, S. D., Farzad, V., & Noori, R. (2021). Developing Teachers' Professional Knowledge Based on The Students' Basic Psychological Needs: Components of Learning Engagement and Time Control Perception. *Quarterly Journal of Career & Organizational*, 13(47), 129-154.
- Mykhailivna, A., R. (2018). The Importance of Time Management and Self-management Skills for Students. *MODERN PROBLEMS OF BUSINESS MANAGEMENT: THEORY AND PRACTICE*, 18-19.
- Zaki, A, S., & Ahmad, A. (2017). The Level of Integration among Students at Secondary School: A Study in Limbang, Sarawak. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 4(2), 3284-3288.





مستوى معرفة وتطبيق معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعليم

** صفية بنت راضي المطيري

Safiah.rad@gmail.com

* د. عبد الله بن علي الربيعان

alrubaiian@qu.edu.sa

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى معرفة وتطبيق معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعليم في الفصول الملحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم، والتعرف على أثر بعض المتغيرات في استجابات المعلمات. تكونت عينة الدراسة من (73) معلمة تعليم عام في مدارس المرحلة بمدينة بريدة. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة لقياس مستوى معرفة وتطبيق معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعليم. توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى معرفة معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعليم جاءت بدرجة عالية، كما أشارت النتائج إلى أن مستوى تطبيق معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعليم جاءت بدرجة عالية جداً، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى معرفة وتطبيق معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعليم تعزى لمتغيرات الدراسة (الدرجة العلمية – سنوات الخبرة – المادة التدريسية).
الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم - التصميم الشامل للتعليم – الممارسات الشاملة.

* أستاذ التربية الخاصة- قسم التربية الخاصة- كلية التربية – جامعة القصيم – المملكة العربية السعودية.

** طالبة ماجستير- قسم التربية الخاصة- كلية التربية – جامعة القصيم – المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الربيعان ، عبدالله بن علي؛ المطيري، صفية بنت راضي.(2024). مستوى معرفة وتطبيق معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعليم، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية ، 6(2)، 307-358.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.



General Education Female Teachers' knowledge and Application of Inclusive Learning Design Model Principles

Dr. Abdullah Ali Alrubaian*

alrubaian@qu.edu.sa

Safia Radhi Almutairi**

Safiah.rad@gmail.com

Abstract:

The study aimed to identify general education female teachers' knowledge and application of inclusive learning design principles in inclusive classrooms for female students with learning disabilities. It also sought to uncover the impact of some variables on the female teachers' responses. The study sample consisted of (73) female general education teachers in primary schools with learning disabilities programs in Buraidah city. Adopting a descriptive approach, a questionnaire was designed to measure the level of general education female teachers' knowledge and application of comprehensive learning design principles. The results showed a high level of knowledge among general education teachers regarding these learning principles. It was revealed that there was a very high level of application of comprehensive learning design principles in inclusive classrooms for female students with learning disabilities. There were no statistically significant differences in knowledge and application level, attributed to variables of (qualification, experience, and teaching subject).

Keywords: learning disabilities, inclusive learning, inclusive practices.

* Professor of Special Education, Department of Special Education, College of Education, Qassim University, KSA.

** Assistant Professor of Psychological Health, Onaizah Private Colleges, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Alrubaian, A.A. & Almutairi, S. R. (2024). General Education Female Teachers' knowledge and Application of Inclusive Learning Design Model Principles. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*. 6 (2). 307-358.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



المقدمة

تنوع الفصول الدراسية ويؤثر ذلك التنوع على النجاح الأكاديمي للتلاميذ، ويتأثر النجاح الأكاديمي بعوامل داخلية مثل: وظائف الحواس، والاهتمامات، والشخصية، والذكاء، وعوامل خارجية ترتبط بالبيئة، والمواد التعليمية (Grillo, 2021) ومن المهم التعامل مع التنوع باعتباره فرصة لتعزيز التعلم وليس تحديًا يجب التغلب عليه (Brussino, 2021) ويتطلب تنوع خصائص التلاميذ في الفصل الدراسي أن يكون المعلمون قادرين على تصميم أنشطة تعليمية مناسبة، وتلبي احتياجات جميع التلاميذ (Dewi & Dalimunthe, 2019).

وبناءً على الأبحاث التي أجريت لإيجاد استراتيجيات للتعامل مع ظروف التلاميذ المتنوعة، ابتكر ديفيد روز منهجاً لتصميم أنشطة التعلم التي قد تستوعب احتياجات التعلم لجميع التلاميذ، وتم تسمية هذا المنهج باسم التصميم الشامل للتعلم (Dewi & Dalimunthe, 2019)، وتقوم فكرة التصميم الشامل للتعلم على أن جميع التلاميذ - باختلاف خصائصهم - يتمتعون بإمكانية وصول متساوية وعادلة، وإتاحة الفرصة لهم لتعلم المادة نفسها من خلال تقديم المعلومات بشكل أفضل وأكثر فاعلية بالنسبة لهم (Hall et al., 2012).

وقد ظهر مفهوم التصميم الشامل للتعلم في قانون التعليم الفيدرالي لأول مرة عام (2015) من خلال قانون "كلُّ طالب يَنجَح" حيث نصَّ على أهمية تطبيق التصميم الشامل للتعلم في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات، إذ عرّفه قانون التعلم الفيدرالي بأنه: "إطار لتوجيه الممارسة التعليمية، والذي يوفّر المرونة والدعم، ويحافظ على توقُّعات الإنجاز العالية لجميع التلاميذ" (Zhang et al., 2023). ويُعتبر التصميم الشامل للتعلم إطار عملٍ للتعليم منظمًا حول ثلاثة مبادئ، مبنياً على طبيعة اختلافات التلاميذ التي تستند على شبكات الدماغ، والتي تلعب دوراً مهماً في التعلم، متمثلةً في الشبكات الإدراكية، والشبكات الإستراتيجية، والشبكات الوجدانية (Hall et al., 2012).

وفي التقرير العالمي لرصد التعليم الصادر عن منظمة الأمم المتحدة للعلوم والثقافة "اليونسكو" لعام (2020) أشار إلى ضرورة إعداد جميع معلمي التعليم العام للتعلم الشامل، بالإضافة إلى ضرورة تعليم جميع التلاميذ المنهج الدراسي نفسه بطريقة تستجيب لمختلف احتياجات المتعلمين (Unisco, 2020). وفي إطار اهتمام المملكة العربية السعودية بالتعليم الشامل، نصّت القواعد التنظيمية لبرامج التربية الخاصة على إتاحة فرص التعليم وفق البيئات الأقل تقييداً، مع ضمان تعليم مُنصّف وشامل للجميع (وزارة التعليم، 2015).



ويُعتبر الصفّ العاديّ من البيئات الأقلّ تقييداً للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، لذا؛ فهناك دور بارز لمعلّم التعليم العامّ في توفير الخدمات التربوية لجميع المتعلّمين، حيث أشار البتال (2019) أن معلّمي التعليم العامّ دوراً كبيراً في تلبية احتياجات التلاميذ مع تنوّع خصائصهم، من خلال توفير بيئة تربوية مناسبة تمكّنهم من الاندماج والتحصّل في الصفوف العادية، حيث تُعدّ مسؤولية تقديم الخدمات التربوية والتعليمية لتلاميذ صعوبات التعلّم مسؤوليةً مشتركة، كما تؤكد وزارة التعليم (2020) على أن معلّم التعليم العامّ هو المسؤول الأوّل عن تدريس جميع التلاميذ، ومن ضمنهم التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، حيث يشير الزويد والنعيم (2022) إلى أن معلّمي التعليم العامّ يمتلكون الكفايات اللازمة في التعليم الشامل لتعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم.

ويأتي الاهتمام بمعلّم التعليم العامّ لكونه ركيزةً أساسية في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، وتركيز التوجّهات التربوية الحديثة على معالجة الضعف لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في صفوف التعليم العامّ، باعتباره المكان الدائم والمناسب لذوي صعوبات التعلّم (الزبيدي، 2021)، وقد أشار Al-Azawei et al. (2016) إلى أنه لا يمكن لطرق التدريس التقليدية أن تلبّي احتياجات جميع المتعلّمين، وللتغلّب على هذا النهج؛ يعمل المعلّمون على تقديم المحتوى التعليمي وفقاً لتفضيلات المتعلّم الفرديّ المتمثلة في التعليم المتمايز، أو تصميم إعدادات تعليمية مرنة، ويمكن الوصول إليها دون عمل تعديلات أو مواءمات عليها، وهي ما تتمثّل به مبادئ التصميم الشامل للتعلّم.

وقد أُجريت دراسات تجريبية للكشف عن أثر التصميم الشامل للتعلّم في تعليم ذوي صعوبات التعلّم؛ كدراسة العوامرة (2019)، ودراسة (King-Sears, Johnson (2020)، ودراسة Smith at el. (2020)، وأثبتت تلك الدراسات فاعلية التصميم الشامل للتعلّم في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، وفي نطاقنا المحليّ أوصت العديد من الدراسات - كدراسة السالم (2016) ودراسة Alquraini and rao (2018) ودراسة القحطاني والسليم (2022) بأهمية تدريب المعلّمين على التصميم الشامل للتعلّم، وتشجيعهم على تطبيقه في فصولهم الدراسية.

مشكلة الدراسة:

أشار التقرير السنويّ للكونغرس لعام (2021) حول تنفيذ قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة إلى أن صعوبات التعلّم هي الأكثر انتشاراً من بين فئات الإعاقة المختلفة، كما أشار إلى أن (73.5%)



من التلاميذ من ذوي صعوبات التعلُّم يتلقَّون تعليمهم داخل فصول التعليم العامِّ بنسبة (80%) من يومهم الدراسيِّ

(United State of America [U.S] Department of Education, 2021)، وتدلُّ هذه النسبة على أن فصول التعليم العامِّ هي المكان التربويُّ المناسب للتلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم، كما تُشير إلى ضرورة تبني معلمي التعليم العامِّ لممارسات تعليمية تدعم تعلُّم التلاميذ من ذوي صعوبات التعلُّم في فصولهم الدراسية؛ إذ لا يمكن للخدمات الفردية التي يتلقَّاها التلميذ في غرفة المصادر أن تؤتي ثمارها دون أن يقوم معلِّم التعليم العامِّ بدوره أثناء حضور التلميذ في الفصل الدراسيِّ (أبو نيان، 2021).

وتعمل الممارسات الشاملة على الاستجابة بشكل إيجابيِّ لتنوُّع المتعلِّمين، والتعامل مع الفروق الفردية لدى المتعلِّمين كُفرصة لإثراء التعلُّم، وليست مشكلةً يجب إصلاحها (Ainscow et al., 2013)، وذلك ما تعمل به مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم حيث ترى أن المشكلة تكمن في المنهج، وليست في المتعلِّم (Hall et al., 2012) فعندما يَتِمُّ تطبيق التصميم الشامل للتعلُّم في تعليم ذوي صعوبات التعلُّم، يستطيع المعلِّم توفير طرق متنوِّعة لتقديم المادَّة العلمية، وعرض المحتوى، وتوفير طرق لإدماج التلميذ، كما يوفِّر طرقاً للتلميذ لإثبات فهمه، والتعبير عمَّا يَعْرِفه، وبذلك فإن الإنجاز الأكاديميِّ لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم يَزِيد ويتحسَّن (King-sears, 2014).

وتماشياً مع توجُّهات وزارة التعليم في دعمها للممارسات التربوية الحديثة من خلال إطلاق العديد من المبادرات التعليمية، والتركيز على تطوير البرامج التعليمية التي تلبي احتياجات جميع التلاميذ؛ تطرقت بعض الدراسات للتصميم الشامل للتعلُّم، كونه أحد الممارسات الحديثة التي تلبي احتياجات جميع التلاميذ، ومن ضمنهم ذوو الإعاقة؛ كدراسة القحطاني والسليم الوصفية (2022)، ودراسة (Alqarni and Alasiri (2022) النوعية؛ بيِّد أنَّ تلك الدراسات ركزت على قياس مستوى التطبيق فقط؛ لكنها - في حدود علم الباحثين - أغفلت قياس مستوى معرفتهم بالتصميم الشامل للتعلُّم.

وبناءً على ما سبق، واستجابةً لتوصيات مؤتمر التصميم الشامل للتعلُّم في جامعة قطر (2021)، بالإضافة إلى توصيات دراسة الجابري (2020) التي أشارت إلى ضرورة إجراء دراسات لمعرفة مدى تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم في تعليم ذوي الإعاقة في مختلف فئات التربية الخاصة؛ فقد استشعر الباحثان مشكلة الدراسة المتمثلة في تقديم صورة واسعة عن التصميم الشامل



للتعلم، وقياس مستوى معرفة وتطبيق معلّات التعليم العامّ مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول التي تضمّ التلميذات ذوات صعوبات التعلم، حيث يؤمّل الباحثان أن توقّر النتائج وتوصياتها فرصةً لصنّاع القرار باتّخاذ إجراءات من شأنها دعم إمكانية تطبيق التصميم الشامل للتعلم في فصول التعليم العامّ.

أسئلة الدراسة:

شملت أسئلة الدراسة ما يأتي:

1. ما مستوى معرفة معلّات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعلم؟
2. ما مستوى تطبيق معلّات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول الملحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلّات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعلم تبعاً لمتغير (الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة، المادة التدريسية)؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معلّات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول الملحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم تبعاً لمتغير (الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة، المادة التدريسية)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على مستوى معرفة معلّات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعلم.
2. التعرف على مستوى تطبيق معلّات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول الملحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
3. التعرف على الفروق في مستوى معرفة معلّات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعلم تبعاً لمتغير (الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة، المادة التدريسية).
4. التعرف على الفروق في مستوى تطبيق معلّات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول الملحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم تبعاً لمتغير (الدرجة العلمية، عدد سنوات الخبرة، المادة التدريسية).

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

الأهمية النظرية:

1. تكمن أهمية الدراسة في مساهمتها للتوجهات الحديثة والتي تدعو إلى توفير تعليم منصف وشامل للجميع.
2. ندرة الدراسات العربية - في حدود علم الباحثة- التي تطرقت للأهداف التي تركز عليها الدراسة الحالية.
3. تسهم الدراسة في تقديم صورة عن مستوى معرفة وتطبيق معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعلم.
4. تأمل الباحثة في تقديم محتوى معرفي يفيد الباحثين فيما يخص التصميم الشامل للتعلم. الأهمية التطبيقية:

1. بناء استبانة محكمة لقياس مستوى المعرفة والتطبيق للتصميم الشامل للتعلم.
 2. تأمل الباحثة الخروج بتوصيات تفيد في تطبيق التصميم الشامل للتعلم في فصول التعليم العام.
 3. قد تسهم أيضاً في استثارة اهتمام الباحثين نحو التصميم الشامل للتعلم لإجراء دراسات في التصميم الشامل للتعلم وتطبيقاته في تعليم التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم.
- أولاً: الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على التعرف على مستوى معرفة وتطبيق معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول الملحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

ثانياً: الحدود الزمانية:

الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1444 هـ-2023 م.

ثالثاً: الحدود المكانية:

مدارس بريدة الحكومية الابتدائية التي تشتمل على برامج صعوبات التعلم.

رابعاً: الحدود البشرية:

أجريت هذه الدراسة على معلمات التعليم العام في مدارس بريدة الحكومية الابتدائية التي تشتمل على برامج صعوبات التعلم.



مصطلحات الدراسة:

أولاً: معلمات التعليم العام (Female Teachers of General Education)

"معلم متخصص في مجال محدد ويقوم بتدريس مادة معينة كالرياضيات أو مجموعة من المواد المتصلة ببعضها مثل مواد اللغة العربية، المواد الدينية" (وزارة التعليم، 2015، ص.7).

ثانياً: التصميم الشامل للتعلم (Universal Design for Learning)

يعرفه قانون فرص التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية بأنه إطار صالح علمياً لتوجيه الممارسة التعليمية والذي يوفر المرونة في طرق تقديم المعلومات، والطرق التي يستجيب بها الطلاب أو يُظهرون بها معرفتهم، وفي طرق مشاركة وتفاعل الطلاب؛ كما يقلل من الحواجز في التدريس، ويوفر دعم وتسهيلات مناسبة، ويحافظ على توقعات الإنجاز العالية لجميع الطلاب، بما في ذلك الطلاب ذوي الإعاقة، والطلاب الذين يتقنون اللغة بشكل محدود (Higher Education Opportunity Act, 2008).

ويعرف إجرائياً:

توفير واستخدام وسائل متعددة لعرض المادة العلمية، وتوفير طرق متنوعة لمشاركة وتفاعل التلاميذ وتوفير خيارات متعددة ليعبر التلاميذ عن فهمهم، بحيث تراعي اختلافات وتباين مستويات التلاميذ لضمان الوصول إلى تعليم متكافئ للجميع.

ثالثاً: صعوبات التعلم (Learning Disabilities) يُعرفها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة

بأنها:

"اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)؛ والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي، أو السمعي، أو البصري، أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم، 2015، ص.11).

الإطار النظري:

التصميم الشامل للتعلم Universal Design for Learning:

طُوِّرَ إطار التصميم الشامل للتعلم في عام (1995) بواسطة مركز التكنولوجيا التطبيقية الخاصّة، وصنّف كإطار عمل يدعم احتياجات جميع التلاميذ، بما في ذلك التلاميذ ذوو الإعاقة،



والتلاميذ من ثقافات ولغات مختلفة (Rao, 2015)، واعتمد التصميم الشامل للتعلُّم على الأبحاث في مجال علم الأعصاب، وعلم النفس المعرفي، وتُعتبر النظرية الثقافية الاجتماعية للعالم ليف فيجوتسكي Lev Vygotsky إحدى النظريات التي استُمدَّت منها مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم (Pilgrim & Ward, 2017).

وتُشير النظرية الثقافية الاجتماعية ليفجوتسكي إلى أن العائق أمام تعلُّم الفرد هو الثقافة المحيطة به، وليس الفرد ذاته (Van der Veer, 2014)، كما أشارت إلى أهمية التفاعل الاجتماعي؛ لجعل التعلُّم أكثر كفاءةً، حيث يعتمد التعلُّم على التفاعل الاجتماعي مع الأقران، ومجموعات التعلُّم التعاوني (Pilgrim & Ward, 2017)، ويُعتبر مفهوم منطقة التنمية القريبة "النمو الوشيك" هو المفهوم المحوري للتعلُّم لدى فيجوتسكي، فقد أشار إلى أن كلَّ فرد لديه مدى فرديٌّ من إمكانات التعلُّم، وهو ما يسمَّى بمنطقة النموّ الوشيك، لذا؛ تؤكد هذه النظرية على أهمية تعليم التلاميذ في منطقة النموّ الخاصَّة بهم (Howard, 2004)، وقد تمَّ تطوير هذا المفهوم في الأصل؛ من أجل مراعاة إمكانات التعلُّم لدى الأطفال (Shabani et al., 2010).

وتُعرَّف منطقة التنمية القريبة للطفل بأنها: "هي المسافة بين مستوى نموّه الفعليّ، الذي تمَّ تحديده بناءً على المهّمات التي تمَّ إنجازها بشكل مستقيلٍ، ومستوى التّموّ المتوقع للطفل، الذي تمَّ تحديده بناءً على المهّمات التي تمَّ إنجازها تحت توجيه من البالغين، أو بالتعاون مع أقرانه الأكثر قدرةً" (Van der Veer, 2014)، وقد حدّد Vygotsky ثلاثة مكوّنات تعليمية تؤثر على أداء الوظائف العصبية المرتبطة بعملية الإدراك، وهي: التعلُّم على المعلومات التي يجب تعلُّمها، وتطبيق إستراتيجيات لمعالجة المعلومات، والمشاركة في مهمّة التعلُّم (Dalton, 2017)، وتتوافق المتطلّبات الأساسية الثلاثة للتعلُّم التي حدّدها Vygotsky مع مكوّنات الإدراك في الدماغ التي وصفها روز وسترنجمان Rose and Strangman في إطار التصميم الشامل للتعلُّم، وهي شبكات التعلُّم، والشبكات الوجدانية، والشبكات الإستراتيجية (Buckland Parker, 2012).

أهمية التصميم الشامل للتعلُّم:

أظهرت الدراسات أن تنفيذ ممارسات التدريس الشاملة تعزّز عملية التعلُّم للتلاميذ ذوي الإعاقة، وغيرهم من غير ذوي الإعاقة (Capp, 2020; Grillo, 2021)، وتبرز أهمية التصميم الشامل للتعلُّم لجميع التلاميذ؛ لأن العديد من التلاميذ يجدون أن المناهج ليست مصمّمةً بشكل كافٍ لتلبية احتياجاتهم؛ لأن المناهج التقليدية مصمّمة فقط لبعض المتعلّمين (Meyer et al., 2014) كما يعمل



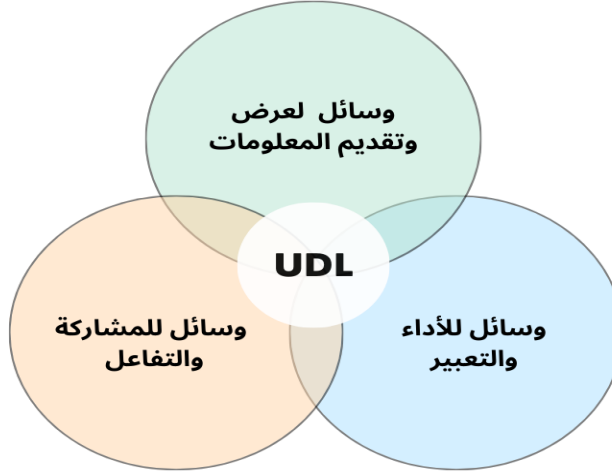
التصميم الشامل للتعلّم على تحقيق المساواة، ويعزّز تحقيق التعليم الشامل، وزيادة اندماج التلاميذ، وسدّ الفجوات المعرفية بين التلاميذ (مهدي، 2017) ويعزّز الوصول إلى مناهج التعليم العامّ للتلاميذ ذوي الإعاقة (Abell et al., 2011; Lanterman & Applequist, 2018).
أهداف التصميم الشامل للتعلّم:

يمكن تلخيص هدف التصميم الشامل للتعلّم في أنه تطوير التلاميذ للتكيّف والنجاح في أيّ بيئة تعليمية (Meyer et al., 2014)، كما يهدف التصميم الشامل للتعلّم إلى التقليل من الحاجة إلى أماكن الإقامة الفردية، فهو تصميم استباقيّ يوفّر الاحتياجات المتنوّعة في فصول التعليم العامّ، ويوفّر فرصةً أكبر لتطوير متعلّمين أكثر وعياً ومعرفة (Lanterman & Niesto et al., 2022; Applequist, 2018)، بالإضافة إلى أنه يُتيح الفرصة لجميع الأفراد للوصول إلى مناهج مشتركة من خلال تبنيّ المتعلّمين طرقاً تدريسية شاملة، توفّر فرصةً متكافئة للجميع (Bedir, 2022).
مبادئ التصميم الشامل للتعلّم:

يقدم إطار التصميم الشامل للتعلّم ثلاثة مبادئ رئيسية، وإرشادات فرعية، تعكس المرونة في عملية تقديم المعلومات، وإشراك التلاميذ في العملية التعليمية، وعملية تقييم التلاميذ، وهي كما أشار لها (Rose et al., 2018):

1. توفير وسائل متعدّدة لتقديم المعلومات Representation: وهي تمثّل "ماهية التعلّم"، حيث يختلف الأفراد في طرق إدراكهم وفهمهم للمعلومات التي تقدّم لهم، فمثلاً التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات التعلّم، قد يستوعبون المعلومات بشكل أسرع، أو بكفاءة أكبر، من خلال الوسائل المرئية أو السمعية، أكثر من النصّ المطبوع، لذا؛ لا توجد طريقة واحدة مناسبة لتقديم المعلومات؛ بل إن توفير خيارات متعدّدة أمر ضروريّ لجميع التلاميذ.
2. توفير وسائل متعدّدة للمشاركة والتفاعل Engagement: وهي تمثّل "هدف التعلّم"، ويتعلّق بإثارة دافعيتهم للتعلّم، لذا؛ تنوّع أساليب تحفيز التلاميذ يُعتبر ضرورةً لاندماجهم في العملية التعليمية؛ فقد يفضّل بعضهم العمل الفرديّ، بينما الآخرون يفضّلون العمل مع أقرانهم.
3. توفير وسائل متعدّدة للعمل والتعبير Action & Expression: وهي تمثّل "كيفية التعلّم"، ويختلف الأفراد أيضاً في قدراتهم على المشاركة والتعبير، فمثلاً قد يكون التلميذ قادراً على

المشاركة من خلال النصوص المكتوبة أكثر من الإجابات الشفهية أو العكس، لذا: توفير خيارات متعدّدة يُتيحُ فرصة أمام جميع التلاميذ للمشاركة. ويوضّحه الشكل التالي:



الشكل (1) المبادئ الرئيسة للتصميم الشامل للتعلم.

الدراسات السابقة:

أجرت (2017) Mavrovic-Glaser دراسة وصفية هدّفت إلى تقييم مدى معرفة معلّمي التعليم العام، ومعلّمي التربية الخاصّة للتصميم الشامل للتعلم UDL ، ومدى استخدامهم له، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (33) معلّمًا: (16) معلّمًا منهم تعليم عامّ، و(17) معلّمًا تربية خاصّة، وتمّ استخدام استبانة إلكترونية مقياسًا لتقييم معرفتهم بـ UDL وتطبيقهم له، وأشارت النتائج إلى أن (55%) من المعلّمين لديهم خلفية عن التصميم الشامل للتعلم، على الرغم من أنهم لم يتلقّوا تدريبًا عليه، وأشارت إلى أن بعض المعلّمين يستخدمون إستراتيجياتٍ مختلفةً تتوافق مع مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصل الدراسي، على الرغم من أن ليس لديهم معرفة بالتصميم الشامل للتعلم، كما أشارت أيضًا إلى وجود فروق في تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم بين معلّمي التعليم العامّ ومعلّمي التربية الخاصّة لصالح معلّمي التربية الخاصّة.



كما هدّفت دراسة (Alquraini and rao (2018) لقياس مستوى معرفة وتطبيق معلّمي التربية الخاصّة بالمملكة العربية السعودية مبادئ التصميم الشامل للتعلّم، واحتياجاتهم لتطبيق التصميم الشامل للتعلّم، على عيّنة مكوّنة من (130) معلّم تربية خاصّة، بواسطة الاستبانة، وأشارت النتائج إلى أن (61%) لم يتلقّوا تدريبًا سابقًا على التصميم الشامل للتعلّم، وأشار (75%) من المعلّمين إلى أنه ليس لديهم معرفة ولا يطبّقون مبادئ التصميم الشامل للتعلّم، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى معرفة المعلّمين للتصميم الشامل للتعلّم وفقًا لمتغيّر الخبرة، والجنس، والدورات التدريبية، كما أكّدت حاجة المعلّمين إلى التدريب والتطوير المهنيّ، والحاجة إلى مصادر وموادّ تعليمية متنوّعة، والحاجة إلى المزيد من الوقت الإضافي للتخطيط، وإلى المزيد من العاملين.

بينما أجرى (Espada Chavarria et al. (2019) دراسة باتّباع المنهج المختلط، هدّفت إلى معرفة المنهجيات والإستراتيجيات التعليمية المستخدمة من قبل معلّمي التعليم العامّ، وما إذا كانت تستند إلى التصميم الشامل للتعلّم (UDL)، واستخدم الباحثون استبانةً من (29) بندًا، كما تمّ إجراء أربعة أسئلة نوعية مفتوحة على عيّنة مكوّنة من (26) معلّمًا، وأشارت النتائج إلى معرفة المعلّمين المحدودة بالتصميم الشامل للتعلّم ومبادئه، وأن فقط (29%) من المعلّمين في مدارس الدمج يعرفون ما تعنيه مبادئ التصميم الشامل للتعلّم، وأشارت أيضًا إلى حاجة المعلّمين إلى التدريب؛ لتوفير فرص التعلّم لجميع التلاميذ.

إضافة إلى دراسة (Russo (2019) النوعية التي هدفت لفحص تصوّرات المعلّمين، ومعرفتهم حول التصميم الشامل للتعلّم كنموذج تعليميّ؛ لتلبية احتياجات مجموعة واسعة من الطلاب بتفاوت قدراتهم، وتكوّنت العيّنة من (100) معلّم تعليم عامّ، وتمّ توزيع استبانة إلكترونية عليهم بأسئلة مفتوحة ومغلّقة، وأشارت النتائج إلى أن (78%) من المعلّمين لديهم معرفةً بالتصميم الشامل للتعلّم، و(66%) من المشاركين لاحظوا أنه يعزّز المشاركة في الفصل الدراسيّ، كما وافق معظم المعلّمين (78%) على أن تنفيذ التصميم الشامل للتعلّم سيّزيد من التقدّم الأكاديميّ للتلاميذ.

وأجرت الجابري (2020) دراسة وصفية هدّفت إلى التعرّف على مدى تطبيق معايير التصميم الشامل للتعلّم من قبل معلّمات ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدّة، وتمّ استخدام استبانة على عيّنة مكوّنة من (100) معلّمة من معلّمات ذوي الإعاقة الفكرية، وتوصّلت النتائج إلى أن المعلّمات يطبّقن معايير التصميم الشامل للتعلّم بدرجة مرتفعة، كما توجد فروق في استجابات المعلّمات الحاصلات على درجة البكالوريوس، والمعلّمات الحاصلات على الدراسات العليا، لصالح درجة



الدراسات العليا، كما أشارت إلى أن المعلمات الحاصلات على (5) دورات يطبقن معايير التصميم الشامل للتعليم بشكل دائم.

وقامت (2020) Almumen بإجراء دراسة نوعية هدفت إلى التعرف على مدى معرفة معلّمي التعليم العامّ بالتصميم الشامل للتعليم، وأثر استخدامه في أحد فصول الدمج الشامل في الكويت، التي تحتوي على تلاميذ التعليم العامّ، وتلاميذ من ذوي الإعاقة، وتكوّنت العيّنة من خمسة من المعلّمين، وقامت الباحثة بإجراء (25) ملاحظة لجمع البيانات، وإجراء مقابلات مع المعلّمين لدعم النتائج التي تمّ الحصول عليها، وتوصّلت النتائج إلى أن استخدام التصميم الشامل للتعليم فعّال في اندماج جميع التلاميذ في أنشطة الفصل، سواء كانوا تلاميذ التعليم العامّ أم التلاميذ من ذوي الإعاقة، كما أشارت إلى أن المعلّمين لديهم المعرفة الأساسية عن التصميم الشامل للتعليم؛ لكنهم بحاجة إلى تدريب وممارسة أكثر ليتمكّنوا من تلبية احتياجات جميع تلاميذ التعليم العامّ، والتلاميذ من ذوي الإعاقة.

وأجرى (2020) Capp دراسة بواسطة المنهج الوصفيّ المسحيّ؛ لقياس مدى تنفيذ مبادئ التصميم الشامل للتعليم من قِبَل معلّمي التعليم العامّ، وتكوّنت العيّنة من (79) معلّمًا في المرحلة الابتدائية والثانوية، بواسطة الاستبانة، وتوصّلت النتائج إلى أن معلّمي المرحلة الابتدائية يطبّقون التصميم الشامل للتعليم أكثر من معلّمي المرحلة الثانوية، كما أشارت إلى أن المعلّمين أكثر تنفيذًا للمبدأ الأول "تقديم المعلومات للتلاميذ بطرق متعدّدة"، من المبدأين: الثاني والثالث، وقد أشارت أيضًا للنتائج إلى أن معلّمي المرحلة الثانوية هم الأكثر تنفيذًا من معلّمي المرحلة الابتدائية في تطبيق المبدأ الأول، إلا أن معلّمي المرحلة الابتدائية كانوا أكثر تنفيذًا من معلّمي المرحلة الثانوية في تنفيذ المبدأين: الثاني والثالث من إطار التصميم الشامل للتعليم.

وأجرت (2020) Heilighenthaler دراسة نوعية لاستكشاف التحدّيات التي تواجه معلّمي المرحلة الابتدائية؛ لتنفيذ التصميم الشامل للتعليم، ومدى معرفتهم به، واستخدمت الباحثة استبيانًا مفتوحًا للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتكوّنت العيّنة من (20) معلّمًا، وأشارت النتائج إلى أن المعلّمين لديهم الوعي بمفهوم التصميم الشامل للتعليم؛ لكن ليس لديهم معرفة كافية بطريقة تنفيذه، وأشاروا إلى أهمّ التحدّيات التي تواجههم لتنفيذ التصميم الشامل للتعليم وهي حاجتهم إلى التدريب الإضافيّ، والدعم الإداريّ، وأشارت النتائج أيضًا إلى فروق في درجة المعرفة بالتصميم الشامل للتعليم لصالح المعلّمين ذوي الخبرة الأعلى.



وهَدَفَت دراسة Oliver-Kerrigan et al. (2021) النوعية إلى استكشاف طرق تنفيذ معلّمي التعليم العامّ للتصميم الشامل للتعلم في الفصول الشاملة لتلاميذ التوحد، وتكوّنت العيّنة من (12) معلّم تعليم عامّ، كما تمّ استخدام المقابلة أداةً لجمع البيانات، وتوصّلت النتائج إلى أن إحدى طرق المعلّمين في تنفيذ التصميم الشامل للتعلم هو استخدام الممارسات المثبتة فاعليتها في فصولهم الدراسية، من خلال التمدّج، والتدريس بواسطة الأقران، والتهيئة، والدعم البصري، والتعزيز، واستخدام السقالات، ودمج اهتمامات التلاميذ، ودعم الأقران، كما أشاروا إلى توفير إستراتيجيات التنظيم الذاتي؛ لتطوير قدرات المتعلّمين على تنظيم عواطفهم، وتقديم أمثلة مرئية، وتعليمات مكتوبة عند التحدّث، كما قد أشاروا إلى الدعم الإداري بوصفه عائقاً أمام تنفيذ التصميم الشامل للتعلم.

وهَدَفَت دراسة القحطاني والسليم (2022) إلى الكشف عن مدى توافر التصميم الشامل للتعلم في الأداء التدريسي لدى معلّمات التعليم العامّ في منطقة الرياض، على عيّنة مكوّنة من (30) معلّمة، واستخدمت المنهج الوصفي بأسلوب الملاحظة، حيث تكوّنت الأداة من بطاقة ملاحظة، وقد توصّلت أهمّ النتائج إلى توافر معايير التصميم الشامل للتعلم ككلّ بالأداء التدريسي للمعلّمات بمتوسّط (1,57)، وبدرجة غير متوقّرة.

وأجرت Alqarni and Al-Asiri (2022) دراسة نوعية هدّفت إلى معرفة مدى تطبيق معلّمي التعليم العامّ مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL)، والكشف عن تأثيرها على تمكين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم للوصول إلى المناهج الدراسية، واستخدمت الدراسة ثلاث أدوات لجمع البيانات، بما في ذلك الملاحظات الصفية، وتحليل الوثائق المدرسية، والمقابلات شبه المنظمة، وتكوّنت العيّنة من خمسة معلّمين بالتعليم العامّ في مدرسة بها برنامج صعوبات التعلم في مدينة جدة، وأشارت النتائج إلى أن المعلّمين يطبّقون المبادئ الأساسية الثلاثة للتصميم الشامل للتعلم، كما سلّطت النتائج الضوء على تأثير تطبيق هذه المبادئ في تلبية احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الجوانب الأكاديمية والاجتماعية، من خلال تحسين تحصيلهم المدرسي، وتعزيز فرص مشاركتهم في جميع مراحل عملية التعلم، وفيما يتعلّق بالجانب الاجتماعي، أسهم تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم في تمكين أولئك الذين لديهم صعوبة في التعلم من التفاعل بشكل إيجابي مع أقرانهم في مجموعات التعلم التعاوني.



مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة الحاليّة من جميع معلّّمت التعليم العامّ في المدارس الحكومية الابتدائية بمدينة بريدة، المُلحق بها برامج صعوبات التعلّم، والبالغ عددهن (271) معلّمة، ووفقًا لمكاتب تعليم بريدة.

عيّنة الدراسة:

تمّ توزيع الاستبانة على جميع المدارس المُلحق بها برامج صعوبات التعلّم، من العام الدراسيّ 1444هـ/ 2022م، كما تمّ وضع سؤال يتعلّق بتدريس الفصول التي تضمّ تلميذات ذوات صعوبات التعلّم، وبعد التطبيق الميدانيّ تمّ الحصول على (166) استجابة فُرزت بناءً على السؤال الذي تمّ وضعه، وبذلك أصبحت (73) استبانةً صالحةً للتحليل الإحصائيّ. والجداول (1)، (2)، (3) توضح خصائص عينة الدراسة.

جدول رقم (1)

توزيع مفردات الدراسة وُفق متغيّر الدرجة العلمية

| النسبة % | التكرار | الدرجة العلمية |
|----------|---------|---------------------------------|
| 78.1 | 57 | بكالوريوس |
| 13.7 | 10 | دبلوم عالي |
| 8.2 | 6 | دراسات عليا (ماجستير - دكتوراه) |
| %100 | 73 | المجموع |

جدول رقم (2)

توزيع مفردات الدراسة وُفق متغيّر سنوات الخبرة.

| النسبة % | التكرار | سنوات الخبرة |
|----------|---------|------------------------|
| 16.4 | 12 | أقل من عشر سنوات |
| 47.9 | 35 | من 10 سنوات إلى 20 سنة |
| 35.7 | 26 | أعلى من 20 سنة |
| %100 | 73 | المجموع |



جدول رقم (3):

توزيع مفردات الدراسة وَفُق متغيّر المادّة التدريسية

| النسبة % | التكرار | المادة التدريسية |
|----------|---------|------------------|
| 41.1 | 30 | لغتي |
| 13.7 | 10 | رياضيات |
| 45.2 | 33 | أخرى |
| %100 | 73 | المجموع |

أداة الدراسة:

استُخدمت الاستبانة أداة للكشف عن مستوى معرفة وتطبيق معلمات التعليم العام مبادئ التصميم الشامل للتعليم في الفصول الملحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على مبادئ وإرشادات التصميم الشامل للتعليم (Cast, 2018)، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، ومنها: (Alquraini and rao (2018) و (Mavrovic-Glaser (2017)، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة، وأهدافها، بُنيت الاستبانة، وتكوّنت في صورتها النهائية من جزأين، وفيما يلي عرضٌ للإجراءات المتبّعة للتحقق من صدقها وثباتها:

1- الجزء الأول: يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بأفراد الدراسة، المتمثلة في: (الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة، والمادّة التدريسية).

2- الجزء الثاني: يتكوّن من (35) عبارة، موزّعة على محورين أساسيين، والجدول (4) يوضح عدد عبارات الاستبانة وكيفية توزيعها على المحاور.

جدول (4):

محاور الاستبانة وعباراتها

| المحور | البعد | عدد العبارات | المجموع |
|--|--|--------------|---------|
| مستوى معرفة المعلمات بالتصميم الشامل للتعليم | | 7 | 7 |
| مستوى استخدام معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعليم | البعد الأول: استخدام طرق متعددة لعرض المعلومات | 9 | 28 |



| المجموع | عدد العبارات | البعد | المحور |
|---------|--------------|---|---|
| 10 | | البعد الثاني: استخدام طرق متعددة للمشاركة والتفاعل | في الفصول الملحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم |
| 9 | | البعد الثالث: استخدام وتوفير طرق متعددة للتعبير والأداء | |

35 عبارة

الاستبانة

استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات مفردات الدراسة، ووفق درجات الموافقة الآتية: (موافق بشدة - موافق - موافق إلى حد ما - غير موافق - غير موافق بشدة)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، ووفقاً للآتي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، موافق إلى حد ما (3) درجات، غير موافق درجتان، غير موافق بشدة درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الخماسي؛ تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (5 - 1 = 4)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس: (4 ÷ 5 = 0.80)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (5):

تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

| م | الفئة | حدود الفئة | | معياري الحكم |
|---|-----------------|------------|------|--------------------------|
| | | من | إلى | |
| 1 | غير موافق بشدة | 1.00 | 1.80 | (معرفة/تطبيق) منخفض جداً |
| 2 | غير موافق | 1.81 | 2.60 | (معرفة/تطبيق) منخفض |
| 3 | موافق إلى حد ما | 2.61 | 3.40 | (معرفة/تطبيق) متوسط |
| 4 | موافق | 3.41 | 4.20 | (معرفة/تطبيق) عالٍ |
| 5 | موافق بشدة | 4.21 | 5.00 | (معرفة/تطبيق) عالٍ جداً |

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات مفردات الدراسة، بعد معالجتها إحصائياً.



(أ) صدق أداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

1- الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكّمين):

للتعرّف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وُضعت لقياسه؛ عُرضت بصورتها الأولى على عدد من المحكّمين المختصين في موضوع الدراسة، حيث وصل عدد المحكّمين إلى (10) محكّمين، وقد أُجريت التعديلات اللازمة التي اتّفق عليها غالبية المحكّمين، وقد جاءت نسبة اتّفاق المحكّمين (80%) ومن ثم أُخرجت الاستبانة بصورتها النهائية.

2- صدق الاتّساق الداخلي للأداة:

للتحقّق من صدق الاتّساق الداخلي للاستبانة؛ حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كلّ عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول رقم (6):

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور

| المحور الأول | | | |
|--|-------------|------------------------|-------------|
| (مستوى معرفة المعلمات بالتصميم الشامل للتعليم) | | | |
| معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة | معامل الارتباط بالمحور | رقم العبارة |
| **0.683 | 5 | **0.689 | 1 |
| **0.663 | 6 | **0.677 | 2 |
| **0.669 | 7 | **0.429 | 3 |
| - | - | **0.713 | 4 |

المحور الثاني

(مستوى استخدام معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعليم في الفصول الملحق بها التلميذات ذوات

صعوبات التعلم)

| البعد | رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط بالبعد |
|--------------------------|-------------|----------------|-------------|-----------------------|
| البعد الأول: استخدام طرق | 1 | **0.691 | 6 | **0.836 |



| | | | | |
|---------|----|---------|---|------------------------------|
| **0.873 | 7 | **0.822 | 2 | متعددة لعرض المعلومات |
| **0.860 | 8 | **0.889 | 3 | |
| **0.768 | 9 | **0.884 | 4 | |
| - | - | **0.801 | 5 | |
| **0.673 | 6 | **0.868 | 1 | البعد الثاني: استخدام طرق |
| **0.885 | 7 | **0.835 | 2 | متعددة للمشاركة والتفاعل |
| **0.760 | 8 | **0.751 | 3 | |
| **0.786 | 9 | **0.800 | 4 | |
| **0.717 | 10 | **0.860 | 5 | |
| **0.756 | 6 | **0.673 | 1 | البعد الثالث: استخدام وتوفير |
| **0.870 | 7 | **0.826 | 2 | طرق متعددة للتعبير والأداء |
| **0.778 | 8 | **0.839 | 3 | |
| **0.817 | 9 | **0.816 | 4 | |
| - | - | **0.729 | 5 | |

** دال عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل

يُتضح من الجدول (6) أن قيم معامل ارتباط كلِّ عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول والثاني، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ب) ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ (α)) (Cronbach's Alpha)، ويوضح الجدول رقم (7) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (7)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

| ثبات المحور | عدد العبارات | البعد | الاستبانة |
|-------------|--------------|--|---|
| 0.773 | 7 | مستوى معرفة المعلمات بالتصميم الشامل للتعليم | |
| 0.938 | 9 | البعد الأول: استخدام طرق متعددة لعرض المعلومات | مستوى استخدام معلمات التعليم العام لمبادئ |
| 0.931 | 10 | البعد الثاني: استخدام طرق متعددة للمشاركة | التصميم الشامل للتعليم في |



| ثبات المحور | عدد العبارات | البعد والفاعل | الاستبانة الفصول الملحق بها |
|-------------|--------------|--|---------------------------------|
| 0.921 | 9 | البعد الثالث: استخدام وتوفير طرق متعددة للتعبير والأداء | التلميذات ذوات صعوبات التعلم |
| 0.954 | 35 | الثبات العام | |

يتضح من الجدول رقم (7) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (0.954)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة. أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية الآتية:

1. التكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص مفردات الدراسة، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
2. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) "Weighted Mean"؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات مفردات الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
3. المتوسط الحسابي "Mean"؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات مفردات الدراسة عن المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
4. الانحراف المعياري "Standard Deviation"؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات مفردات الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات مفردات الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها.
5. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتحقق من الفروق بين استجابات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.



نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى معرفة معلّّات التعليم العامّ بمبادئ التصميم الشامل للتعلم؟

للتعرّف على مستوى معرفة معلّّات التعليم العامّ بمبادئ التصميم الشامل للتعلم؛ تمّ حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرّتب، لاستجابات مفردات الدراسة على عبارات مستوى معرفة معلّّات التعليم العامّ بمبادئ التصميم الشامل للتعلم، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول رقم (6)

استجابات مفردات الدراسة حول مستوى معرفة معلّّات التعليم العامّ بمبادئ التصميم الشامل للتعلم مرتّبة تنازلياً حسب متوسّطات الموافقة.

| م | العبارات | التكرار النسبة | درجة الموافقة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى المعرفة | الترتيب |
|---|---|----------------|---------------|-------|-----------------|-----------------|-------------------|---------------|---------|
| | | | موافق بشدة | موافق | موافق إلى حد ما | | | | |
| 4 | يعمل التصميم الشامل للتعلم على تطوير كفاءة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتكيف مع بيئتهم. | ك | 25 | 32 | 15 | 4.11 | 0.774 | عالي | 1 |
| | | % | 34.2 | 43.9 | 20.5 | - | - | - | - |
| 5 | يسهم التصميم الشامل للتعلم في التقدم الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. | ك | 21 | 34 | 18 | 4.04 | 0.735 | عالي | 2 |
| | | % | 28.8 | 46.5 | 24.7 | - | - | - | - |
| 6 | يستخدم التصميم الشامل للتعلم في المواد الدراسية كلها | ك | 20 | 36 | 14 | 4.00 | 0.799 | عالي | 3 |
| | | % | 27.4 | 49.3 | 19.2 | - | - | - | - |



| وليس حكراً على منهج معين. | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|------------|-------|------|---------------|------|------|------|------|---|---|---|
| 4 | عالي | 0.887 | 3.82 | - | 5 | 21 | 29 | 18 | ك | 1 | يمكن استخدام التصميم الشامل للتعلم مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين. |
| | | | | - | 6.8 | 28.8 | 39.7 | 24.7 | % | | |
| 5 | عالي | 0.878 | 3.75 | - | 6 | 21 | 31 | 15 | ك | 7 | يمكن استخدام التصميم الشامل للتعلم مع مجموعات كبيرة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين. |
| | | | | - | 8.2 | 28.8 | 42.5 | 20.5 | % | | |
| 6 | متوسط ط | 1.092 | 3.05 | 2 | 25 | 23 | 13 | 10 | ك | 2 | يمكن استخدام التصميم الشامل للتعلم مع جميع التلاميذ دون الاستعانة بالتكنولوجيا. |
| | | | | 2.7 | 34.3 | 31.5 | 17.8 | 13.7 | % | | |
| 7 | متوسط ط | 1.041 | 3.00 | 3 | 25 | 19 | 21 | 5 | ك | 3 | التصميم الشامل للتعلم لا يتعلق باستخدام استراتيجيات فردية مع التلاميذ. |
| | | | | 4.1 | 34.3 | 26.0 | 28.8 | 6.8 | % | | |
| | | 0.520 | 3.68 | المتوسط العام | | | | | | | |

من خلال الجدول السابق (6) يتضح أن مستوى معرفة المعلمات بمبادئ التصميم الشامل للتعلم جاءت بمتوسط حسابي بلغ (3.68 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تُشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة، وتدلُّ على وجود معرفة عالية.



كما يتّضح من النتائج في الجدول (6) أن أبرز مستويات معرفة معلّّات التعليم العامّ بمبادئ التصميم الشامل للتعلّم تتمثّل في العبارات رقم (4، 5، 6) التي تمّ ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات الدراسة عليها، كالآتي:

1- جاءت العبارة رقم (4) وهي: "يعمل التصميم الشامل للتعلّم على تطوير كفاءة التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم للتكيّف مع بيئتهم" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.11 من 5).

2- جاءت العبارة رقم (5) وهي: "يسهم التصميم الشامل للتعلّم في التقدّم الأكاديميّ للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.04 من 5).

3- جاءت العبارة رقم (6) وهي: "يُستخدَم التصميم الشامل للتعلّم في الموادّ الدراسية كلّها، وليس جِكرًا على منهج معيّن" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.00 من 5).

ويتّضح من النتائج في الجدول (6) أن أقلّ مستويات معرفة معلّّات التعليم العامّ بمبادئ التصميم الشامل للتعلّم تتمثّل في العبارتين رقم (2، 3) اللتين تمّ ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة مفردات الدراسة عليهما، كالآتي:

1- جاءت العبارة رقم (2) وهي: "يمكن استخدام التصميم الشامل للتعلّم مع جميع التلاميذ دون الاستعانة بالتكنولوجيا" بالمرتبة السادسة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسّط حسابيّ بلغ (3.05 من 5).

2- جاءت العبارة رقم (3) وهي: "التصميم الشامل للتعلّم لا يتعلّق باستخدام إستراتيجيات فردية مع التلاميذ" بالمرتبة السابعة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسّط حسابيّ بلغ (3.00 من 5).

من خلال النتائج السابقة يتّضح أن المعلّّات لديهن معرفةً بالتصميم الشامل للتعلّم، وذلك ما تتفقّ معه دراسة كلٍّ من Russo (2019) و Almumen (2020) و Heiligenthaler (2020) التي أشارت إلى معرفة معلّّي التعليم العامّ بالتصميم الشامل للتعلّم، إلا أنها اختلفت مع نتائج دراسة كلٍّ من Alquraini and rao (2018) و Espada Chavarria et al. (2019) و Mavrovic- (2017) التي أشارت إلى محدودية معرفة المعلّّمين بالتصميم الشامل للتعلّم، وتفسّر هذه النتيجة



بأنها دلالة على مستوى وعي المعلّمت بأهمية الإلمام بالتوجّهات الحديثة الداعمة للتعليم الشامل، ومسؤوليتهم تجاه التلاميذ من ذوي صعوبات التعلّم، خصوصًا في ظلّ امتلاك معلّمي التعليم العامّ الكفايات اللازمة لتعليم ذوي صعوبات التعلّم، كما أشارت دراسة الزويد والنعيم (2022)، وآجهااتهم الإيجابية نحو ممارسات التدريس الشاملة، كما أشار van Steen and Wilson's (2020)، وهو دلالة على إحساسهم بالمسؤولية، ونظرتهم إلى عدم قدرة التلاميذ على أنها مَرِنَة، ومن الممكن أن يتعلّم التلميذ إذا أُتيحت له الفُرصة بالممارسات الشاملة.

كما قد تكون لهذه النتيجة إشارة لدور المملكة في دعم التعليم الشامل وحرصها على دعم نماذج تعليمية أثبتت فاعليتها في تعليم ذوي الإعاقة، حيث أشارت إلى التصميم الشامل للتعلم في دليلها التطبيقي للتعليم الشامل الذي لربما نتج عنه إلمام المعلمين به، أيضًا قد يكون لنتائج وتوصيات الدراسات السابقة أثر في معرفة المعلمين الحالية بالتصميم الشامل للتعلم حيث أشارت دراسة الجابري (2020)، ودراسة القحطاني والسليم (2022) إلى ضرورة تدريب المعلّمين، وعقد ورش ودورات تدريبية لتمكينهم من تطبيقه.

وجاءت عبارة: "يمكن استخدام التصميم الشامل للتعلم مع جميع التلاميذ دون الاستعانة بالتكنولوجيا" بمتوسّط حسابيّ بلغ (3.05 من 5)، وعبارة: "التصميم الشامل للتعلم لا يتعلّق باستخدام استراتيجيات فردية مع التلاميذ" بمتوسّط حسابيّ بلغ (3.00 من 5)، أقلّ العبارات مستوى بالمعرفة، ويعزو الباحثان تلك النتيجة إلى أن معلّمت التعليم العامّ يَجِدُن التكنولوجيا عنصرًا مهمًّا لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم، فقد أشارت دراسة Almumen (2020) إلى أن المعلّمين يَرَوْنَ أن استخدام التكنولوجيا أثناء تطبيق التصميم الشامل للتعلم، يوفّر المزيد من المرونة والتسهيلات التي تؤثر بشكل إيجابيّ على التعلّم، كما قد أشارت دراسة السالم (2016) إلى أن المعلّمين يَرَوْنَ أن عدم وجود التكنولوجيا يُعتَبَر عائقًا أمام تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم. أما بالنسبة لعبارة: "التصميم الشامل للتعلم لا يتعلّق باستخدام استراتيجيات فردية مع التلاميذ"، فربما لوجود تداخل في ممارسات التصميم الشامل للتعلم والتعليم المتميز، كما أشارت دراسة (Griful- Freixenet et al. (2020)، تجد بعض المعلّمت تلك الممارسات مهمّةً فقط لتعليم التلميذات اللاتي يواجهن مشكلاتٍ تعلّميّةً.



نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

السؤال الثاني: ما مستوى تطبيق معلّّات التعليم العامّ مبادئ التصميم الشامل للتعلّم في الفصول المُلحَق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلّم؟

لتحديد مستوى تطبيق معلّّات التعليم العامّ مبادئ التصميم الشامل للتعلّم في الفصول المُلحَق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلّم؛ حُسِبَ المتوسط الحسابي لهذه الأبعاد، وصولاً إلى تحديد مستوى تطبيق معلّّات التعليم العامّ مبادئ التصميم الشامل للتعلّم في الفصول المُلحَق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلّم، والجدول (7) يوضّح النتائج العامّة لهذا المحور.

جدول رقم (7)

استجابات مفردات الدراسة على مستوى تطبيق معلّّات التعليم العامّ مبادئ التصميم الشامل للتعلّم في الفصول المُلحَق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلّم

| م | البعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|--|-----------------|-------------------|--------|
| 1 | البعد الأول: استخدام طرق متعددة لعرض المعلومات | 4.34 | 0.579 | 1 |
| 2 | البعد الثاني: استخدام طرق متعددة للمشاركة والتفاعل | 4.33 | 0.589 | 2 |
| 3 | البعد الثالث: استخدام وتوفير طرق متعددة للتعبير والأداء | 4.27 | 0.558 | 3 |
| - | مستوى تطبيق معلّّات التعليم العامّ مبادئ التصميم الشامل للتعلّم في الفصول المُلحَق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلّم | 4.32 | 0.538 | - |

يتّضح من خلال النتائج الموضّحة أعلاه أن معلّّات التعليم العامّ يطبّقن مبادئ التصميم الشامل للتعلّم في الفصول المُلحَق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلّم بمتوسط حسابي بلغ (4.32 من 5)، وهو ما يُشير إلى خيار (موافق بشدّة)، واتّضح من النتائج أن أبرز نتائج مستوى تطبيق معلّّات التعليم العامّ مبادئ التصميم الشامل للتعلّم في الفصول المُلحَق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلّم، تمثّلت في بُعد استخدام طرق متعدّدة لعرض المعلومات، بمتوسط حسابي بلغ (4.34 من 5)، يليها بُعد استخدام طرق متعدّدة للمشاركة والتفاعل، بمتوسط حسابي بلغ (4.33 من 5)، وأخيراً جاء بُعد استخدام وتوفير طرق متعدّدة للتعبير والأداء، بمتوسط حسابي بلغ (4.27 من 5).

وفيما يلي النتائج التفصيلية:

البُعد الأول: استخدام طرق متعددة لعرض المعلومات:

للتعرّف على مستوى تطبيق معلّّات التعليم العامّ مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول المُلحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم فيما يتعلّق ببُعد استخدام طرق متعدّدة لعرض المعلومات؛ تمّ حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرّتب، لاستجابات مفردات الدراسة على عبارات بُعد استخدام طرق متعدّدة لعرض المعلومات، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول رقم (8)

استجابات مفردات الدراسة حول مستوى تطبيق معلّّات التعليم العامّ مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول المُلحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم فيما يتعلّق ببُعد استخدام طرق متعدّدة لعرض المعلومات مرتّبة تنازلياً حسب متوسّطات الموافقة.

| م | العبارات | التكرار النسبة | درجة الموافقة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق | م |
|---|---|-------------------|---------------|-----------------------|----------------------|--------------------|----------------------|------------------|---|
| | | | موافق بشدة | موافق إلى حد ما | غير موافق بشدة | | | | |
| 8 | أعمل على إبراز المفاهيم الأساسية في الدرس من خلال تمييز الكلمات الرئيسية. | ك % | 37 50.7 | 31 42.5 | 5 6.8 | 4.44 | 0.623 | عالي جدًا | 1 |
| 7 | أقوم بربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية للتلميذات. | ك % | 36 49.3 | 31 42.5 | 6 8.2 | 4.41 | 0.642 | عالي جدًا | 2 |
| 5 | أستخدم مصادر تعليمية متنوعة أثناء عرض المحتوى التعليمي. | ك % | 35 47.9 | 32 43.9 | 5 6.8 | 4.38 | 0.680 | عالي جدًا | 3 |
| 9 | أستخدم مفردات ومصطلحات متنوعة لتعزيز المعرفة والفهم. | ك % | 37 50.7 | 28 38.3 | 7 9.6 | 4.38 | 0.719 | عالي جدًا | 4 |



| | | | | | | | | | | | |
|---|--------------|-------|------|---|---|---------------|----|----|---|---|---|
| 5 | عالٍ جداً | 0.692 | 4.34 | - | - | 9 | 30 | 34 | ك | 4 | أستخدم الخرائط الذهنية لعرض المحتوى التعليمي. |
| 6 | عالٍ جداً | 0.677 | 4.29 | - | - | 9 | 34 | 30 | ك | 3 | أستخدم أنشطة محسوسة في تقديم المعلومات. |
| 7 | عالٍ جداً | 0.677 | 4.29 | - | - | 9 | 34 | 30 | ك | 2 | أقدم بدائل متعددة لعرض المعلومات المرئية أو المسموعة. |
| 8 | عالٍ جداً | 0.782 | 4.26 | 1 | - | 9 | 32 | 31 | ك | 1 | أقدم طرق بديلة لعرض المعلومات وفقاً لاحتياجات التلميذات. |
| 9 | عالٍ جداً | 0.850 | 4.26 | - | 4 | 7 | 28 | 34 | ك | 6 | أستخدم ملخصات رسمية لتعزيز المفاهيم الأساسية في الدرس. |
| | | 0.579 | 4.34 | | | المتوسط العام | | | | | |

يَتَضَح من الجدول (8) أن معلّمات التعليم العامّ يطبّقن مبادئ التصميم الشامل للتعلّم في الفصول المُلتحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلّم فيما يتعلّق ببُعد استخدام طرق متعدّدة لعرض المعلومات، بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.34 من 5.00)، وهو متوسّط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسيّ (من 4.21 إلى 5.00)، وهي الفئة التي تُشير إلى خيار (موافق بشدّة) على أداة الدراسة، وتدلُّ على تطبيق عالٍ جداً.

ويَتَضَح أيضاً من النتائج في الجدول (8) أن أبرز مستويات تطبيق معلّمات التعليم العامّ مبادئ التصميم الشامل للتعلّم في الفصول المُلتحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلّم فيما يتعلّق ببُعد استخدام طرق متعدّدة لعرض المعلومات، تتمثّل في العبارات رقم (8، 7، 5)، التي تمّ ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات الدراسة عليها بشدّة، كالآتي:

1- جاءت العبارة رقم (8) وهي: "أعمل على إبراز المفاهيم الأساسية في الدرس من خلال تمييز الكلمات الرئيسة" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بشدّة، بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.44 من 5).



- 2- جاءت العبارة رقم (7) وهي: "أقوم بربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية للتلميذات" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بشدة، بمتوسط حسابي بلغ (4.41 من 5).
- 3- جاءت العبارة رقم (5) وهي: "أستخدم مصادر تعليمية متنوعة أثناء عرض المحتوى التعليمي" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بشدة، بمتوسط حسابي بلغ (4.38 من 5).

كما يتضح من النتائج في الجدول (8) أن أقل مستويات تطبيق معلمات التعليم العام مبادئ التصميم الشامل للتعليم في الفصول الملحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم فيما يتعلق ببعدها استخدام طرق متعددة لعرض المعلومات - تتمثل في العبارتين رقم (1، 6) اللتين تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة مفردات الدراسة عليهما بشدة، كالآتي:

- 1- جاءت العبارة رقم (1) وهي: "أقدم طرقاً بديلة لعرض المعلومات وفقاً لاحتياجات التلميذات" بالمرتبة الثامنة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بشدة، بمتوسط حسابي بلغ (4.26 من 5).
- 2- جاءت العبارة رقم (6) وهي: "أستخدم ملخصات رسومية لتعزيز المفاهيم الأساسية في الدرس" بالمرتبة التاسعة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بشدة، بمتوسط حسابي بلغ (4.26 من 5).

ويتضح من نتائج البعد الأول أن المعلمات يطبقن المبدأ الأول من مبادئ التصميم الشامل للتعلم بدرجة عالية جداً، ويتضح أيضاً أن بعد استخدام طرق متعددة لعرض المعلومات أكثر المبادئ استخداماً، مقارنة بالمبدأين: الثاني والثالث، بمتوسط حسابي بلغ (4.34 من 5)، ومن الممكن تفسير هذه النتيجة بأن عملية تقديم المعلومات هي عملية أكثر مرونة من السماح للتلاميذ بإظهار معرفتهم بالطرق التي تناسب معهم، أو في عملية إشراكهم في العملية التعليمية المتمثلة في المبدأين: الثاني والثالث، كما أن هذه النتيجة تتفق مع دراسة (Capp 2020) التي أشارت إلى أن المعلمين يطبقون المبدأ الأول: "استخدام طرق متعددة لعرض المعلومات" كأكثر المبادئ استخداماً.

البعد الثاني: استخدام طرق متعددة للمشاركة والتفاعل:

للتعرف على مستوى تطبيق معلمات التعليم العام مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول الملحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم فيما يتعلق ببعدها استخدام طرق متعددة للمشاركة والتفاعل: تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسّطات الحسابية، والانحرافات



المعيارية، والرُّتب، لاستجابات مفردات الدراسة على عبارات بُعد استخدام طرق متعدّدة للمشاركة والتفاعل، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول رقم (9)

استجابات مفردات الدراسة حول مستوى تطبيق معلّّات التعليم العامّ مبادئ التصميم الشامل للتعلّم في الفصول المُلحَقِ بها التلميذات ذوات صعوبات التعلّم فيما يتعلّق ببُعد استخدام طرق متعدّدة للمشاركة والتفاعل مرّتبّة تنازليّاً حسب متوسّطات الموافقة.

| م | العبارات | التكرار النسبة | درجة الموافقة | | | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | مستوى التطبيق |
|---|--|------------------|---------------|-----------------|----------------|-------------------|-----------------|---------------|
| | | | موافق بشدة | موافق إلى حد ما | غير موافق بشدة | | | |
| 5 | أشجع التلميذات على التعاون والعمل الجماعي. | ك 45 61.6% | 22 30.2 | 5 6.8 | - - | 4.51 | عالي جدًا | |
| 8 | أراعي مبدأ موازنة المهام وتدرجها من السهل إلى الصعب. | ك 38 52.1% | 28 38.3 | 6 8.2 | 1 1.4 | 4.41 | عالي جدًا | |
| 1 | أستخدم أنشطة تحفيزية لمشاركة وتفاعل التلميذات ذوات صعوبات التعلّم. | ك 36 49.3% | 31 42.5 | 5 6.8 | 1 1.4 | 4.40 | عالي جدًا | |
| 4 | أعمل على تقديم تغذية راجعة بشكل متكرر. | ك 37 50.7% | 29 39.7 | 6 8.2 | 1 1.4 | 4.40 | عالي جدًا | |
| 7 | أقوم بتمييز المعلومات الأساسية والمهمة؛ لإبراز أهداف الدرس. | ك 35 47.9% | 31 42.5 | 7 9.6 | - - | 4.38 | عالي جدًا | |
| 9 | أشجع التلميذات على مراقبة تقدمهن. | ك 36 49.3% | 30 41.1 | 6 8.2 | 1 1.4 | 4.38 | عالي جدًا | |



| | | | | | | | | | | | |
|----|-----------|-------|------|---------------|-----|------|------|------|---|----|--|
| 7 | عالي جدًا | 0.746 | 4.26 | - | 1 | 10 | 31 | 31 | ك | 2 | أستخدم أنشطة تعليمية مرتبطة ببيئة التلميذات وميولهن. |
| | | | | - | 1.4 | 13.7 | 42.4 | 42.5 | % | | |
| 8 | عالي جدًا | 0.722 | 4.25 | - | 2 | 6 | 37 | 28 | ك | 10 | أستخدم استراتيجية التنظيم الذاتي لزيادة دافعية التلميذات. |
| | | | | - | 2.7 | 8.2 | 50.7 | 38.4 | % | | |
| 9 | عالي | 0.855 | 4.18 | - | 4 | 9 | 30 | 30 | ك | 6 | أستخدم استراتيجية تدريس الأقران في فصول دمج التلميذات ذوات صعوبات التعلم. |
| | | | | - | 5.5 | 12.3 | 41.1 | 41.1 | % | | |
| 10 | عالي | 0.938 | 4.15 | 1 | 4 | 9 | 28 | 31 | ك | 3 | أراعي استعداد المشتتات الخارجية التي تؤثر في مشاركة التلميذات ذوات صعوبات التعلم وتفاعلهن. |
| | | | | 1.4 | 5.5 | 12.3 | 38.3 | 42.5 | % | | |
| | عالي جدًا | 0.589 | 4.33 | المتوسط العام | | | | | | | |

يتَّضح من الجدول (9) أن معلمات التعليم العام يطبقن مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول المُلحَق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم فيما يتعلَّق ببُعد استخدام طرق متعدِّدة للمشاركة والتفاعل، بمتوسِّط حسابي بلغ (4.33) من (5.00)، وهو متوسِّط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00)، وهي الفئة التي تُشير إلى خيار (موافق بشدَّة) على أداة الدراسة، وتدلُّ على تطبيق عالٍ جدًا.

ويتَّضح من النتائج في الجدول (9) أن أبرز مستويات تطبيق معلمات التعليم العام مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول المُلحَق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم فيما يتعلَّق ببُعد استخدام طرق متعدِّدة للمشاركة والتفاعل تتمثَّل في العبارات رقم (5، 8، 1) التي تمَّ ترتيبها تنازليًا حسب موافقة مفردات الدراسة عليها بشدَّة، كالآتي:



- 1- جاءت العبارة رقم (5) وهي: "أشجّع التلميذات على التعاون والعمل الجماعي" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بشدّة، بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.51 من 5).
- 2- جاءت العبارة رقم (8) وهي: "أراعي مبادئ موازنة المهامّ وتدرّجها من السهل إلى الصعب" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بشدّة، بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.41 من 5).
- 3- جاءت العبارة رقم (1) وهي: "أستخدم أنشطة تحفيزية لمشاركة وتفاعل التلميذات ذوات صعوبات التعلّم" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بشدّة، بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.40 من 5).
- ويُتّضح من النتائج في الجدول (9) أن أقلّ مستويات تطبيق معلّّمات التعليم العامّ مبادئ التصميم الشامل للتعلّم في الفصول المُلتحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلّم فيما يتعلّق ببُعد استخدام طرق متعدّدة للمشاركة والتفاعل تتمثّل في العبارتين رقم (6، 3)، اللتين تمّ ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة مفردات الدراسة عليهما، كالآتي:
- 1- جاءت العبارة رقم (6) وهي: "أستخدم إستراتيجية تدريس الأقران في فصول دمج التلميذات ذوات صعوبات التعلّم" بالمرتبة التاسعة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها، بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.18 من 5).
- 2- جاءت العبارة رقم (3) وهي: "أراعي استبعاد المشيّنات الخارجية التي تؤثر في مشاركة التلميذات ذوات صعوبات التعلّم وتفاعلهن" بالمرتبة العاشرة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.15 من 5).
- وُشير نتائج البُعد الثاني إلى أن المعلّّمات يطبّقن المبدأ الثاني من مبادئ التصميم الشامل للتعلّم بدرجة عالية جدّاً، بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.33 من 5)، وذلك ما تختلف معه نتائج دراسة Capp (2020) فقد أشار إلى أن معلّمي المرحلة الثانوية واجهوا صعوبة في كيفية توفير خيارات لتوظيف اهتمامات الطلاب، والحفاظ على جهد الطلاب ومُثابرتهم، ودعم التنظيم الذاتي، إلا أن نتائج الدراسة الحاليّة أشارت إلى أن المعلّّمات يوظّفن إستراتيجية التنظيم الذاتي لزيادة دافعية التلميذات بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.25)، ويستخدمن أنشطة تحفيزية لمشاركة وتفاعل التلميذات ذوات صعوبات التعلّم بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.40)، وذلك ما اتّفقت معه دراسة Van Boxel and Sugita (2022) ودراسة Oliver-Kerrigan et al. (2021)، فقد أشارت إلى أن المعلّمين يطبّقون المبدأ



الثاني من خلال توفير خيارات لتعزيز الجهد والمثابرة؛ مثل: استخدام إستراتيجيات التعلُّم التعاونيِّ لتعزيز مشاركة الطلاب النشطة، واستخدام الممارسات المُثَبِّتة فاعليَّتها في فصولهم الدراسية؛ مثل: التدريس بواسطة الأقران، والتعزيز، ودمج اهتمامات التلاميذ، ودعم الأقران، كما أشاروا إلى توفير إستراتيجيات التنظيم الذاتي.

البُعد الثالث: استخدام وتوفير طرق متعدِّدة للتعبير والأداء :

للتعرُّف على مستوى تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول المُلحَق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم فيما يتعلَّق ببُعد استخدام وتوفير طرق متعدِّدة للتعبير والأداء؛ تمَّ حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرُّتب، لاستجابات مفردات الدراسة على عبارات بُعد استخدام وتوفير طرق متعدِّدة للتعبير والأداء، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول رقم (10)

استجابات مفردات الدراسة حول مستوى تطبيق معلِّمات التعليم العامِّ مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول المُلحَق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم فيما يتعلَّق ببُعد استخدام وتوفير طرق متعدِّدة للتعبير والأداء مرتبّة تنازليًّا حسب متوسّطات الموافقة.

| م | العبارات | التكرار النسبة | درجة الموافقة | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التطبيق |
|---|---|-------------------|---------------|-----------------------|----------------------|--------------------|----------------------|------------------|
| | | | موافق بشدة | موافق إلى حد ما | غير موافق بشدة | | | |
| 3 | أكلف التلميذات بأنشطة مناسبة لقدراتهن. | ك | 39 | 29 | 5 | 4.47 | 0.625 | عالي |
| | | % | 53.4 | 39.8 | 6.8 | - | - | جدًا |
| 9 | أقوم بتوضيح المطلوب من التلميذات لأداء المهمة. | ك | 37 | 30 | 6 | 4.42 | 0.644 | عالي |
| | | % | 50.7 | 41.1 | 8.2 | - | - | جدًا |
| 4 | أقدم مهمات متدرجة في الصعوبة تراعي الفروقات الفردية للتلميذات. | ك | 36 | 30 | 6 | 4.38 | 0.700 | عالي |
| | | % | 49.3 | 41.1 | 8.2 | 1.4 | - | جدًا |



| | | | | | | | | | | | |
|---|--------------|-------|------|---------------|-----|------|------|------|---|---|--|
| 4 | عالٍ جداً | 0.724 | 4.32 | - | - | 11 | 28 | 34 | ك | 7 | أقدم فرصاً للتلميذات لإظهار مهاراتهن المختلفة. |
| | | | | - | - | 15.1 | 38.3 | 46.6 | % | | |
| 5 | عالٍ جداً | 0.688 | 4.26 | - | 1 | 7 | 37 | 28 | ك | 2 | أساعد التلميذات على الوصول إلى التقنيات المساعدة على أداء المهام. |
| | | | | - | 1.4 | 9.6 | 50.6 | 38.4 | % | | |
| 6 | عالٍ جداً | 0.662 | 4.25 | - | - | 9 | 37 | 27 | ك | 6 | أتابع التلميذات لدعم تعلمهن في أثناء أداء المهمة. |
| | | | | - | - | 12.3 | 50.7 | 37.0 | % | | |
| 7 | عالٍ جداً | 0.750 | 4.22 | 1 | - | 8 | 37 | 27 | ك | 8 | أقدم خيارات متعددة للتلميذات للإجابة. |
| | | | | 1.4 | - | 11.0 | 50.7 | 37.0 | % | | |
| 8 | عالٍ جداً | 0.785 | 4.10 | - | 2 | 13 | 34 | 24 | ك | 1 | أسمح للتلميذات باختيار طريقة الإجابة على الأسئلة. |
| | | | | - | 2.7 | 17.8 | 46.6 | 32.9 | % | | |
| 9 | عالٍ جداً | 0.807 | 4.04 | - | 1 | 19 | 29 | 24 | ك | 5 | أتيح الفرصة للتلميذات لاختيار المهام المطلوبة. |
| | | | | - | 1.4 | 26.0 | 39.7 | 32.9 | % | | |
| | عالٍ جداً | 0.558 | 4.27 | المتوسط العام | | | | | | | |

يتَّضح من الجدول (10) أن معلّمت التعليم العام يطبّقن مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول المُلحَق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم فيما يتعلّق ببُعد استخدام وتوفير طرق متعدّدة للتعبير والأداء، بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.27 من 5.00)، وهو متوسّط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسيّ (من 4.21 إلى 5.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار (موافق بشدّة) على أداة الدراسة، وتدُلُّ على تطبيق عالٍ جداً.

ويتَّضح من النتائج في الجدول (10) أن أبرز مستويات تطبيق معلّمت التعليم العام مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول المُلحَق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم فيما يتعلّق ببُعد استخدام وتوفير طرق متعدّدة للتعبير والأداء تتمثّل في العبارات رقم (3، 9، 4)، التي تمّ ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات الدراسة عليها بشدّة، كالآتي:



- 1- جاءت العبارة رقم (3) وهي: "أكلّف التلميذاتِ بأنشطة مناسبة لُقدراتهن" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بشدّة، بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.47 من 5).
 - 2- جاءت العبارة رقم (9) وهي: "أقوم بتوضيح المطلوب من التلميذات لأداء المهمة" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بشدّة بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.42 من 5).
 - 3- جاءت العبارة رقم (4) وهي: "أقدّم مهمّاتٍ متدرّجّةً في الصعوبة، تُراعي الفروقات الفردية للتلميذات" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بشدّة، بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.38 من 5).
- ويبيّن من النتائج في الجدول (10) أن أقلّ مستويات تطبيق معلمات التعليم العام مبادئ التصميم الشامل للتعلّم في الفصول المُلخّص بها التلميذات ذوات صعوبات التعلّم فيما يتعلّق ببعْد استخدام وتوفير طرق متعدّدة للتعبير والأداء تتمثّل في العبارتين رقم (1، 5) اللتين تمّ ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة مفردات الدراسة عليهما، كالآتي:
- 4- جاءت العبارة رقم (1) وهي: "أسمح للتلميذات باختيار طريقة الإجابة على الأسئلة" بالمرتبة الثامنة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.10 من 5).
 - 5- جاءت العبارة رقم (5) وهي: "أُتيح الفرصة للتلميذات لاختيار المهام المطلوبة" بالمرتبة التاسعة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها، بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.04 من 5).
- ومن خلال النتائج أعلاه، نجد أن تطبيق المعلمات للبعْد الثالث "استخدام وتوفير طرق متعدّدة للتعبير والأداء" جاء بدرجة عالية جدّاً، وبمتوسّط حسابيّ بلغ (4.27)، وذلك ما تختلف معه أيضاً دراسة Capp (2020) فعلى الرغم من تطبيقهم للتصميم الشامل للتعلّم، فإنه تمّ تحديد تزويد الطلاب بطرق متعدّدة للتعبير والأداء؛ لإظهار معرفتهم وفهمهم على أنه يمثّل تحديّاً أكبر لمعلّمي المرحلتين: الابتدائية والثانوية، مقارنةً بالمبادئ الأخرى، وتأتي هذه النتيجة متوافقةً مع ما جاءت به دراسة Capp (2020) ودراسة Van Boxtel and Sugita (2022) ودراسة الجابري (2020) و Alqarni and Al-Asiri (2022) التي أشارت إلى أن المعلّمين يطبّقون مبادئ التصميم الشامل للتعلّم.
- كما قد جاءت نتائج هذه الدراسة مشيرة إلى استخدام المعلمات للإستراتيجيات الفعّالة؛ كالخرائط الذهنية، وإستراتيجية تدريس الأقران، والتنظيم الذاتي، وذلك ما تتفق معه دراسة Van Boxtel and Sugita (2022) ودراسة Oliver-Kerrigan et al. (2021) اللتين أشارتا إلى تطبيق المعلّمين للتصميم الشامل للتعلّم من خلال تنفيذ الإستراتيجيات الداعمة للتصميم الشامل للتعلّم؛



كالتعلم التعاوني، والنمذجة، والتدريس بواسطة الأقران، والتهيئة، والدعم البصري، والتعزيز، ودمج اهتمامات التلاميذ، كما اتفقت مع نتيجة دراسة (2017) Mavrovic-Glaser التي أشارت إلى أن المعلمين يطبقون التصميم الشامل للتعلم؛ لاستخدامهم استراتيجيات تتوافق مع مبادئ التصميم الشامل للتعلم، إلا أنها اختلفت في عدم معرفة المعلمين للتصميم الشامل للتعلم، كما اتفقت مع دراسة (2018) Capp التي أشارت إلى أن مبدأ "استخدام طرق متعددة لعرض المعلومات" هو أكثر مبادئ التصميم الشامل للتعلم استخدامًا من قبل المعلمين، إلا أنها اختلفت مع دراسة السالم (2016)، حيث أشار إلى أن مبدأ "استخدام وتوفير طرق متعددة للتعبير والأداء" هو الأكثر استخدامًا من قبل المعلمين.

وتفسر نتيجة ظهور المبدأ الأول "استخدام طرق متعددة لعرض المعلومات" كأكثر المبادئ استخدامًا، بأن المبدأ الأول أكثر مرونة ووضوحًا؛ لكونه يتعلّق بطريقة العرض والتقديم، لذا؛ تجد المعلّمت يطبقنه بسهولة، عكس بقية المبادئ التي ربّما يجعلها بعضهم، أو يجد صعوبة في طريقة تنفيذها، واختلفت النتائج مع دراسة (2018) Alquraini and rao ودراسة (Espada Chavarria et al. 2019) ودراسة (2020) Almumen ودراسة (2020) Heiligenthaler ودراسة القحطاني والسليم (2022)، حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى عدم تطبيق المعلمين مبادئ التصميم الشامل للتعلم في فصولهم الدراسية؛ إما لعدم معرفتهم به، أو بسبب حاجتهم للتدريب من أجل دمج ممارسات التصميم الشامل للتعلم في صفوفهم الدراسية.

وقد أشار (2021) Grillo إلى أن تنفيذ التصميم الشامل للتعلم يقع على عاتق المسؤولين في التعليم؛ فحينما يضعون أهدافًا واستراتيجيات تدعم التصميم الشامل للتعلم، من شأنها أن تقود التغيير في ممارسات المعلمين التدريسية، لذا؛ يرى الباحثان أن هذه النتيجة قد تدلّ على الأثر الإيجابي في استراتيجية التعليم لدعم التصميم الشامل للتعلم، والممارسات الشاملة بشكل عام، من خلال تركيز أهداف وزارة التعليم على تعزيز الفرص التعليمية المتكافئة، من خلال تقديم فرص تعليمية متساوية بالجودة والشمولية إلى جميع عناصر المجتمع، سواء كانوا تلاميذ عاديين، أو موهوبين، أو من ذوي الإعاقة، كما تُفسّر هذه النتيجة بأن التصميم الشامل للتعلم - في الآونة الأخيرة - اكتسب الكثير من الاهتمام من قبل الباحثين، والمهتمين بالتعليم، أسفر عنه اهتمام المعلمين بتطبيق الممارسات الفعّالة في صفوفهم الدراسية، كما أن الدراسات السابقة قد أوّصت بضرورة حتّ المعلّمت على تطبيق التصميم الشامل للتعلم، وقد يكون لها أثر بتطبيق المعلّمت

مبادئ التصميم الشامل للتعلم، وأيضاً قد يكون لتداخل التصميم الشامل للتعلم مع بعض الممارسات التعليمية؛ كالتعليم المتميز، كما أشارت دراسة (Griful-Freixenet et al. (2020 - أثر في الخروج بهذه النتيجة، كذلك وجود ممارسات تعليمية تدعم تطبيق التصميم الشامل للتعلم؛ كاستراتيجية تدريس الأقران، والخرائط الذهنية، والتنظيم الذاتي، وأيضاً العروض التقديمية؛ من شأنها أن تدعم تطبيق التصميم الشامل للتعلم.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمات التعليم العام بمبادئ التصميم الشامل للتعلم، تبعاً لمتغير: (الدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة، والمادة التدريسية)؟

1) الفروق باختلاف متغير الدرجة العلمية:

للتعرف على ما إذا كان ثمة فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات الدراسة طبقاً لاختلاف متغير الدرجة العلمية؛ تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات مفردات الدراسة طبقاً لاختلاف متغير الدرجة العلمية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (11)

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات مفردات الدراسة طبقاً لاختلاف متغير الدرجة العلمية

| المحور | مصدر التباين | مجموع مربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|----------------|--------------|--------------|----------------|--------|-------------------|
| مستوى معرفة معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعلم | بين المجموعات | 1.013 | 2 | 0.506 | 1.920 | 0.154 |
| | داخل المجموعات | 18.467 | 70 | 0.264 | | |
| | المجموع | 19.479 | 72 | - | | |

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات مفردات الدراسة حول (مستوى معرفة معلمات التعليم العام بمبادئ التصميم الشامل للتعلم)، باختلاف متغير الدرجة العلمية.



تُفسّر نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلّمت في مستوى معرفتهم بالتصميم الشامل للتعلّم ووفقاً لمتغيّر الدرجة العلمية، بأن وزارة التعليم أولت الممارسات الشاملة اهتماماً في كافّة البرامج التعليمية، فنجد أن جميع المعلّمت - باختلاف مؤهلاتهن - لديهن معرفة كافية بالممارسات التعليمية الشاملة، بالإضافة إلى أن الممارسات التعليمية الشاملة يمكن تطبيقها في مراحل تعليمية مختلفة، وتخدّم العديد من البيئات التعليمية، وليست مقتصرة على خدمة ذوي الإعاقة، كما أشارت القحطاني والسليم (2022)، لذا؛ من الممكن أن يكون لها أثرٌ بوعي معلّمت التعليم العامّ بالتصميم الشامل للتعلّم باختلاف درجاتهن العلمية.

2) الفروق باختلاف متغيّر عدد سنوات الخبرة:

للتعرّف على ما إذا كان ثمة فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات الدراسة طبقاً لاختلاف متغيّر عدد سنوات الخبرة؛ تمّ استخدام "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات مفردات الدراسة طبقاً لاختلاف متغيّر عدد سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

الجدول رقم (12)

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات مفردات الدراسة طبقاً لاختلاف متغيّر عدد سنوات الخبرة

| المحور | مصدر التباين | مجموع مربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف الإحصائية | الدلالة |
|--|----------------|--------------|--------------|----------------|------------------|---------|
| مستوى معرفة معلّمت التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعلّم | بين المجموعات | 0.350 | 2 | 0.175 | 0.641 | 0.530 |
| | داخل المجموعات | 19.129 | 70 | 0.273 | | |
| | المجموع | 19.479 | 72 | - | | |

يتّضح من خلال النتائج الموضّحة في الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقلّ في استجابات مفردات الدراسة حول (مستوى معرفة معلّمت التعليم العامّ بمبادئ التصميم الشامل للتعلّم) باختلاف متغيّر عدد سنوات الخبرة.

وقد اتّفقت هذه النتيجة مع دراسة (Alquraini and rao (2018 التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلّمتين في مستوى معرفتهم بالتصميم الشامل



للتعلم وفقاً لمتغير الخبرة، إلا أنها اختلفت مع دراسة Heiligenthaler (2020) التي أشارت إلى وجود فروق في درجة المعرفة بالتصميم الشامل للتعليم لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأعلى، ويفسر عدم وجود فروق في معرفة المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة؛ لكون التصميم الشامل للتعليم مفهوماً حديثاً كما أشار الذوايدي (2022). لذا؛ لا أثر للخبرة في معرفة المعلمين التي تزيد خبرتهم عن (20) سنة، عمّن يملك سنوات خبرة قليلة.

3) الفروق باختلاف متغير المادة التدريسية:

للتعرف على ما إذا كان ثمة فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المادة التدريسية؛ تم استخدام "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات مفردات الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المادة التدريسية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (13)

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات مفردات الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المادة التدريسية

| المحور | مصدر التباين | مجموع مربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية | التعليق |
|--|----------------|--------------|--------------|----------------|--------|-------------------|----------|
| مستوى معرفة معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعليم | بين المجموعات | 0.044 | 2 | 0.022 | 0.080 | 0.924 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 19.435 | 70 | 0.278 | | | |
| | المجموع | 19.479 | 72 | - | | | |

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل، في استجابات مفردات الدراسة حول (مستوى معرفة معلمات التعليم العام بمبادئ التصميم الشامل للتعليم) باختلاف متغير المادة التدريسية.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن التصميم الشامل للتعليم ليس جكراً على منهج معين، فقد أشارت بعض الدراسات عن تأثير التصميم الشامل للتعليم في مقرر الكيمياء؛ كدراسة King-Sears (2020) and Johnson (2020) وأثره في تحسين مخرجات الكتابة؛ كدراسة Smith at el. (2020)، بالإضافة إلى تطويره للتفكير الهندسي لدى ذوي صعوبات الرياضيات؛ كدراسة العوامرة (2019)، وقد جاءت



نسبة معرفة المعلّمت بها "يُستخدَم التصميم الشامل للتعلم في الموادّ الدراسية كلّها، وليس حكراً على منهج معيّن" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات الدراسة عليها بمتوسّط حسابيّ بلغ (4.00 من 5). لذا؛ نجد أنه لا توجد فروق في معرفة المعلّمت تبعاً لمتغيّر المادّة التدريسية.

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها:

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معلّمت التعليم العامّ مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول المُلتحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم تبعاً لمتغيّر: (الدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة، والمادّة التدريسية)؟

1) الفروق باختلاف متغيّر الدرجة العلمية:

للتعرّف على ما إذا كان ثمة فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات الدراسة طبقاً لاختلاف متغيّر الدرجة العلمية؛ تمّ استخدام "تحليل التباين الأحاديّ" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات مفردات الدراسة طبقاً لاختلاف متغيّر الدرجة العلمية، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (14)

نتائج "تحليل التباين الأحاديّ" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات مفردات الدراسة طبقاً لاختلاف متغيّر الدرجة العلمية

| التعليق | الدلالة الإحصائية | قيمة ف | متوسط المربعات | درجات الحرية | مجموع مربعات | مصدر التباين | المحور |
|----------|-------------------|--------|----------------|--------------|--------------|----------------|--|
| غير دالة | 0.988 | 0.012 | 0.004 | 2 | 0.009 | بين المجموعات | البعد الأول: استخدام طرق متعددة لعرض المعلومات |
| | | | 0.345 | 70 | 24.162 | داخل المجموعات | |
| | | | - | 72 | 24.170 | المجموع | |
| غير دالة | 0.892 | 0.115 | 0.041 | 2 | 0.082 | بين المجموعات | البعد الثاني: استخدام طرق متعددة للمشاركة والتفاعل |
| | | | 0.355 | 70 | 24.856 | داخل المجموعات | |
| | | | - | 72 | 24.938 | المجموع | |
| غير دالة | 0.944 | 0.058 | 0.019 | 2 | 0.037 | بين المجموعات | البعد الثالث: استخدام وتوفير |

| المحور | مصدر التباين | مجموع مربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية | التعليق |
|---|--------------|--------------|--------------|----------------|--------|-------------------|----------|
| طرق متعددة للتعبير والأداء | المجموعات | | | | | | دالة |
| | داخل | 22.359 | 70 | 0.319 | | | |
| | المجموعات | | | | | | |
| | المجموع | 22.396 | 72 | - | | | |
| مستوى استخدام معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول الملحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم | بين | 0.004 | 2 | 0.002 | 0.007 | 0.993 | غير دالة |
| | المجموعات | | | | | | |
| | داخل | 20.851 | 70 | 0.298 | | | |
| | المجموعات | | | | | | |
| المجموع | 20.855 | 72 | - | | | | |

يُتَّضِحُ من خلال النتائج الموضَّحة في الجدول (14) عدمُ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقلَّ، في استجابات مفردات الدراسة حول (البُعد الأول: استخدام طرق متعدِّدة لعرض المعلومات، البُعد الثاني: استخدام طرق متعدِّدة للتعبير والأداء، مستوى استخدام معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول الملحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم) باختلاف متغيِّر الدرجة العلمية.

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الجابري (2020) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات في مستوى تطبيق التصميم الشامل للتعلم وفقاً لمتغيِّر المؤهَّل، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن جميع المعلمات - بغضِّ النظر عن مؤهلاتهن - مدرِّكاتٌ لأهمية تطبيق التصميم الشامل للتعلم لتمكين التلميذات من المشاركة الفاعلة، كما أنَّ وزارة التعليم تضمُّ كافة البرامج التعليمية في ظلِّ استراتيجية واحدة، وقد أوَّلت الفرص التعليمية المتكافئة اهتماماً في كافة البرامج التعليمية، فنجد أن جميع المعلمات - باختلاف مؤهلاتهن - يسعين إلى تطبيق الممارسات التعليمية الشاملة.

2) الفروق باختلاف متغيِّر سنوات الخبرة:

للتعرُّف على ما إذا كان ثَمَّة فروقٌ ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات الدراسة طبقاً لاختلاف متغيِّر سنوات الخبرة؛ تمَّ استخدام "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛



لتوضيح دلالة الفروق في استجابات مفردات الدراسة طبقاً لاختلاف متغيّر سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (15)

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات مفردات الدراسة طبقاً لاختلاف متغيّر سنوات الخبرة

| التعليق | الدلالة الإحصائية | قيمة ف | متوسط المربعات | درجات الحرية | مجموع مربعات | مصدر التباين | المحور |
|----------|-------------------|--------|----------------|--------------|--------------|----------------|--|
| غير دالة | 0.101 | 2.368 | 0.766 | 2 | 1.532 | بين المجموعات | البعد الأول: استخدام طرق متعددة لعرض المعلومات |
| | | | 0.323 | 70 | 22.638 | داخل المجموعات | |
| | | | - | 72 | 24.170 | المجموع | |
| غير دالة | 0.107 | 2.308 | 0.771 | 2 | 1.543 | بين المجموعات | البعد الثاني: استخدام طرق متعددة للمشاركة والتفاعل |
| | | | 0.334 | 70 | 23.395 | داخل المجموعات | |
| | | | - | 72 | 24.938 | المجموع | |
| غير دالة | 0.280 | 1.297 | 0.400 | 2 | 0.800 | بين المجموعات | البعد الثالث: استخدام وتوفير طرق متعددة للتعبير والأداء |
| | | | 0.309 | 70 | 21.596 | داخل المجموعات | |
| | | | - | 72 | 22.396 | المجموع | |
| غير دالة | 0.142 | 2.008 | 0.566 | 2 | 1.131 | بين المجموعات | مستوى استخدام معلمات التعليم العام لمبادئ التصميم الشامل للتعليم في الفصول الملحق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم |
| | | | 0.282 | 70 | 19.724 | داخل المجموعات | |
| | | | - | 72 | 20.855 | المجموع | |

يتّضح من خلال النتائج الموضّحة في الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقلّ، في استجابات مفردات الدراسة حول (البُعد الأوّل: استخدام طرق متعدّدة لعرض المعلومات، البُعد الثاني: استخدام طرق متعدّدة للمشاركة والتفاعل، البُعد الثالث:



استخدام وتوفير طرق متعدّدة للتعبير والأداء، مستوى استخدام معلّّات التعليم العامّ مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول المُلحَق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلّم) باختلاف متغيّر سنوات الخبرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Alquraini and rao (2018) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين حول تطبيق التصميم الشامل للتعلم وفقاً لمتغيّر الخبرة، وكما تمّ توضيحه سابقاً، فربما لحدّثة مفهوم التصميم الشامل للتعلم، بالإضافة إلى تركيز الدراسات السابقة على أهمية تدريب المعلمين على تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم؛ كدراسة (Alqarni and Al-Asiri (2022) قد يكون له أثر في تطبيق جميع المعلّّات مبادئ التصميم الشامل للتعلم دون أثر لعدد سنوات الخبرة.

3) الفروق باختلاف متغير المادة التدريسية:

للتعرّف على ما إذا كان ثمة فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات الدراسة طبقاً لاختلاف متغيّر المادة التدريسية؛ تمّ استخدام "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات مفردات الدراسة طبقاً لاختلاف متغيّر المادة التدريسية، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

الجدول رقم (16)

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في استجابات مفردات الدراسة طبقاً لاختلاف متغيّر المادة التدريسية

| الدلالة الإحصائية | قيمة ف | متوسط المربعات | درجات الحرية | مجموع مربعات | مصدر التباين | المحور |
|-------------------|--------|----------------|--------------|--------------|----------------|---|
| 0.128 | 2.119 | 0.690 | 2 | 1.380 | بين المجموعات | البعد الأول: استخدام طرق متعددة لعرض المعلومات |
| | | 0.326 | 70 | 22.790 | داخل المجموعات | |
| | | - | 72 | 24.170 | المجموع | |
| 0.296 | 1.240 | 0.427 | 2 | 0.853 | بين المجموعات | البعد الثاني: استخدام طرق متعددة للمشاركة والتفاعل |
| | | 0.344 | 70 | 24.084 | داخل المجموعات | |
| | | - | 72 | 24.938 | المجموع | |
| 0.108 | 2.294 | 0.689 | 2 | 1.378 | بين المجموعات | البعد الثالث: استخدام وتوفير طرق متعددة للتعبير والأداء |
| | | 0.300 | 70 | 21.018 | داخل المجموعات | |
| | | - | 72 | 21.018 | المجموع | |



| المحور | مصدر التباين | مجموع مربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|------------------------------|----------------|--------------|--------------|----------------|--------|-------------------|
| | المجموعات | | | | | |
| | المجموع | 22.396 | 72 | - | | |
| مستوى استخدام معلمات التعليم | بين المجموعات | 1.131 | 2 | 0.566 | 2.007 | 0.142 |
| العام لمبادئ التصميم الشامل | داخل المجموعات | 19.724 | 70 | 0.282 | | |
| للتعلم في الفصول الملحق بها | المجموع | 20.855 | 72 | - | | |
| التلميذات ذوات صعوبات التعلم | | | | | | |

يُتَّضح من خلال النتائج الموضَّحة في الجدول (16) عدمُ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقلَّ، في استجابات مفردات الدراسة حول (البُعد الأول: استخدام طرق متعدِّدة لعرض المعلومات، البُعد الثاني: استخدام طرق متعدِّدة للمشاركة والتفاعل، البُعد الثالث: استخدام وتوفير طرق متعدِّدة للتعبير والأداء، مستوى استخدام معلِّمات التعليم العامِّ مبادئ التصميم الشامل للتعلُّم في الفصول المُلحَقِ بها التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم) باختلاف متغيِّر المادَّة التدريسية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تأثير التصميم الشامل للتعلُّم لا يقتصر على منهج معيَّن كما أشار Al-Azawei et al. (2016)، ولدى المعلِّمات وعيٌّ بذلك، وفُتِّحاً لنتائج المحور الأول، لذا؛ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق المعلِّمات للتصميم الشامل للتعلُّم وفُتِّحاً لمتغيِّر المادَّة التدريسية، وقد تكون نتائج الدراسة الحاليَّة أيضاً دلالةً على المعتقدات الإيجابية لدى معلِّمات التعليم العامِّ نحو التعليم الشامل، فقد أشار الزويد والنعيم (2022) إلى أن الاتِّجاهات الإيجابية لدى المعلِّمين نحو التعليم الشامل تجعل المعلِّمين ملتزمين بتنفيذ الممارسات الشاملة. خلاصة نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، وأبرزها:

السؤال الأول: ما مستوى معرفة معلِّمات التعليم العامِّ بمبادئ التصميم الشامل للتعلُّم؟

من خلال ما تم عرضه مسبقاً من نتائج؛ يتبين أن مستوى معرفة معلِّمات التعليم العامِّ بمبادئ التصميم الشامل للتعلُّم جاءت بنسبة عالية وبمتوسِّط حسابيِّ بلغ (3.68 من 5.00)، مما يدل على الأثر الإيجابيِّ في إستراتيجية التعليم حيث اهتمت بتعزيز الفُرص التعليمية المتكافئة، من

خلال تقديم فرص تعليمية متساوية بالجودة والشمولية إلى جميع عناصر المجتمع، مما يدعم تطبيق التصميم الشامل للتعلم.

السؤال الثاني: ما مستوى تطبيق معلمات التعليم العام مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول المُلحَقِ بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم؟

يُتَّضِحُ من خلال النتائج أن معلمات التعليم العام يطبقن مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول المُلحَقِ بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم بمتوسط حسابي بلغ (4.32 من 5)، وهو ما يُشير إلى خيار (موافق بشدة)، ويدل على مستوى تطبيق عال جداً، واتضح من النتائج أن أبرز نتائج مستوى تطبيق معلمات التعليم العام مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الفصول المُلحَقِ بها التلميذات ذوات صعوبات التعلم، تمثلت في بُعد استخدام طرق متعددة لعرض المعلومات، بمتوسط حسابي بلغ (4.34 من 5)، يليها بُعد استخدام طرق متعددة للمشاركة والتفاعل، بمتوسط حسابي بلغ (4.33 من 5)، وأخيراً جاء بُعد استخدام وتوفير طرق متعددة للتعبير والأداء، بمتوسط حسابي بلغ (4.27 من 5).

كما يتضح من النتائج أن المبدأ الأول "استخدام طرق متعددة لعرض المعلومات" أكثر المبادئ استخداماً، مقارنة بالمبدأين: الثاني والثالث، بمتوسط حسابي بلغ (4.34 من 5)، وقد يكون بسبب أن المبدأين الثاني والثالث قد يجد بعض المعلمين صعوبة في تطبيقها عكس المرونة في المبدأ الأول لكونه يتعلق بالعرض والتقديم فقط.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمات

التعليم العام بمبادئ التصميم الشامل للتعلم، تبعاً لمتغير: (الدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة، والمادة التدريسية)؟

يُتَّضِحُ من خلال النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات مفردات الدراسة حول (مستوى معرفة معلمات التعليم العام بمبادئ التصميم الشامل للتعلم)، باختلاف متغير (الدرجة العلمية - عدد سنوات الخبرة - المادة التدريسية).

وقد تكون هذه النتيجة بسبب الاهتمام بالممارسات الشاملة في كافة البرامج التعليمية، من قبل الوزارة أو حتى الاهتمام البحثي مؤخراً في التصميم الشامل للتعلم، فنجد أن جميع المعلمات باختلاف مؤهلاتهن وخبرتهن لديهن معرفة كافية بالممارسات التعليمية الشاملة.



السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معلّّات التعليم العامّ مبادئ التصميم الشامل للتعلّم في الفصول المُلحَق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلّم تبعاً لمتغيّر: (الدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة، والمادّة التدريسية)؟ يتّضح من خلال النتائج الموضّحة في الجدول (5-9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقلّ، في استجابات مفردات الدراسة حول (البُعد الأول: استخدام طرق متعدّدة لعرض المعلومات، البُعد الثاني: استخدام طرق متعدّدة للمشاركة والتفاعل، البُعد الثالث: استخدام وتوفير طرق متعدّدة للتعبير والأداء، مستوى استخدام معلّّات التعليم العامّ مبادئ التصميم الشامل للتعلّم في الفصول المُلحَق بها التلميذات ذوات صعوبات التعلّم) باختلاف متغيّر (الدرجة العلمية - عدد سنوات الخبرة - المادة التدريسية).

وقد تكون هذه النتيجة بسبب تركيز الدراستات السابقة على أهمية تدريب المعلّمين على تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلّم؛ كدراسة العوامرة (2019)، ودراسة (Alqarni and Al-Asiri, 2022)، بالإضافة وعي المعلّّات بأن التصميم الشامل للتعلّم لا يقتصر على منهج معيّن، ولدى المعلّّات وعيٌ بذلك، وفقاً لنتائج المحور الأول لذا تأتي هذه النتيجة متوافقة مع نتائج المحور الأول.

التوصيات:

- 1- ضرورة عقد دورات تدريبية لتمكين المعلّمين من استخدام مبادئ التصميم الشامل للتعلّم دون الاستعانة بالتكنولوجيا.
- 2- تقديم سلسلة من الورش التعليمية في التعريف بالإستراتيجيات التي تتوافق مع مبادئ التصميم الشامل للتعلّم، والتأكيد على أهمية الممارسات الشاملة في دعم تعلّم التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم.
- 3- إنشاء منصّة عربية؛ اقتداءً بمنصّة آيرس "IRIS" لتمكين المعلّمين من الوصول إلى الإستراتيجيات التعليمية الفعّالة، وتبادل الخبرات، ومشاركة الخطّط التدريسية التي تتماشى مع مبادئ التصميم الشامل للتعلّم.
- 4- العمل على حتّى معلّمي التعليم العامّ على التعاون مع معلّمي صعوبات التعلّم، وتفعيل مبدأ الشراكة؛ لتضمين أنشطة وفُرص تعليمية تساعد على تمكين التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم؛ للتعلّم بأقصى إمكاناتهم.



المراجع العربية والإنكليزية

أولاً المراجع العربية:

- أبو نيان، إبراهيم سعد. (2021). *صعوبات التعلم من التاريخ إلى الخدمات*. مطابع دار جامعة الملك سعود للنشر.
- البтал، زيد بن محمد. (2019). *مستوى الممارسة لعملية الاستشارة والعمل الجماعي بين معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونظرائهم معلمي الفصول العادية في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض*. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية*، 20(2)، 161-188.
- الجابري، مودة محمد. (2020). *مدى تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم في تدريس الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جدة.
- الذواودي، إبراهيم بن علي بن عثمان. (2022). *تطبيقات مبادئ التصميم الشامل للتعلم في الصف العادي*: مراجعة أدبية. *مجلة كلية التربية*، 38(5)، 1-22.
- الزبيدي، أحمد عمر. (2021). *مستوى استخدام ممارسات التعليم المتميز في مدارس دمج ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي التعليم العام في مدينة جدة*. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، 6(6)، 133-184.
- الزويد، فاطمة أحمد، والنعيم، فهد أحمد. (2022). *كفايات المعلمين الذاتية لتطبيق التعليم الشامل للطلاب ذوي صعوبات التعلم*. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 19(4)، 95-128.
- السالم، ماجد عبدالرحمن عبدالعزيز. (2016). *زيادة الكفاية التدريسية لدى معلمي الصم وضعاف السمع من خلال مبادئ التصميم الشامل للتعلم*. *المجلة التربوية الدولية للعلوم المتخصصة*، 5(4)، 114-134.
- سليمان، عبدالرحمن سيد. (2014). *مناهج البحث*. عالم الكتب للنشر.
- العوامرة، حمزه محمد حسن. (2019). *وحدة مطورة في الهندسة قائمة على التصميم الشامل للتعلم عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني وأثرها في التفكير الهندسي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات*. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 6(1)، 182-210.
- القحطاني، ندى بنت ناصر، والسليم، غالية بنت حمد. (2022). *مدى توافر معايير التصميم الشامل للتعلم UDL في الأداء التدريسي لمعلمات التعليم الشامل*. *مجلة كلية التربية*، 85(1)، 290-326.
- مهدي، ياسر حسن. (2017). *برمجية هاتف نقال في العلوم قائمة على التصميم الشامل لتنمية القدرات المعرفية وتقدير الذات والتحصيل العلمي لدى تلاميذ الفصول متعددة المستويات بالمملكة العربية السعودية*. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، 20(1)، 51-110.
- وزارة التعليم. (2015). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. مكتبة الملك فهد الوطنية.
- وزارة التعليم. (2020). *دليل معلم صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية*. مكتبة الملك فهد الوطنية.



Arabic References

- Abū Niyān, Ibrāhīm Sa‘d. (2021). *ṣu‘ūbāt al-ta‘allum min al-tārīkh ilā al-Khidmāt*. Maṭābi‘ Dār Jamī‘at al-Malik Sa‘ūd lil-Nashr.
- Albtāl, Zayd ibn Muḥammad. (2019). *mustawá al-mumārasah li-‘amalīyat alāstshārh wa-al-‘amal al-jamā‘i bayna Mu‘allimī al-talāmīdh dhawī ṣu‘ūbāt al-ta‘allum wnzrā‘hm Mu‘allimī al-Fuṣūl al-‘ādiyah fi al-marḥalah al-ibtidā‘īyah bi-madīnat al-Riyāḍ*. *al-Majallah al-‘Ilmīyah li-Jamī‘at al-Malik Fayṣal-al-‘Ulūm al-Insāniyah wa-al-idāriyah*, 20(2), 161-188.
- al-Jābirī, Mawaddah Muḥammad. (2020). *Madá taḥbīq Mabādi’ al-taṣmīm al-shāmil llt’lm fi tadrīs al-tālibāt dhawāt al-ī‘āqah al-fikriyah min wījhat naẓar m’lmāthn fi Madīnat Jiddah [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]*. Jāmī‘at Jiddah.
- al-Dhawwādī, Ibrāhīm ibn ‘Alī ibn ‘Uthmān. (2022). *taḥbīqāt Mabādi’ al-taṣmīm al-shāmil llt’lm fi al-ṣaff al-‘Ādī : murāja‘at adabīyah*. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, 38(5), 1-22.
- al-Zubaydī, Aḥmad ‘Umar. (2021). *mustawá istikhdam mumārasah al-Ta‘līm almtmāyz fi Madāris Damaj dhawī ṣu‘ūbāt al-ta‘allum min wījhat naẓar Mu‘allimī al-Ta‘līm al-‘āmm fi Madīnat Jiddah*. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wālnw‘yḥ*, 6(6), 133-184.
- al-Zuwayd, Fāṭimah Aḥmad, wāln‘ym, Fahd Aḥmad. (2022). *kfāyāt al-Mu‘allimīn al-dhātīyah li-taḥbīq al-Ta‘līm al-shāmil lil-tullāb dhawī ṣu‘ūbāt al-ta‘allum*. *Majallat Ittiḥād al-jamī‘āt al-‘Arabīyah lil-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs*, 19(4), 95-128. 7.
- al-Sālim, Mājid ‘Abd-al-Raḥmān ‘Abd-al-‘Azīz. (2016). *Ziyādah al-Kifāyah al-tadrīsīyah ladá Mu‘allimī al-ṣumm wa-ḍī‘āf al-sam‘ min khilāl Mabādi’ al-taṣmīm al-shāmil llt’lm*. *al-Majallah al-Tarbawīyah al-Dawliyah lil-‘Ulūm al-mutakhaṣṣīshah*, 5(4), 114-134.
- Sulaymān, ‘Abd-al-Raḥmān Sayyid. (2014). *Manāhij al-Baḥth*. ‘Ālam al-Kutub lil-Nashr.
- Al‘wāmrah, Ḥamzah Muḥammad Ḥasan. (2019). *Waḥdat muṭawwarah fi al-Handasah qā‘imah ‘alá al-taṣmīm al-shāmil llt’lm ‘abra naẓm Idārat al-ta‘allum al-iliktrūnī wa-atharuhā fi al-tafkir al-Handasī ladá al-tullāb dhawī ṣu‘ūbāt ta‘allum al-riyāḍīyāt*. *Majallat Jamī‘at al-Malik Khālid lil-‘Ulūm al-Tarbawīyah*, (6)1, 182-210.
- al-Qaḥṭānī, Nadá bint Nāṣir, wālslym, Ghāliyah bint Ḥamad. (2022). *Madá twāfir ma‘āyir al-taṣmīm al-shāmil llt’lm UDL fi al-adā’ altdrysy lm‘lmāt al-Ta‘līm al-shāmil*. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, 85 (1), 290-326.
- Mahdī, Yāsir Ḥasan. (2017). *brmjyh Hatif nqāl fi al-‘Ulūm qā‘imah ‘alá al-taṣmīm al-shāmil li-Tanmiyat al-qudrāt al-mā‘rifīyah wa-taqdir al-dhāt wa-al-taḥṣīl al-‘Ilmī ladá talāmīdh al-Fuṣūl muta‘addidah al-*



mustawayāt bi-al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah. *al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Tarbiyah al-‘Ilmiyah*, 20(1), 51-110.

Wizārat al-Ta‘līm. (2015). *al-Dalil al-tanzīmī lil-Tarbiyah al-khāṣṣah*. Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭaniyah.

Wizārat al-Ta‘līm. (2020). *Dalil Mu‘allim ṣū‘ūbāt al-ta‘allum bi-al-marḥalah al-ibtidā‘iyah*. Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭaniyah.

ثانياً: المراجع الانكليزية

Abell, M. M., Jung, E., & Taylor, M. (2011). Students’ perceptions of classroom instructional environments in the context of ‘Universal Design for Learning’. *Learning Environments Research*, 14, 171-185.

<https://doi.org/10.1007/s10984-011-9090-2>

Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). *From Exclusion to Inclusion: Ways of Responding in Schools to Students with Special Educational Needs*. CfBT Education Trust .

Al-Azawei, A., Serenelli, F., & Lundqvist, K. (2016). Universal Design for Learning (UDL): A content analysis of peer reviewed journals from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 39-56.

Almumen, H. A. (2020). Universal Design for Learning (UDL) Across Cultures: The Application of UDL in Kuwaiti Inclusive Classrooms. *Sage Open*, 10(4), 1-14.
<https://doi.org/10.1177/2158244020969674>

Alqarni, A, alasiri, H. (2022). Teachers' Perceptions of Applying Universal Design for Learning Principles to Enable Students with Disabilities Access School Curricula: A Qualitative Research Study. *Journal of Positive School Psychology*, 6(9), 492-509 .

Alquraini, T. A., & Rao, S. M. (2018). Assessing teachers’ knowledge, readiness, and needs to implement Universal Design for Learning in classrooms in Saudi Arabia. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 103–114 .

Bedir, G. (2022). Teachers' Views on the Practices of Universal Design for Learning. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(2), 1324-1342.

Brussino, O. (2021). *Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion*. [Work Paper]. OECD Publishing, Paris, France.
<https://doi.org/10.1787/57fe6a38-en>.

Buckland Parker, H. (2012). Learning Starts with Design: Using Universal Design for Learning (UDL). in Camp-Yeakey, C (Ed.), *Transforming Learning Environments: Strategies to Shape the Next Generation* (pp. 109–136). Emerald Group Publishing.



- Capp, M. J. (2020). Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 706-720.
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- Dalton, E. M. (2017). Beyond Universal Design for Learning: Guiding Principles to Reduce Barriers to Digital & Media Literacy Competence. *Journal of Media Literacy Education*, 9(2), 17-29.
- Dewi, S. S., & Dalimunthe, H. A. (2019). The Effectiveness of Universal Design for Learning. *Journal of Social Science Studies*, 6(1), 112-123.
- Espada Chavarria, R. M., Miriam Bernarda, G. C., & Rayco Hautacuperche, G. M. (2019). Universal design of learning and inclusion in basic education. *ALTERIDAD Revista de Educación*, 14(2), 207-218.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghe, W., & Gheysens, E. (2020). Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, (29). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>
- Grillo, M. (2021). The Administrator's Role in Universal Design for Learning's Successful Implementation. *TEACHING Exceptional Children*, 54(5), 372 - 379.
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford press.
- Heilighenthaler, S. (2020). *Supports and Barriers to Universal Design for Learning Implementation: Elementary Teachers' Perceptions of Support Required from School Principals* [Doctoral dissertation, Saybrook University]. ProQuest Publishing. Higher Education Opportunity Act, 20 U.S.C § 1001. (2008)
- Howard, K. L. (2004). Universal Design for Learning: Meeting the Needs of All Students. In the Curriculum--Multidisciplinary. *Learning & Leading with Technology*, 31(5), 26-29.
- Iniesto, F., Rodrigo, C., & Hillaire, G. (2022). A Case Study to Explore a UDL Evaluation Framework Based on MOOCs. *Applied Sciences*, 13(1), 1-16.
- King-Sears, M. E., & Johnson, T. M. (2020). Universal Design for Learning Chemistry Instruction for Students with and Without Learning Disabilities. *Remedial and Special Education*, 41(4), 207-218. <https://doi.org/10.1177/0741932519862608>
- King-Sears, P. (2014). Introduction to Learning Disability Quarterly Special Series on Universal Design for Learning. *Learning Disability Quarterly*, 37(2), 68-70.
- Lanterman, C. S., & Applequist, K. (2018). Pre-service teachers' beliefs: Impact of training in universal design for learning. *Exceptionality Education International*, 28(3), 102-121.



- Mavrovic-Glaser, K. D. (2017). *Teacher Knowledge and Use of Universal Design for Learning* [master's thesis, Governors State University]. All Capstone Projects.
- Meyer, A., Rose, D. H., Gordon, D. T. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Oliver-Kerrigan, K. A., Christy, D., & Stahmer, A. C. (2021). Practices and experiences of general education teachers educating students with autism. *Education and training in autism and developmental disabilities, 56*(2), 158-172.
- Pilgrim, J. L., & Ward, A. K. (2017). Addressing diversity through the universal design for learning lens. In E. Ortlieb & Jr. E. H. Cheek (Eds.). *Addressing diversity in literacy instruction* (pp. 229-249). Emerald Publishing Limited.
- Rao, K. (2015). Universal design for learning and multimedia technology: Supporting culturally and linguistically diverse students. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 24*(2), 121–137 .
- Rose, D., Robinson, K., Hall, T., Coyne, P., Jackson, R., Stahl, W., & Wilcauskas, S. (2018). Accurate and informative for all: Universal design for learning (UDL) and the future of assessment. In S. Elliott, R. Kettler, P. Beddow, & A. Kurz (Eds.). *Handbook of accessible instruction and testing practices: Issues, innovations, and applications* (pp. 167–180). Springer International Publishing.
- Russo, L. J. (2019). *Teachers' Perceptions and Knowledge About the Universal Design for Learning Model* [Doctoral dissertation, Gwynedd Mercy University] .ProQuest Publishing.
- Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's zone of proximal development: Instructional implications and teachers' professional development. *English language teaching, 3*(4), 237-248.
- Smith, S. J., Lowrey, K. A., Rowland, A. L., & Frey, B. (2020). Effective Technology Supported Writing Strategies for Learners with Disabilities. *Inclusion, 8*(1), 58-73.
- Unesco. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all .Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_ara
- United State of America (U.S.) Department of Education. (2021). 43rd Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2021. Washington, D.C. Office of Special Education Programs. The Office of Special Education and Rehabilitative Services. Retrieved from <https://sites.ed.gov/idea/files/43rd-arc-for-idea.pdf>
- Van Boxtel, J. M., & Sugita, T. (2022). Exploring the implementation of lesson-level UDL principles through an observation protocol. *International Journal of Inclusive Education, 26*(4), 348-364.
- Van der Veer, R. (2014). *Lev Vygotsky*. Bloomsbury Publishing.



Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and teacher Education*, (95), 103127.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>

Zhang, L., Carter, R. A., & Hoekstra, N. J. (2023). A critical analysis of universal design for learning in the U.S. federal education law. *Policy Futures in Education*, 0(0), 1-6.

<https://doi.org/10.1177/14782103231179530>





اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج

د. عبد العزيز عبد الرحمن الوزان*

aa.alwazzan@qu.edu.sa

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأجريت الدراسة على معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية التابعين لإدارة تعليم القصيم بالسعودية. وشارك في هذه الدراسة (93) معلماً. وأظهرت الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام النمذجة بالفيديو جاءت محايدة (بين الإيجابية والسلبية). كما وجدت الدراسة فروقات ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يُعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، و متغير التدريب المسبق لصالح المعلمين الذين لديهم تدريب مسبق في استخدام النمذجة بالفيديو، و متغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الذين أكملوا الدراسات العليا، و متغير الخبرة التعليمية لصالح من لديهم خبرة أكثر من (10) سنوات في التعليم.

الكلمات المفتاحية: النمذجة بالفيديو، اتجاهات، معلم التربية الخاصة، معلم التعليم العام، الإعاقة الفكرية، مدارس الدمج.

* أستاذ التربية الخاصة المساعد - قسم التربية الخاصة- كلية التربية- جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية

للاقتباس: الوزان، عبد العزيز عبد الرحمن. (2024). اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، 6(2)، 359-385.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.



Special Education Teachers' Attitude toward Using Video Modeling in Teaching Pupils with Intellectual Disability in Inclusive Schools

Abdulaziz A. Alwazzan*

aa.alwazzan@qu.edu.sa

Abstract:

The current study aimed to explore the attitude of special education teachers toward using video modeling (VM) in teaching students with intellectual disability in Saudi Arabia. Adopting the descriptive approach, the study was conducted on a sample of (93) male and female teachers of pupils with intellectual disabilities affiliated to Qassim Education Administration in Saudi Arabia. The study findings showed that teachers' attitudes toward using (VM) were neutral (between positive and negative). Additionally, there were statistically significant differences in teachers' attitudes toward using (VM) in teaching pupils with intellectual disability attributed to gender variable in favor of female teachers. As for pre-training variable, statistically significant differences were found in favor of teachers pre-trained on using (VM). Educational qualification variable revealed statistically significant differences in favor of teachers who have completed postgraduate studies. The variable of educational experience exhibited significant statistical differences, favoring teachers with more than (10) years of experience in education.

Keywords: Video Modeling (VM.), Attitude, Special Education Teacher, General Education Teacher, Intellectual Disability, Inclusive Schools.

* Assistant Professor of Special Education-Department of Special Education, College of Education, Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Alwazzan, A.A. (2024). Special Education Teachers' Attitude toward Using Video Modeling in Teaching Pupils with Intellectual Disability in Inclusive Schools. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*. 6 (2). 359-385.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



المقدمة

يعتبر تعليم ذوي الإعاقة مؤشر مهم لدى الدول المتطورة، وأحد التوجهات نحو جودة الحياة لجميع الأفراد بمختلف فئاتهم وظروفهم الاجتماعية، والجسدية، والصحية، حيث تمثل الخدمات المقدمة لهم أساساً أخلاقياً تتبناه المؤسسات التعليمية، ومستمد من التشريعات والقوانين التي سُنّت لحمايتهم وحفظ حقوقهم (الروسان، 2014). لذلك، تم دعم العديد من البرامج والخدمات التعليمية التي تحفز ذوي الإعاقة وتمكنهم من تحقيق نجاحات وفرص وظيفية تغنيهم عن الآخرين، وتوفر لهم حياة كريمة في مجتمعاتهم، وذلك في بيئة تعليمية ملائمة تتسم بالتفاعل والتعاون والتمكين بجانب أقرانهم العاديين (القيوتي وآخرون، 2010). وقد شهد التعليم في وقتنا الحالي تطوراً ملحوظاً متزامناً مع التطور التقني في شتى المجالات، في ظل ما نشهده من تحديثات للتشريعات المتعلقة بذوي الإعاقة مثل قانون (IDEA) الذي يدعو إلى حصول ذوي الإعاقة على تعليم وفرص تعلم تناسب مع احتياجاتهم (الزبون، 2014).

وقد حظي تعليم ذوي الإعاقة الفكرية برعاية خاصة مكنتهم من الاندماج والتفاعل مع الآخرين (Arcangeli et al., 2020). إذ تعتبر الإعاقة الفكرية من الإعاقات النمائية التي تحتاج إلى الدعم والتدريب لمواجهة التحديات التي تواجههم في حياتهم أثناء محاولتهم الاندماج مع الآخرين، وتكوين الصداقات، وتطوير مهاراتهم في الحياة اليومية. كما ان الحاجة إلى تدخلات تعليمية فعالة مع ذوي الإعاقة الفكرية تعد ضرورة، لذلك اهتم المعلمين في استخدام الأساليب التعليمية المختلفة لمواجهة جوانب القصور لديهم (Shapiro, 2011). وقد اثبتت الدراسات بأن بعض الممارسات التعليمية من الممكن ان تحسن في نتائج التعليم من الناحية الأكاديمية والاجتماعية أكثر من غيرها نظراً لتعدد خصائص ذوي الإعاقة الفكرية واختلاف قدراتهم وإمكانياتهم (Hattie, 2009). إلا أن المعلمين عادة ما يميلون ويستخدمون أساليب واستراتيجيات مكررة غير فعالة، مما قلل من فاعلية وجدوى تدريب وتعليم ذوي الإعاقة الفكرية، وقد يعود هذا التوجه من قِبَل المعلمين إلى عدم معرفتهم بالأساليب الفعالة والمناسبة لطلابهم، حيث إنهم يطبقون استراتيجيات وأساليب بناء على خبرتهم وآرائهم الشخصية (Munir, 2018).

ونظراً لما يعاني منه ذوو الإعاقة الفكرية من صعوبات في القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات وصعوبة في التواصل مع الآخرين ومشكلات في الذاكرة والإدراك تقلل من اكتسابهم



للمهارات الوظيفية ومهارات الحياة اليومية، فقد سعى الباحثون والمعلمون إلى تصميم وتكييف العديد من الاستراتيجيات والأنماط التعليمية المختلفة الصفية واللاصفية والتي تساهم في التقليل من أثر الإعاقة، وتمكنهم من اكتساب المهارات المختلفة (Schalock et al., 2021). أحد أبرز هذه الاستراتيجيات المحددة من خلال الممارسات المبنية على الأدلة هي النمذجة بالفيديو، حيث تعتبر أحد الأسس التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي التي تشير إلى أن عملية التعلم تتضمن تغير في سلوك الفرد بسبب ملاحظة وتقليد سلوك غيره (Park et al., 2020). تعمل النمذجة بالفيديو كبديل عن النمذجة المباشرة لتعليم سلوك جديد، أو تعديل سلوك غير مرغوب فيه، حيث يمكن للطلاب مشاهدة السلوك المستهدف وتكراره إذا لزم الأمر أثناء شرح الدرس (Sansosti, 2008). وبالنظر إلى استخداماته؛ فقد أثبتت عدد من الدراسات بأن النمذجة بالفيديو يمكن استخدامها مع مجموعة متنوعة من الإعاقات، مثلاً يمكن استخدامها مع ذوي الإعاقة الفكرية (Olçay Gül, 2016)، أيضاً مع ذوي الإعاقات المتعددة (Cannella-Malone et al., 2013). كذلك مع ذوي اضطرابات التوحد (Kellems & Morningstar, 2012).

مشكلة الدراسة

تعتبر استراتيجية النمذجة بالفيديو من الممارسات المبنية على الأدلة، والتي تتضمن عرض فيديو يحتوي على المهارة المستهدفة، يقوم المعلم بعرضه على من خلال جهاز محمول أو غيره من الأجهزة الحديثة بهدف قيام الطالب بنمذجة السلوك المستهدف في الفيديو (Bellini & Akullian, 2007). كما أن المعلمين وجدوا من النمذجة بالفيديو وسيلة تعليمية تمكنهم - من خلالها - من تكرار السلوك المستهدف حتى يكتسب الطالب هذه المهارة، وتمكنهم من تقديم مواد تعليمية مختلفة وبطرق متنوعة (Yakubova et al., 2020). كذلك، تعتبر النمذجة بالفيديو من الأساليب المناسبة في التعليم الفردي، حيث يمكن للمعلم أن يعرض السلوك المستهدف للطلاب المتعثر بينما يقوم بتقديم التعليمات وما تبقى من الدرس للآخرين دون تشتيت أو هدر لوقت الحصّة (Cihak et al., 2010). ونظراً لأن النمذجة بالفيديو لا تتطلب سوى جهاز محمول دون تعقيدات تقنية أخرى، فإنه يمكن تنفيذ هذه الاستراتيجيات في بيئات متنوعة، سواء كانت في المدرسة أو في المنزل (Bennett et al., 2016). إذ إنه يتم استخدام هذه الاستراتيجية على نطاق واسع لتطوير المهارات الاجتماعية والحياة اليومية والأكاديمية لذوي الإعاقة، مما يساهم في تحسينها من خلال التغذية الراجعة وتكرار التعليمات (Thomas et al., 2020).



وفي السياق نفسه، أثبتت فاعليتها مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، إذ إن هذه الممارسة تسهم في إكسابهم المهارات اللازمة، سواء كانت مهارات اجتماعية أو أكاديمية أو حياتية دون جهد من المعلم، وبصورة أقرب إلى البيئة الأقل تقييداً (Agran et al., 2016). وفي ذات السياق، تُعد النمذجة بالفيديو من الطرق الفعالة في تمكين ذوي الإعاقة الفكرية وتوجيههم إلى سوق العمل بشكل أفضل، حيث إنه بالإمكان إنتاج محتوى من خلال النمذجة يحتوي على المهارات المطلوبة ليتمكن الطالب من تحسين أدائه الوظيفي (Wright et al., 2020). على الرغم من تناول النمذجة بالفيديو من عدة سنوات إلا أن الباحثين لا يزالون بحاجة إلى معرفة تصورات المعلمين وغيرهم بشأن النمذجة بالفيديو وتناولها بشكل واسع مع ذوي الإعاقة والأفراد المصابين باضطراب التوحد، إلا أن الدراسات التي تناولت التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية قليلة مقارنة بالدراسات المتعلقة بالفئات الأخرى من الإعاقة (Park & Duenas, 2019). وتعمل اتجاهات المعلمين دوراً مهماً في اختيار الأساليب والطرق المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، مما يُعزز من قدراتهم وإمكانياتهم في العملية التعليمية (الصمادي، 2010).

لذلك يسعى الباحث إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، حيث إن الدراسات التي ناقشت اتجاهات المعلمين نحو النمذجة بالفيديو - حسب علم الباحث- في السعودية قليلة. كما أن هذه الدراسة من الممكن أن تسد الفجوة البحثية، حيث إنه من خلال معرفة اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجية النمذجة بالفيديو في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نستطيع تحديد المكانم التي ينبغي علاجها وتحسينها وتوظيفها بما يخدم العملية التعليمية.

أسئلة الدراسة

ما طبيعة اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس

التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج؟

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام

النمذجة بالفيديو في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج بناء على

المتغيرات الآتية: الجنس، التدريب المسبق، سنوات الخبرة، المؤهل الدراسي؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

1. طبيعة اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج.
2. الاختلاف في اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج بناء على متغيرات: الجنس، التدريب المسبق، سنوات الخبرة، المؤهل الدراسي.

أهمية الدراسة

من الناحية النظرية:

تُعد النمذجة بالفيديو من الاستراتيجيات الحديثة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية وذلك نظرا لقلّة البحوث التي تناولت استخدام النمذجة بالفيديو مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية - حسب علم الباحث- فقد تكون هذه الدراسة مساهمة مهمة في مجال التربية الخاصة يمكن الاستفادة منها، كما تقدم إثراء لمكتبة التربية الخاصة وتسد فجوة في هذا الموضوع.
من الناحية التطبيقية:

قد تُسهم هذه الدراسة في مساعدة الباحثين على التعرف على النمذجة بالفيديو مما يطور البحوث المتعلقة بهذه الاستراتيجية مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. كما أن نتائج هذه الدراسة قد تساعد المسؤولين في توفير مناهج ومنصات تعليمية تدعم هذه الاستراتيجية مما يحسن من قدرات ذوي الإعاقة الفكرية، ويحقق حياة كريمة لهم ولأسرهم. كما أنها قد تمكن المعلمين من التعرف على هذه الاستراتيجية المبنية على الأدلة، مما يمكنهم من استخدامها وتوفير أساليب مختلفة ومتنوعة في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الحدود الموضوعية على اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية.
الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس التابعة لإدارة تعليم القصيم بالسعودية.
الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على معلمي ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية.



الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي

1445هـ.

مصطلحات الدراسة

ذوو الإعاقة الفكرية: تُعرّف الإعاقة الفكرية وفقاً للجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية والنمائية بأنها: "إعاقة تتميز بقصور حاد في كل من الأداء العقلي (التفكير، والتعلم، وحل المشكلات) والسلوك التكيفي، والتي تغطي مجموعة من المهارات الاجتماعية والعملية اليومية. تنشأ هذه الإعاقة قبل سن 22" (Schalock et al., 2021).

النمذجة بالفيديو: هي استراتيجية تستخدم مقاطع الفيديو كأداة لتوفير نموذج مرئي للسلوك المستهدف، بهدف اكتساب المتعلم هذا السلوك (Franzone & Collet-Klingenberg, 2008).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: أي وسيلة تعليمية مرئية يهدف منها المعلم إلى تغيير سلوك غير مرغوب، أو اكتساب سلوك مرغوب للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية.

الاتجاهات: هي عبارة عن معارف ومعتقدات نحو موقف أو فكرة تقود الفرد إلى الاستجابة لهذه الفكرة أو الموقف، سواء كان إيجابياً أو سلبياً (حمدان، 2007).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مواقف ومعتقدات المعلمين وآراءهم حول استخدام النمذجة بالفيديو مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

إطار النظري

النمذجة بالفيديو:

سعى الباحثون في الآونة الأخيرة إلى الكشف عن الممارسات المبنية على الأدلة، وتقديم أحدث الأساليب التدريسية للمعلمين، أحد هذه الممارسات التي اكتسبت شعبية كبيرة لدى المعلمين هي النمذجة بالفيديو (Wright et al., 2020). والتي تعد أحد الاسس التي تقوم عليها نظرية التعلم الاجتماعي التي تشير إلى أن عملية التعلم تتضمن تغييراً في سلوك الفرد بسبب ملاحظة وتقليد سلوك غيره (Park et al., 2020). كما أثبتت عدة أبحاث فاعلية النمذجة بالفيديو في تحسين العديد من المهارات. مثلاً وجدت دراسة لي وآخرون (Lee et al., 2021) بأن النمذجة بالفيديو ساعدت ذوي الإعاقة الفكرية في تعلم مهارات غسيل السيارات مما أكسبهم مهارات وظيفية تمكنهم من العمل والاستقلالية. وتمكن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من تعلم العمل في المطبخ وإعداد الوجبات، حيث



إنهم - من خلال النمذجة بالفيديو - اكتسبوا مهارة أعداد الوجبات من خلال اتباع التعليمات وتقليد ما يشاهدونه عبر الفيديو (Kanfush & Jaffe, 2019). كما يمكن أن يؤدي استخدام النمذجة بالفيديو في الفصول المدرسية إلى تزويد المعلمين بأساليب واستراتيجيات مختلفة تناسب مع احتياجات طلابهم، وتسهل عليهم فرصة الحصول على المهارة اللازمة وتنفيذها بشكل تفاعلي ومحفز (Spivey et al., 2016).

وقد أظهرت نتائج ملحوظة في تحسين المهارات الأكاديمية (Yakubova, Hughes, & Hornberger, 2015)، الحياة اليومية (Yalçın ed., 2023)، المهارات الاجتماعية (Park ed., 2020). وفي ذات السياق، أشار وونغ وآخرون (Wong et al., 2015) إلى أن النمذجة بالفيديو صُنفت كتمارس مبنية على الأدلة في تحسين المهارات الحركية، التكيفية، المهنية، التواصلية، والسلوكية. كما لها فاعلية في تحسين مهارات السلامة (Morgan & Miltenberger, 2017).

بالإضافة إلى ذلك، تعمل النمذجة بالفيديو على تسجيل السلوكيات المستهدفة بمحتوى مرئي، ويتم عرض هذا المقطع على الطالب من خلال حاسوب أو جهاز لوجي أو غيرها من الأجهزة التقنية الحديثة التي يمكنها عرض مقاطع الفيديو، ثم يُطلب من الطالب تنفيذ الإجراءات نفسها التي شاهدها عبر مقطع الفيديو، وقد يتم تكرار المحتوى المرئي عدة مرات، وقد يتخلل ذلك فترات تدريبية، وأخيراً يتم الانتقال إلى مهمة أخرى أو إنهاء الدرس بعد اكتساب الطالب المهارة اللازمة من خلال هذا المحتوى المرئي (Cardon, 2012). قد تتم استراتيجية نمذجة الفيديو بعدة طرق مختلفة بناء على البيئة التعليمية أو الغرض من هذا الفيديو مثلاً، من الممكن أن يحتوي الفيديو على شخص بالغ أو جزء من الجسم كاليد، ويكون التركيز على المهارة المراد نمذجتها من خلال مشاهدة هذا النموذج وتقليده، مما يكسبهم تغذية راجعة تمكنهم من تنفيذ المهارة بشكل صحيح (Yakubova et al., 2020)، وأيضاً بالإمكان أن يقوم ذوو الإعاقة بالنمذجة بأنفسهم من خلال تصويرهم وهم يؤديون السلوك، ثم يراقبون أنفسهم ويطبّقونه في مواقف أخرى (Ozkan, 2013). كذلك بالإمكان عرض فيديو كإرشادات بخطوات صغيرة حتى يتمكن الطالب من إنجاز المهمة واكتساب المهارة، فمن خلال هذه الإرشادات المتكررة والمتقطعة يتمكن الطالب من إنجاز المهمة بنجاح (Kellems et al., 2024). وفي ذات السياق، هناك تطبيقات مختلفة لهذه الاستراتيجية مثل نمذجة الفيديو المستمرة، إذ يتم تشغيل الفيديو بشكل متكرر عدة مرات حتى يتم التأكد من اكتساب المهارة (Mechling et al., 2014). كما أنه يمكن استخدام النمذجة بالفيديو من خلال نمذجة الفيديو المتزامنة، حيث



يقوم المتعلم بتنفيذ الخطوات واتباع التعليمات بشكل متزامن مع عرض المحتوى المرئي (Taber - Doughty et al., 2008).

الإعاقة الفكرية

مفهوم الإعاقة الفكرية:

حرص العديد من الباحثين والمهتمين من مختلف الميادين التربوية والطبية والنفسية والاجتماعية في الوصول إلى تعريف واضح، وتفسير شامل لمصطلح الإعاقة الفكرية (عامر ومحمد، 2008). إلا أن تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والتنموية (AAIDD) التعريف الأشهر والمقبول لدى العديد من الباحثين، حيث إنه تمت مراجعة تعريفها عدة مرات مع التطور العلمي والتقني إلى أن وصلت إلى أحدث إصدار لديها في عام 2021، إذ أنها عرّفت الإعاقة الفكرية بأنها: حالة تتميز بقيود كبيرة في كل من الأداء الفكري (التعلم، والتفكير، وحل المشكلات) والسلوك التكيفي، والتي تنشأ قبل سن 22 عاما (AAIDD, 2021). ويشمل السلوك التكيفي مجموعة من المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية، حيث تُعتبر القراءة والكتابة ومفاهيم المال والأرقام والتوجيه الذاتي وغيرها من المهارات المفاهيمية، فيما يعتبر التعامل مع الآخرين واحترام الذات وحل المشكلات الاجتماعية واتباع القواعد من المهارات الاجتماعية، بينما تعتبر أنشطة الحياة اليومية والمهارات المهنية والرعاية الصحية والسفر والتنقل واستخدام المال وغيرها؛ من المهارات العملية (Schalock et al., 2021).

تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:

يتطلب تعليم ذوي الإعاقة الفكرية؛ برامج وأساليب تركز على احتياجاتهم الخاصة مع توفير الدعم وتعزيز مهاراتهم الاجتماعية والأكاديمية (Salih Rakap et al., 2017). كما يعد دمج ذوي الإعاقة الفكرية مع أقرانهم العاديين سواء كان دمج كامل أو دمج اجتماعي من الأساليب الفعالة التي أثبتت فاعليتها في تحسين حياة ذوي الإعاقة الفكرية في مختلف المجالات (Odom et al., 2012). كما يعمل دمج ذوي الإعاقة الفكرية على إدراجهم في بيئة تعليمية أقل تقيداً مع أقرانهم العاديين بهدف تقديم فرص تعليمية متساوية، ومشاركة اجتماعية متنوعة، مما يساعد في تعزيز اتجاهات إيجابية نحو ذوي الإعاقة الفكرية وتطور في السلوك التكيفي لديهم (Schalock et al., 2021). كما يُعد التأهيل المهني من أبرز البرامج التي توفر لتلاميذ ذوي الإعاقات الفكرية، حيث تسمح لهم بالعيش



بدرجة أكبر من الاستقلالية والاعتماد على النفس، كما أنهم بحاجة إلى تعلم مهارات تمكّنهم من الحصول على فرص وظيفية متنوعة (الرمامنة وآخرون، 2018).

دراسات سابقة

هدفت دراسة ستاركي (Starkey, 2010) إلى فحص تصورات المعلمين قبل الخدمة فيما يتعلق باستخدام النمذجة بالفيديو. كما قارنت الدراسة الأبحاث المبنية على الأدلة المتعلقة بأساليب النمذجة بالفيديو مع تصورات المعلمين. تم استخدام المنهج الوصفي من خلال استبانة توزيعها على المعلمين خلال اجتماع الزامي للمعلمين والمتدربين بجانب أسئلة مفتوحة لبعض المجموعات. شارك في هذه الدراسة (110) معلم ومتدرب من ولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت النتائج أن لدى المعلمين تصورات إيجابية نحو النمذجة بالفيديو إلا أنه كان هناك نقص بالمعرفة حول طريقة التدخل، كما أنه لم يُقدم لهم دورات تحتوي على كيفية تطبيق هذه الاستراتيجية.

وهدفت دراسة ريتزهاوبت وآخرين (Ritzhaupt et al., 2012) إلى البحث عن آثار خصائص المعلمين على دمج الأساليب المرتبطة بالتكنولوجيا داخل الفصل المدرسي. تم استخدام استبانة بمشاركة (732) معلماً من مختلف مدارس ولاية فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت النتائج أن مستوى تعليم المعلم وخبرته في التدريس باستخدام التكنولوجيا يتأثر بشكل إيجابي، حيث إن المعلمين الذين لديهم مستوى تعليمي أعلى يستخدمون التكنولوجيا بشكل إيجابي أكثر من زملائهم. وهدفت دراسة كاردون وآخرين (Cardon et al., 2015) إلى فحص مدى خبرة مقدمي الرعاية لذوي الإعاقة كالأباء والإخصائيين في استخدام النمذجة بالفيديو. تم استخدام استبانة وزعت على عدة مناطق في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال الإيميل. أكمل ما مجموعه (161) من مقدمي الرعاية، الاستبانة أظهرت النتائج بأن النمذجة بالفيديو قد يكون تدخل فعال مع ذوي الإعاقة. كما أن التقنيات التعليمية الحديثة وأنظمة الشبكات الاجتماعية سهلت على المختصين استخدام أجهزتهم مع الأطفال ذوي الإعاقة، كما كان لمستوى تعليمهم وخبرتهم السابقة في استخدام الأجهزة تأثير إيجابي اتجاه النمذجة بالفيديو.

كما هدفت دراسة بنتزل (Bentzel, 2017) إلى فحص ما إذا كانت النمذجة بالفيديو قد تزيد من النطق للأطفال الذين يعانون من تأخر في اللغة، تم استخدام منهج تصميم الحالة الواحدة، شارك في هذه الدراسة 3 أطفال يعانون من صعوبة في الكلام وتأخرًا في النطق. قدم نمذجة بالفيديو بهدف إلى جعل المشاركين يصدرن أصواتا. ركزت الدراسة على المهارات الصوتية والتعاون مع



الآخرين والتداخل اللفظي والتفاعل الاجتماعي. وأظهرت النتائج ضعفاً بالاستجابة وأظهرت نتائج سلبية، حيث كان تأثير النمذجة بالفيديو ضعيفاً.

فيما تناولت دراسة وينكوب وآخرين (Wynkoop et al., 2020) استخدام معلمي التربية الخاصة للتدخلات المرتبطة بالنمذجة بالفيديو ووجهات نظرهم حول مدى تحسينها لمهارات الطلاب ذوي الإعاقة. تم استخدام المنهج الوصفي من خلال استبانة تم توزيعها على المعلمين، وأظهرت النتائج أن ما نسبته (26%) من المشاركين استخدموا النمذجة بالفيديو مع الطلاب. فيما أظهر المشاركون بعض الصعوبات، مثل: نقص التدريب، والوصول إلى الموارد اللازمة، والوقت في إنشاء الفيديو. وأوصت الدراسة بدراسة المزيد عن النمذجة بالفيديو وتقديم دورات تعليمية تزيد من تعريف المعلمين بهذه الاستراتيجية.

كما هدفت دراسة أوزلر وأكجاميت (Özler & Akçamete, 2022) إلى تحديد ما إذا كانت نمذجة الفيديو فعالة في تدريس مهارات الحاسوب للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية. استخدم الباحث أحد نماذج تصميم الحالة الواحدة (SCD) وهو تصميم التقصي المتعدد مع ثلاث طالبات، تم استخدام الرسم البياني لتحليل البيانات، أظهرت النتائج أن نمذجة الفيديو فعالة فيما يتعلق باكتساب المهارات والاحتفاظ بها وإرسالها عبر البريد الإلكتروني وطباعتها. كما أظهرت النتائج بعض الصعوبات في تعميم بعض المهارات على أجهزة الحاسوب والطابعات المتعددة مختلفة عن الأجهزة التي تم استخدامها في التجربة، كما حفزت النمذجة بالفيديو الطلاب على تعلم مهارات الحاسوب.

وفي دراسة أجراها سيفاه (Sefah, 2023) وتناولت الكشف عن تصورات معلمي التربية الخاصة في استخدام النمذجة بالفيديو. شارك في هذه الدراسة (230) معلماً ينتمون لعدة مدارس في ولاية تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد تم استخدام استبانة تم توزيعها من قبل مدراء المدارس. أظهرت النتائج بأن النمذجة بالفيديو قد تفيد ذوي الإعاقة في تعزيز مهاراتهم الوظيفية، والاجتماعية، والحياتية، ومهارات الاتصال في بيئات مختلفة، كما أظهرت النتائج بأنه يمكن للمعلمين استخدام النمذجة بالفيديو بغض النظر عن الصف والعمر والمستوى التعليمي والخبرة والتدريب، حيث إنه تصورات متشابهة حول استخدام النمذجة بالفيديو. كما تشير النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام النمذجة بالفيديو أكثر ايجابية للذين سبق أن تلقوا تدريباً حول النمذجة بالفيديو.



وتناولت دراسة الدباس والحسين (Aldabas & Alhossein, 2023) قياس الاستخدام الحالي لمعلمي التربية الخاصة لنمذجة الفيديو في تدريس الطلاب المصابين باضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية. تم استخدام المنهج الوصفي، وشارك (271) معلماً من خلال استبانة تم توزيعها في السعودية. أظهرت النتائج أن استخدام نمذجة الفيديو في تدريس الطلاب المصابين باضطراب التوحد جاء بمستوى منخفض. كما أكدت الدراسة أن هذه الاستراتيجية مازالت تستخدم بشكل طفيف، حيث إن المعلمين يواجهون صعوبة في استخدامها داخل الفصول المدرسية. ومن جهة أخرى تناولت دراسة أمان وآخرين (Aman et al., 2023) مشاكل مهارات المساعدة الذاتية بين الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد وتصور الوالدين لاستخدام النمذجة بالفيديو لتحسين مهارات المساعدة الذاتية لدى الأطفال المصابين بطيف التوحد. تم استخدام دراسة مقطعية شارك في هذه الدراسة (262) من الآباء. وأظهرت النتائج استجابات إيجابية نحو استخدام النمذجة بالفيديو وأبدوا اهتمامهم باستخدام هذه الاستراتيجية في تحسين مهارات المساعدة الذاتية لأطفالهم.

التعليق على الإطار النظري والدراسات السابقة:

كونت الدراسة البناء الأولي للدراسة الحالية، وقدمت تصوراً واضحاً حول أهمية وفاعلية النمذجة بالفيديو مما أعطى للباحث الدافع في معرفة اتجاهات المعلمين نحو استخدام النمذجة بالفيديو. كما قدمت فكرة حول مفهوم الإعاقة الفكرية وطرق تعليمهم مما مكن الباحث من الربط بين النمذجة بالفيديو والجوانب التي من الممكن تحسينها لدى ذوي الإعاقة الفكرية. كما تشابهت الدراسة - بناء على المنهجية - مع عدة دراسات مثل دراسة (Starkey, 2010)، ودراسة (Sefah, 2023)، فيما اختلفت مع بعض الدراسات، مثلاً دراسة (Özler & Akçamete, 2022) استخدمت تصميم الحالة الواحدة. وبرغم أن أغلب الدراسات تناولت الطلاب المصابين بطيف التوحد؛ إلا أن بعض خصائص ذوي الإعاقات النمائية متشابهة، مما قدم صورة مقبولة حول أهمية النمذجة بالفيديو لدى ذوي الإعاقات النمائية، سواء كانت الإعاقة الفكرية أو طيف التوحد. كما شكل الإطار النظري والدراسات السابقة الصورة الأولية للأداة، حيث تم بنائها بناءً على نتائج هذه الدراسات. كما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تناولت اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام النمذجة بالفيديو بالسعودية، فيما أغلب الدراسات السابقة تناولت استخدام النمذجة بالفيديو في الولايات المتحدة الأمريكية.



منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي، حيث إنه المناسب لهذه الدراسة، لأنه يسهم في التعرف على ظاهرة الدراسة، ويحد المنهج الوصفي من تدخلات الباحث، كما تُعد الدراسات الوصفية من أكثر المناهج استخداماً لجمع البيانات الكمية (Nardi, 2018).

مجتمع الدراسة وعينته

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج لتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة القصيم، والبالغ عددهم (608) من المعلمين والمعلمات وفقاً لدراسة (الوزان والقحص، 2023). تم توزيع الاستبانة على جميع أفراد المجتمع البالغ عددهم (608) معلمين ومعلمات باستخدام أسلوب الحصر الشامل للمجتمع. وتم استرداد (93) استبانة صالحة للتحليل شكلت عينة هذه الدراسة، ويوضح الجدول (01) خصائص عينة الدراسة.

جدول 01

وصف عينة الدراسة (ن=93)

| النسبة المئوية | العدد | العينة |
|----------------|-------|----------------------|
| %39.8 | 37 | ذكر |
| %60.2 | 56 | أنثى |
| %12.9 | 12 | دبلوم |
| %62.4 | 58 | بكالوريوس |
| %24.7 | 23 | دراسات عليا |
| %21.5 | 20 | أقل من خمس سنوات |
| %45.2 | 42 | 5 سنوات إلى 10 سنوات |
| %33.3 | 31 | 10 سنوات فأكثر |
| %17.2 | 16 | نعم |
| %82.8 | 77 | لا |

أداة الدراسة

صمم الباحث وأعد أداة عبارة عن استبانة بناء على الدراسات السابقة والإطار النظري، تكونت الدراسة من قسمين؛ القسم الأول عبارة عن المعلومات الديمغرافية وهي: الجنس، المؤهل



التعليمي، سنوات الخبرة، والتدريب المسبق، والقسم الثاني، عبارة عن أداة تحتوي على (18) بنداً تقيس اتجاهات المعلمين نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية. تم قياس استجابات المشاركين على مقياس ليكرت المتدرج والمكون من خمسة مستويات (موافق بشدة=05، موافق=04، محايد=03، غير موافق=02، غير موافق بشدة=01)، وقد تم تصنيف درجة الموافقة على عبارات المقياس وفق الجدول (02).

جدول 02

تصنيف درجة الموافقة على بنود عبارات المقياس

| الرمز | المتوسط الحسابي | طبيعة الاتجاهات |
|-------|------------------|-----------------|
| 5 | من 4.21 إلى 5 | إيجابية جدا |
| 4 | من 3.41 إلى 4.20 | إيجابية |
| 3 | من 2.61 إلى 3.40 | محايدة |
| 2 | من 1.81 إلى 2.60 | سلبية |
| 1 | من 1 إلى 1.80 | سلبية جدا |

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض أداة الدراسة على (07) محكمين من الخبراء في مجال التربية الخاصة، طُلب منهم تقديم الملاحظات والتحقق من سلامة البنود لغويا، ومدى ترابطها، والتحقق من أنها تقيس ما وضعت لأجله. وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين قرابة (80%)، وقام الباحث بإجراء التعديلات وفقا لآرائهم لتظهر الأداة بصورتها النهائية. كما قام الباحث بتجربة الاستبانة على عينة استطلاعية عبارة عن (18) مشاركا، وطلب منهم الإجابة عن البنود والتأكد من انسيابية الأداة ومن عدم وجود أخطاء، ولم يقدم المشاركون أي ملاحظات، ولم تواجههم أي عقبات أثناء المشاركة.

الاتساق الداخلي (الصدق الداخلي):

قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي من خلال العينة الاستطلاعية باستخدام ارتباط بيرسون (Pearson Correlation). تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للأداة الذي ينتهي إليه، ومعاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للأداة وفق جدول (03).

جدول 03

معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاداة الذي ينتمي اليه

| اتجاهات المعلمين نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية | | | | | | | | |
|--|----------------|---|----------------|----|----------------|----|----------------|----|
| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م |
| 1 | **0.763 | 5 | **0.784 | 9 | **0.789 | 13 | **0.924 | 17 |
| 2 | **0.854 | 6 | **0.845 | 10 | **0.778 | 14 | **0.865 | 18 |
| 3 | **0.934 | 7 | **0.932 | 11 | **0.741 | 15 | **0.926 | |
| 4 | **0.912 | 8 | **0.796 | 12 | **0.859 | 16 | **0.944 | |

** دالة عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل.

توضح النتائج في الجداول رقم (03) أن معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للأداة جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) فأقل، مما يشير إلى اتساق أداة الدراسة وتجانس عبارات كل محور.
ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة، تم استخدام معامل ثبات كرونباخ-ألفا (Cronbach's Alpha) على العينة الاستطلاعية. وأشارت النتائج وفقاً للجدول (04) إلى أن معاملات الثبات لهذه الأداة مرتفع ومقبول، إذ أن موثوقية العناصر مقبولة إذا كان ألفا كرونباخ يتراوح بين (0.70) الى (0.99) (Fraenkel & Wallen, 2000).

جدول 04

معامل ثبات ألفا كرونباخ لدرجات بنود الاستبانة

| الأداة | عدد البنود | قيم ألفا-كرونباخ |
|---|------------|------------------|
| اتجاهات المعلمين نحو استخدام النمذجة بالفيديو | 18 | 0.84 |

الأساليب الإحصائية

استخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية وتم معالجتها كميًا باستخدام برنامج SPSS، تم استخدام معامل ثبات كرونباخ-ألفا لقياس ثبات الأداة؛ وتم استخدام ارتباط بيرسون (Pearson



(Correlation) لتحقق من الأتساق الداخلي، وتم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول. فيما يتعلق بالسؤال الثاني، تم استخدام اختبار Independent sample t-test لعينتين مستقلتين لمتغير الجنس، وتم استخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين Mann-Whitney- U Test لتحليل نتائج متغير التدريب، كما تم استخدام اختبار كروسكال-واليس Kruskal-Wallis لتحليل نتائج متغير المؤهل العلمي والخبرة التعليمية. نتائج الدراسة ومناقشتها

1. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: " ما طبيعة اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام

النمذجة بالفيديو في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاستبانة ككل ولجميع الفقرات ثم مقارنتها بالمعيار في الجدول رقم (02)، وترتيب جميع البنود وفقا لقيمتها الإحصائية، والجدول (05) يوضح ذلك.

جدول 05

طبيعة اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو النمذجة بالفيديو (ن=93)

| م | البنود | المتوسط | الانحراف المعياري | طبيعة الاتجاهات | الترتيب |
|----|---|---------|-------------------|-----------------|---------|
| 1 | لدي معرفة حول مصطلح النمذجة بالفيديو. | 2.54 | 0.71 | سلبية | 14 |
| 2 | أرغب بتعلم المزيد حول النمذجة بالفيديو. | 3.12 | 0.81 | محايدة | 3 |
| 3 | لدي الرغبة باستخدام مقاطع فيديو تم تصميمها من أحد المختصين. | 3.02 | 1.05 | محايدة | 8 |
| 4 | يمكنني الحصول على جهاز مكتبي او محمول لعرض الفيديو بسهولة. | 3.08 | 1.13 | محايدة | 6 |
| 5 | اشعر بأن عرض فيديو لطلاب سيعزز من قدراتهم. | 2.73 | 0.91 | محايدة | 12 |
| 6 | أستطيع تعلم استخدام النمذجة بالفيديو بسهولة. | 2.48 | 1.16 | سلبية | 15 |
| 7 | لا أحتاج إلى تدريب في استخدام النمذجة بالفيديو مع الطلاب. | 2.23 | 0.72 | سلبية | 17 |
| 8 | أعتقد، أن النمذجة بالفيديو تساعد في الوصول، إلى السلوك المستهدف | 3.23 | 1.17 | سلبية | 1 |
| 9 | أعتقد ان النمذجة بالفيديو تساعد من جذب انتباه الطلاب نحو السلوك المستهدف. | 2.92 | 1.25 | محايدة | 9 |
| 10 | أعتقد أن النمذجة بالفيديو تساعد في تعديل السلوك غير المرغوب | 2.89 | 1.12 | محايدة | 10 |

| م | البنود | المتوسط | الانحراف المعياري | طبيعة الاتجاهات | الترتيب |
|----|--|---------|-------------------|-----------------|---------|
| 11 | اعتقد أن النمذجة بالفيديو تساعد في تحسين المهارات الاجتماعية | 3.10 | 1.14 | محايدة | 4 |
| 12 | أستطيع استخدام النمذجة بالفيديو دون قيود من الإدارة المدرسية > | 2.12 | 0.88 | سلبية | 18 |
| 13 | أعتقد النمذجة بالفيديو تساعد على التعلم الذاتي. | 2.56 | 1.03 | سلبية | 13 |
| 14 | استخدام النمذجة بالفيديو لن يؤثر على وقت الحصة. | 2.32 | 1.01 | سلبية | 16 |
| 15 | لدي الرغبة في استخدام مقاطع فيديو قمت بتصميمها بنفسني. | 2.89 | 1.13 | محايدة | 11 |
| 16 | أستطيع استخدام النمذجة بالفيديو دون قيود من أسر الأطفال. | 3.05 | 1.05 | محايدة | 7 |
| 17 | تعد استراتيجية النمذجة بالفيديو ممتعة عند تدريس الطلاب. | 3.16 | 0.92 | محايدة | 2 |
| 18 | أنا على استعداد تام لاستخدام النمذجة بالفيديو | 3.09 | 0.89 | محايدة | 5 |
| | المتوسط العام | 2.80 | 0.52 | محايدة | |

وفقا للنتائج الموضحة في الجدول (05)، بلغ المتوسط العام لاستجابات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية (2.80) بانحراف معياري (0.52)، مما يعني أن طبيعة اتجاهاتهم محايدة نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس ذوي الإعاقة الفكرية. يرى الباحث: أن هذه النتائج ربما تعزى إلى أن لدى المعلمين نوعاً من الارتباك اتجاه هذه الاستراتيجية، قد يكون لعدم معرفتهم بها أو بسبب ضعف الأعداد، حيث أظهرت النتائج في جدول (1) المتعلقة بوصف العينة بأن فقط (16) مشارك سبق له الحصول على دورة تناولت النمذجة بالفيديو. فيما يتعلق بأبرز النتائج التي أظهرتها هذه الدراسة، نجد أن المشاركين يواجهون صعوبة في معرفة مصطلح النمذجة بالفيديو، حيث جاءت هذه الفقرة في المرتبة رقم (14)، بمتوسط حسابي بلغ (2.54) وانحراف معياري (0.71). كما جاءت العبارة المتعلقة بعدم حاجتهم للتدريب بالمرتبة رقم (17) بمتوسط حسابي بلغ (2.23) وانحراف معياري (0.72)، والعبارة المتعلقة بعدم تأثير النمذجة على وقت الحصة جاءت بالمرتبة (16) بمتوسط حسابي بلغ (2.32) وانحراف معياري (1.01)، مما يشير إلى حاجة المشاركين للتدريب والتطوير المهني واعتقاد المعلمين بأن هذه الاستراتيجية قد تستغرق وقتاً أكبر مما يؤثر على وقت الحصة وتقلل من فاعليتها وهذه البنود السلبية تتفق مع دراسة وينكوب وآخرين (Wynkoop et., 2020) التي أكدت بعض الصعوبات مثل نقص التدريب



والوصول إلى الموارد اللازمة والوقت في إنشاء الفيديو. فيما يتعلق بأقل البنود ترتيباً، نجد أن اعتقاد المعلمين بعدم وجود قيود مدرسية عند استخدام النمذجة بالفيديو مع الطلاب جاءت بالمرتبة (18)، بمتوسط حسابي بلغ (2.12) وانحراف معياري بلغ (0.88). مما يشير إلى أن المعلمين قد يواجهون صعوبات وقيود من إدارة المدرسة، حيث أن الإدارة المدرسية قد لا توفر متطلبات هذه الاستراتيجية كما أن البيئة التعليمية قد لا تكون مناسبة لاستخدام النمذجة بالفيديو. بالمقابل، نجد أن أعلى البنود درجة هي المتعلقة باعتقاد المعلمين بأن النمذجة بالفيديو تساعد في الوصول إلى السلوك المستهدف، حيث جاءت في المرتبة (1) بمتوسط حسابي بلغ (3.23) وانحراف معياري (1.17)، وبرزت الفقرة المتعلقة بالرغبة في معرفة المزيد حول النمذجة بالفيديو وجاءت بالمرتبة (3) بمتوسط حسابي بلغ (3.16) وانحراف معياري (0.81)، مما يشير إلى رغبة المعلمين بالتعلم واستخدام النمذجة بالفيديو إلا أن لديهم بعض التحفظات والتردد باستخدامها بسبب عدم معرفتهم بالوصول إليها. فيما جاءت الفقرة المتعلقة بمتعة استخدام النمذجة بالفيديو بالمرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (3.16) وانحراف معياري (0.92)، إذ إن الفكرة بشكل عام ممتعة وقد تزيد من تفاعل الطلاب فيما بينهم إلا أن استخدامها يتطلب خطوة وثقة من قبل المعلمين. وتتفق نتائج الدراسة بشكل جزئي مع دراسة ستاركي (Starkey, 2010) بان لدى المعلمين تصورات إيجابية نحو النمذجة بالفيديو إلا أنه كان هناك نقص بالمعرفة حول طريقة التدخل. كما اتفقت مع دراسة الدباس والحسين (Aldabas & Alhossein, 2023) التي أشارت إلى أن استخدام نمذجة الفيديو في تدريس الطلاب المصابين باضطراب التوحد جاء بمستوى منخفض، كما أكدت الدراسة أن هذه الاستراتيجية مازالت تستخدم بشكل طفيف، حيث ان المعلمين يواجهون صعوبة في استخدامها داخل الفصول المدرسية. فيما اختلفت الدراسة مع دراسة سيف (Sefah, 2023) التي أشارت إلى أن النمذجة بالفيديو قد تفيد ذوي الإعاقة في تعزيز مهاراتهم الوظيفية والاجتماعية والحياتية ومهارات الاتصال في بيئات مختلفة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج، بناء على المتغيرات الآتية: الجنس، التدريب المسبق، الخبرة، المؤهل الدراسي؟".



للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام اختبار Independent sample t-test لعينتين مستقلتين لمتغير الجنس (جدول 06)، وتم استخدام اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين Mann-Whitney- U Test لتحليل نتائج متغير التدريب المسبق وذلك لعدم تكافؤ الاستجابات (جدول 07)، كما تم استخدام اختبار كروسكال-واليس Kruskal-Wallis لمتغير الخبرة والمؤهل التعليمي لأن البيانات لم تستوف شروط التوزيع الطبيعي (جدول 08).

جدول 06

اختبار Independent sample t-test للمقارنة بين متوسطات درجات استجابات العينة وفقاً لمتغير الجنس (ن=93)

| المتغير | الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجة الحرية | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|------------|-------|-------|---------|-------------------|----------|-------------|--------------|---------------|
| الجنس ذكر | 37 | 2.41 | 0.49 | -7.63 | 91 | 0.01 | دالة | |
| الجنس أنثى | 56 | 3.06 | 0.35 | | | | إحصائياً | |

جدول 07

اختبار Mann-Whitney- للمقارنة بين متوسطات رتب درجات استجابات العينة وفقاً لمتغير التدريب المسبق (ن=93)

| المتغير | التدريب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان ويتني | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|-------------|---------|-------|-------------|-------------|----------------|--------------|---------------|
| التدريب نعم | 16 | 68.28 | 1092.5 | 275.5 | 0.00 | دالة | |
| التدريب لا | 77 | 42.58 | 3278.5 | | | إحصائياً | |

جدول 08

اختبار Kruskal-Wallis للمقارنة بين متوسطات رتب درجات استجابات العينة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي والخبرة (ن=93)

| المتغير | المؤهل العلمي | العدد | متوسط الرتب | قيمة اختبار (H) | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---------------|---------------|-------|-------------|-----------------|--------------|---------------|
| المؤهل العلمي | دبلوم تربوي | 12 | 36.58 | 6.85 | 0.03 | دالة |
| | بكالوريوس | 58 | 44.41 | | | إحصائياً |
| | دراسات عليا | 23 | 58.96 | | | |



| المتغير | الفئات | العدد | متوسط الرتب | قيمة اختبار (H) | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|------------------|-------------------|-------|-------------|-----------------|--------------|---------------|
| الخبرة التعليمية | أقل من 5 سنوات | 20 | 34.28 | 10.55 | 0.00 | دالة إحصائيا |
| | من 5 إلى 10 سنوات | 42 | 44.50 | | | |
| | أكثر من 10 سنوات | 31 | 58.60 | | | |

جدول 09

اختبار Mann-Whitney- U للتحقق من اتجاه الفروق لمتغير المؤهل العلمي و متغير الخبرة (ن=93)

| المتغير | الفئات | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة مان ويتي | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---------------|-------------------|-------------|-------------|---------------|--------------|------------------|
| المؤهل العلمي | دبلوم | 31.13 | 373.5 | 295.5 | 0.41 | غير دالة إحصائيا |
| | بكالوريوس | 36.41 | 2111.5 | | | |
| المؤهل العلمي | دبلوم | 11.96 | 143.5 | 65.5 | 0.01 | دالة إحصائيا |
| | دراسات عليا | 21.15 | 486.5 | | | |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس | 37.51 | 2175.5 | 464.5 | 0.03 | دالة إحصائيا |
| | دراسات عليا | 49.80 | 1145.5 | | | |
| الخبرة | أقل من 5 سنوات | 26.93 | 538.5 | 328.5 | 0.16 | غير دالة إحصائيا |
| | من 5 إلى 10 سنوات | 42.58 | 1414.5 | | | |
| الخبرة | أقل من 5 سنوات | 17.85 | 357 | 147 | 0.00 | دالة إحصائيا |
| | أكثر من 10 سنوات | 31.26 | 969 | | | |
| الخبرة | من 5 إلى 10 سنوات | 32.32 | 1357.5 | 454.5 | 0.02 | دالة إحصائيا |
| | أكثر من 10 سنوات | 43.34 | 1343.5 | | | |

وفقا للنتائج الموضحة في الجدول (06)، أظهرت النتائج أن قيمة مستوى الدالة لمتغير الجنس (0.05) فأقل، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات بمتوسط حسابي (3.06) مقابل (2.41) للمعلمين، مما يشير إلى أن المعلمات لديهن اتجاهات محايدة أعلى من المعلمين فيما يتعلق باستخدام النمذجة بالفيديو في تدريس ذوي الإعاقة



الفكرية. وبالرغم من وجود اختلافات في اتجاهات المعلمين نحو استخدام النمذجة بالفيديو لصالح المعلمات، إلا أن النهدي (Alnahdi, 2012). أشار إلى أن الدراسات التي أجريت في مجال التربية الخاصة في السعودية فيما يتعلق بوجهات نظر المعلمين، التي تُعزى لمتغير الجنس، تباينت بشكل كبير. ومع ذلك، يعتقد الباحث أن المعلمات لديهن رغبة في التعلم والتطوير أكثر من المعلمين. كما أن الاختلافات في الاتجاهات بين المعلمين والمعلمات قد يعود إلى اختلاف البيئات التعليمية، حيث إن نظام التعليم في كثير من المدارس بالسعودية ينقسم إلى مدارس للبنين ومدارس للبنات. فيما اختلفت النتائج مع دراسة الربيعان (2019) التي أشارت إلى أنه لا يوجد فروقات في اتجاهات المعلمين نحو استخدام التكنولوجيا يُعزى للجنس.

ووفقاً للنتائج الموضحة في الجدول (07)، أظهرت النتائج أن قيمة مستوى الدالة لمتغير التدريب المسبق (0.05) فأقل، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغير التدريب المسبق لصالح المعلمين الذين لديهم تدريب مسبق بمتوسط رتب (68.28) مقابل (42.48) للمعلمين الذين لم يسبق لهم الحصول على تدريب مسبق في استخدام النمذجة بالفيديو. مما يشير إلى أن المعلمين الذين لديهم تدريب مسبق لديهم اتجاهات إيجابية مقارنة بالمعلمين الذين لم يسبق لهم التدريب، حيث لديهم اتجاهات أقرب إلى الحيادية. يفسر الباحث هذه النتيجة بأن الذين سبق أن تدربوا على استخدام النمذجة بالفيديو قد اكتسبوا العديد من المهارات التي تجعلهم يطبقون هذه الاستراتيجيات بنجاح وفاعلية ويعتقدون فاعليتها، حيث إن العديد من الدراسات قد أثبتت فاعلية النمذجة بالفيديو مثل دراسة ستاركي (Starkey, 2010) ودراسة (Özler & Akçamete, 2022). كما أنها تختلف مع دراسة سيفا (Sefah, 2023) التي أشارت إلى أنه لا يوجد فروقات في تصورات المعلمين اتجاه استخدام النمذجة بالفيديو يُعزى لمتغير التدريب المسبق، إلا أن الذين لديهم تدريب مسبق يميلون إلى إيجابية أكثر فيما يتعلق باستخدام النمذجة بالفيديو.

ووفقاً للنتائج الموضحة في الجدول (08)، أظهرت النتائج أن قيمة مستوى الدلالة لمتغير المؤهل التعليمي (0.05) فأقل، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغير المؤهل التعليمي. للتحقق من اتجاه الفروق تم استخدام اختبار مان وتني وفقاً للجدول (09)،



وأظهرت النتائج أن الفروق لصالح المشاركين الذين لديهم شهادة دراسات عليا. مما يشير إلى أن التعليم العالي والدراسات العليا قد تساهم بالتعرف على أحدث الأساليب التعليمية، بما فيها استراتيجية النمذجة بالفيديو، نتيجة لمعرفتهم باستخدام إجراءات البحث العلمي، وتمكنهم من الوصول إلى الممارسات المبنية على الأدلة. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Ritzhaupt et al., 2012) التي أشارت إلى أن المعلمين الذين لديهم مستوى تعليمي أعلى يستخدمون التكنولوجيا بشكل ايجابي أكثر من زملائهم. بينما اختلفت مع دراسة سيفا (Sefah, 2023) التي أشارت إلى عدم وجود فروقات تُعزى لمتغير المستوى التعليمي في تصورات المعلمين نحو استخدام النمذجة بالفيديو. كما أظهرت النتائج في الجدول (08) قيمة مستوى الدالة لمتغير الخبرة التعليمية (0.00)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو استخدام النمذجة بالفيديو في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تُعزى لمتغير الخبرة التعليمية. وللتحقق من اتجاه الفروق تم استخدام اختبار مان وتني وفقاً للجدول (9)، وأظهرت النتائج أن الفروق لصالح المشاركين الذين لديهم خبرة تعليمية أعلى من (10) سنوات. مما يشير إلى أن الخبرة لها دور كبير في تغيير اتجاهات المعلمين نحو استخدام النمذجة بالفيديو بشكل إيجابي. نتائج هذه الدراسة تختلف مع دراسة سيفا (Sefah, 2023) التي أشارت إلى أنه لا يوجد فروقات في تصورات المعلمين اتجاه استخدام النمذجة بالفيديو يُعزى لمتغير الخبرة التعليمية.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يأتي:

1. توفير برامج ودورات تدريبية لمعلمي التربية الخاصة قبل الخدمة وأثناءها لمواكبة أحدث الاستراتيجيات المبنية على الأدلة في مجال التربية الخاصة، وفي تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
2. مطالبة إدارات المدارس بتوفير كافة التسهيلات والتجهيزات الممكنة لإجراء الاستراتيجيات التي تقدم لذوي الإعاقة في سبيل دعمهم وتمكينهم.
3. توفير فصول ذكية يتم من خلالها تقديم النمذجة بالفيديو دون اجتهادات من قبل المعلمين.



المقترحات:

يقترح الباحث عدة بحوث مستقبلية:

- إجراء دراسة نوعية تتناول معوقات استخدام النمذجة بالفيديو في فصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- إجراء دراسة تجريبية للتأكد من فاعلية استراتيجية النمذجة بالفيديو في تدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

المراجع العربية والإنجليزية

أولاً: المراجع العربية:

- الروسان، فاروق. (2014). *قضايا ومشكلات في التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الزبون، إيمان. (2014). *التوجهات الحديثة في التربية الخاصة قضايا ومشكلات*. دار الفكر، عمان.
- القيروتي، يوسف؛ السرطاوي، عبد العزيز؛ الصمادي، جميل. (2010). *المدخل إلى التربية الخاصة*. الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.
- الرمامنة، عبد اللطيف؛ عبيد، محمد؛ السبايلة، عبيد. (2018). تقييم الخدمات الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، 32 (8)، 1605 – 1628.
- الربيعان، عبدالله. (2019). أهمية استخدام الأجهزة اللوحية في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما يدركها المعلمون. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (9)، 213-242.
- الصمادي، علي. (2010). اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر، *مجلة الجامعة الإسلامية*، 18، (2)، 785-804.
- الوزان، عبدالعزيز؛ القحص، ندى. (2023). معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز مع الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمهم في مدارس الدمج: دراسة وصفية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (33).
- عامر، طارق؛ محمد، ربيع. (2008). *الإعاقة الفكرية*، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- حمدان، محمد. (2007). *معجم مصطلحات التربية والتعليم*. (ط. ١). دار كنوز للنشر والتوزيع.

Arabic References

- al-Rūsān, Fārūq. (2014). *Qadāyā wa-mushkilāt fi al-Tarbiyah al-khāṣṣah*. 'Ammān: Dār al-Fikr lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Alzbnw, Īmān. (2014). *al-Tawajjuhāt al-ḥadithah fi al-Tarbiyah al-khāṣṣah Qadāyā wa-mushkilāt*. Dār al-Fikr, 'Ammān-āl'rdn.



- al-Qaryūti, Yūsuf ; al-Sartāwī, ‘Abd al-‘Azīz ; al-Šamādī, Jamīl (2010). *al-Madkhal ilā al-Tarbiyah al-khāṣṣah*. al-Mārāt al-‘Arabīyah al-Muttaḥidah : Dār al-Qalam lil-Nashr wa-al-Tawzī’.
- Alrmāmnh, ‘Abd al-Laṭīf ; ‘Ubayd, Muḥammad ; alsbāylh, ‘Ubayd. (2018). Taqyīm al-Khidmāt al-intiqāliyah lil-ashkhāṣ dhawī al-i‘āqah al-‘aqliyah min wjhat naẓar awliyā’ al-umūr wa-al-mu‘allimīn. *Majallat Jāmī‘at al-Najāḥ lil-Abḥāth*, 32(8), 1605 – 1628.
- al-Rubay‘ān, Allāh. (2019). Ahammīyat istikhdām al-ajhizah al-lawḥīyah fī tadrīs al-talāmīdh dhawī ṣu‘ūbāt al-ta‘allum kamā ydrkhā al-mu‘allimūn. *al-Majallah al-Sa‘ūdīyah lil-Tarbiyah al-khāṣṣah*, (9), 242-213
- al-Šamādī, ‘Alī. (2010). Ittijāhāt al-Mu‘allimīn ḥawla Damaj al-ṭalabah al-mu‘āqīn fī al-ṣufūf al-thalāthah al-ūlā mā‘a al-ṭalabah al-‘adyyīn fī Muḥāfazat ‘Ar‘ar, *Majallat al-Jāmī‘ah al-Islāmīyah*. 18, (2), 785-804.
- al-Wazzān, ‘Abd-al-‘Azīz ; al-Qaḥṣ, Nadā. (2023). Mu‘awwiqāt istikhdām Taqniyat al-wāqī‘ alm‘zaaz mā‘a al-ṭullāb dhawī al-i‘āqah al-fikriyah min wjhat naẓar mu‘allimīhim fī Madāris al-Damj : dirāsah waṣfiyah. *Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-Dirāsāt al-Insāniyah*, (33).
- ‘Āmir, Ṭāriq ; Muḥammad, Rabī‘. (2008). *al-i‘āqah al-fikriyah*. Mu‘assasat Ṭaybah lil-Nashr wa-al-Tawzī’.
- Ḥamdān, Muḥammad. (2007). *Mu‘jam muṣṭalaḥāt al-Tarbiyah wa-al-ta‘līm*. (Ṭ. 1). Dār Kunūz lil-Nashr wa-al-Tawzī’.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- Aldabas, R., & Alhossein, A. (2023). Factors predicting current and future use of video-modelling in teaching students with autism spectrum disorder (ASD): a Saudi Arabian perspective. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 1-7.
- Alnahdi, G. H. (2012). *Teachers' attitudes and perceptions toward transition services from school to work for students with mild intellectual disabilities in Saudi Arabia*. Ohio University.
- Agran, M., Hughes, C., Thoma, C. A., & Scott, L. A. (2016). Employment social skills: What skills are really valued?. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(2), 111-120.
- Aman, N. A. A., Hanifah, I. N. A., Ilias, K., Hayasaka, T., Nordin, S., & Daud, A. Z. C. (2023). Perception of Parents in Using Video Modelling to Improve Self-help Skills of Chiledren With Autism Spectrum disorder. *Journal of Health and Translational Medicine (JUMMEC)*, 382-389.
- Arcangeli, L., Bacherini, A., Gaggioli, C., Sannipoli, M., & Balboni, G. (2020). Attitudes of mainstream and special-education teachers toward intellectual disability in Italy: The relevance of being teachers. *International journal of environmental research and public health*, 17(19), 7325.
- Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 73(3), 264–287.



- Bennett K. D., Gutierrez A. Jr, & Loughrey T. O. (2016). Comparison of screen sizes when using video prompting to teach adolescents with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51, 379–390.
- Bentzel, A. R. (2017). *Video Modeling to Increase Vocalizations in Individuals with Autism Spectrum Disorder and Learning* (Doctoral dissertation, Kaplan University).
- Cardon, T. A. (2012). Teaching caregivers to implement video modeling imitation training via iPad for their children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(4), 1389-1400.
- Cannella-Malone, H. I., Mizrachi, S. B., Sabielny, L. M., & Jimenez, E. D. (2013). Teaching physical activities to students with significant disabilities using video modeling. *Developmental Neurorehabilitation*, 16(3), 145–154.
- Cihak D., Fahrenkrog C., Ayres K. A., Smith C. (2010). *The use of video modeling via a video iPod and a system of least prompts to improve transitional behaviors for students with autism spectrum disorders in the general education classroom*. Journal of Positive Behavior Intervention, 12(2), 103–115.
- Franzone, E., & Collet-Klingenberg, L. (2008). Overview of video modeling. *Madison, WI: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Waisman Center, University of Wisconsin*.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2000). How to design and evaluate research in education, New York: McGraw.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Abingdon, UK: Routledge.
- Kanfush, P. M., & Jaffe, J. W. (2019). Using video modeling to teach a meal preparation task to individuals with a moderate intellectual disability. *Education Research International*, 2019.
- Kellems, R. O., Steinburg, M., Bahr, D., & Hansen, B. D. (2024). Using Video Modeling Via iPads to Teach Multiplication to Struggling Learners. *Journal of Special Education Technology*, 39(1), 67-78.
- Kellems, R. O., & Morningstar, M. E. (2012). Using video modeling delivered through iPods to teach vocational tasks to young adults with autism spectrum disorders. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 35(3), 155–167.
- Lee, G. T., Hu, X., Liu, Y., & Ren, Y. (2021). Effects of video modeling on the acquisition, maintenance, and generalization of playing with imaginary objects in children with autism spectrum disorder. *Behavior Modification*, 45(6), 1041-1069.
- Mechling, L. C., Ayres, K. M., Bryant, K. J., & Foster, A. L. (2014). Comparison of the effects of continuous video modeling, video prompting, and video modeling on task completion by young adults with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 491-504.



- Morgan, K., & Miltenberger, R. G. (2017). Evaluation of video modeling and in situ training to teach firearm avoidance skills to individuals with autism spectrum disorder. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1, 122-128.
- Munir, Setiawan, W., Nugroho, E. P., and Kusnendar, J. Wibawa, A. P., (2018) The Effectiveness of Multimedia in Education for Special Education (MESE) to Improve Reading Ability and Memorizing for Children with Intellectual Disability. *International Journal of Emerging Technology in Learning*, 13(8); 254-263 <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i08.8291>
- Nardi, P. M. (2018). *Doing survey research: A guide to quantitative methods*. Routledge.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2012). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33, 344–356.
- Olçay Gül, S. (2016). The combined use of video modeling and social stories in teaching social skills for individuals with intellectual disability. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1), 83.
- Ozkan, S. Y. (2013). Comparison of peer and self-video modeling in teaching first aid skills to children with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 88-102.
- Özler, N. G., & Akçamete, G. (2022). *Effectiveness of Video Modeling in Teaching Computer Skills to Students with Intellectual Disabilities*. *Journal of Education and Learning*, 11(1), 40-53.
- Park, J., Bouck, E. C., & Duenas, A. (2020). Using video modeling to teach social skills for employment to youth with intellectual disability. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 43(1), 40-52.
- Park, J., Bouck, E., & Duenas, A. (2019). The effect of video modeling and video prompting interventions on individuals with intellectual disability: A systematic literature review. *Journal of Special Education Technology*, 34(1), 3-16.
- Ritzhaupt, A. D., Dawson, K., & Cavanaugh, C. (2012). An investigation of factors influencing student use of technology in K-12 classrooms using path analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 46(3), 229–254.
- Salih Rakap, Oguzcan Cig and Asiye Bright-Rak (2017). Preparing preschool Teacher candidates for inclusion: impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 17, (2). 98–109.
- Sansosti, F. J., & Powell-Smith, K. A. (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(3), 162-178.



- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 126(6), 439-442.
- Sefah, E. (2023). *Special education teachers' perception of video modeling* (Doctoral dissertation, Texas Woman's University). <https://hdl.handle.net/11274/15146>
- Shapiro, E. S. (2011). *Academic skills problems: Direct assessment and intervention* (4th ed.). Guilford Press.
- Spivey, C. E., & Mechling, L. C. (2016). Video modeling to teach social safety skills to young adults with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(1), 79-92.
- Starkey, J. L. (2010). *Video Modeling Interventions: A Comparison Between Pre-service Teachers' Perceptions and Evidence-based Research* (Doctoral dissertation, California State University).
- Taber-Doughty, T., Patton, S. E., & Brennan, S. (2008). Simultaneous and delayed video modeling: An examination of system effectiveness and student preferences. *Journal of Special Education Technology*, 23(1), 1-18.
- Thomas, E. M., DeBar, R. M., Vladescu, J. C., & Townsend, D. B. (2020). A comparison of video modeling and video prompting by adolescents with ASD. *Behavior Analysis in Practice*, 13, 40-52.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of autism and developmental disorders*, 45, 1951-1966.
- Wright, J. C., Knight, V. F., & Barton, E. E. (2020). A review of video modeling to teach STEM to students with autism and intellectual disability. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 70, 101476.
- Wynkoop, K. S., Cardon, T. A., Kruis, N. E., & Hawkins, P. M. (2020). Teacher and video modeling: A survey of use and perspectives. *Journal of Special Education Technology*, 35(4), 262-271.
- Yakubova, G., Hughes, E. M., & Chen, B. B. (2020). Teaching students with ASD to solve fraction computations using a video modeling instructional package. *Research in Developmental disabilities*, 101, 103637.
- Yakubova, G., Hughes, E. M., & Hornberger, E. (2015). Video-based intervention in teaching fraction problem-solving to students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2865-2875.
- Yalçın, G., Kocaöz, O. E., & Arslantas, T. K. (2023). Effectiveness of animation-based video modeling on daily living skills teaching to individuals with intellectual disabilities. *Education and Information Technologies*, 28(12), 16233-16254.





مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كلية الآداب جامعة صنعاء،

* د. طاهر قايد غالب الحزمي

Taher777847843@gmail.com

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كلية الآداب-جامعة صنعاء، بالإضافة إلى معرفة طبيعة الفروق في مستوى قلق المستقبل لديهم تبعاً لمتغير (الجنس، المستوى الدراسي)، وتبنى الباحث مقياس قلق المستقبل (من اعداد فضيلة السبعاعوي)، حيث طبق على عينة عشوائية طبقية مكونة من (200) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج البحث أن قلق المستقبل لدى طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة صنعاء، يتوزع في ثلاثة مستويات هي: المستوى المتوسط، بنسبة (50%)، المستوى المنخفض، بنسبة (45%)، المستوى المرتفع، بنسبة (5%)، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كلية الآداب جامعة صنعاء تبعاً لمتغير (الجنس، المستوى الدراسي)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات مجالات المقياس، تشير إلى ان طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية-جامعة صنعاء، من الجنسين لديهم قلق نحو المستقبل بمستوى متقارب (المتوسط ودون المتوسط).

الكلمات المفتاحية: قلق المستقبل. – طلبة كلية الآداب. – جامعة صنعاء

* أستاذ علم النفس المساعد- قسم علم النفس – كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة صنعاء- اليمن.

للاقتباس: الحزمي، طاهر قايد غالب. (2024). مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كلية الآداب جامعة صنعاء، مجلة الآداب
للدراستات النفسية والتربوية، 6(2)، 386-416.

© نُشر هذا البحث وفقاً لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



Future Anxiety (FA) among Students of Arts College - Sana'a University

Dr. Taher Qaid Ghaleb Al-hazmi*

Taher777847843@gmail.com

Abstract:

This study aims to identify the level of future anxiety among students of the College of Arts - Sana'a University. It also seeks to examine the nature of the differences in their level of future anxiety based on (gender and academic level variables. Future Anxiety scale (prepared by Fadila Al-Sabaawi) was adopted and applied on a stratified random sample of (200) male and female students. The study results showed that future anxiety among students of Arts and Human Sciences college, Sana'a University was distributed into three levels: the moderate level, with a percentage of (50%), the low level, with a percentage of (45%). The high level, at a rate of (5%). It was also revealed that there were no statistically significant differences in the level of future anxiety among students of the College of Arts - Sana'a University attributed to (gender, academic level) variable. Additionally, there were no differences in the averages of the areas of the scale, suggesting that students of Arts and Human Sciences College - Sana'a University, of both sexes, exhibited anxiety over future at a near-similar average and below average level.

Keywords: Future anxiety, Faculty of Arts Students, Sana'a University.

* Assistant Professor of Psychology, Department of Psychology, Faculty of Arts Humanities, Sanaa University.

Cite this article as Alhazmi, T.Q.G. (2024). Future Anxiety (FA) among Students of Arts College – Sana'a University. *Journal of Arts for Psychological & Educational Studies*. 6(2). 386-416.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.



مقدمة

يعد القلق من الانفعالات الإنسانية الأساسية، ومن الطبيعي وجوده في كل أليات السلوك الإنساني، ويمثل القلق أحد ابرز الاضطرابات المؤثرة على صحة الفرد ومستقبله كما يمتد أثر القلق على مختلف مجالات الحياة الإنسانية. حيث يعتبر القلق الطبيعي أساس جميع الإنجازات الإيجابية في حياة الأفراد، ويعتبر - أيضاً - من العوامل المؤثرة في الشخصية. (الزعلان، 2015، 88).

ويرى لازاروس و فولكمان (1999) - كما ورد في مجيد - أن القلق العام هو عبارة عن ظاهرة عقلية أو بدنية تتشكل من خلال تقييم الفرد للمحفز، وتحدث هذه الظاهرة نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به، ويعتمد وجود القلق على وجود مسبباته (مجيد، 2008، 88).

وموضوع القلق كان ولا يزال من أهم الموضوعات في الدراسات النفسية لماله من أهمية وعمق ارتباط بكل المشكلات النفسية، وقد انشغل الانسان منذ وجوده على الأرض بالتفكير في المستقبل، حيث كان الإنسان وما زال جل تفكيره متمركزاً حول حلقات الزمن الثلاث (الماضي، الحاضر، المستقبل)، ويمثل المستقبل بالنسبة للإنسان الجانب المجهول، وتدفعه الرغبة في التنبؤ به ومعرفة ما يحمله من خير أو شر واقترن تفكير الانسان بالخوف من المستقبل. (ذهبية، 2012، 119).

ويمثل القلق من الاضطرابات العصرية، بل إنه من أبرز سمات العصر الحديث، ويمثل القلق من المستقبل أحد أنواع القلق (حالة نفسية) الذي ينتاب جميع الأفراد، بغض النظر عن جنسهم والوانهم ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية التي ينتمون إليها. وتشير الدراسات إلى أن أكثر من (25%) من الأشخاص الأصحاء قد خبروا حالات من اضطراب القلق خلال حياتهم، وتؤكد البحوث المتقدمة على زيادة نسبة الاضطرابات النفسية والسلوكية وانتشارها يوماً بعد يوم، ويعتبر القلق أكثر الحالات شيوعاً من بين الاضطرابات النفسية، كما تشير البيانات الحديثة في الدراسات النفسية إلى أن (75%) من الذين يشكون من اضطرابات العصاب هم من فئة الشباب، ونسبة الذين يعانون من القلق (10-15%). (نابلسي، 1991، 135).



كما أن القلق من المستقبل يشكل خطراً على صحة الأفراد وسلوكهم، فقد يكون القلق ذا درجة عالية فيؤدي إلى اختلال توازن حياة الفرد، ويترك أثراً كبيراً على مختلف جوانب حياة الفرد، وأثراً أكبر منه سواءً على الناحية النفسية أو العضوية (صالح، 2004، 35).

مشكلة البحث

إن القلق من الاضطرابات النفسية الأكثر شيوعاً في العصر الحديث، بل إنه سمة بارزة من سمات هذا العصر، حيث إن الثورة الشاملة التي يمر بها عالم اليوم، وما يرافقها من تطورات تقنية متسارعة، وتعقيد حضاري وتغيرات اجتماعية، كل ذلك أدى إلى تعدد أدوار الفرد وزيادة مسؤولياته وتنوعها، مما نتج عنه زيادة مخاوف الفرد وقلقه حول المستقبل. (العكاشي، 2000، 7).

إن التطور التقني شكل ثورة حقيقية اختصرت الكثير من الوقت، الجهد، والمسافات وقدم العديد من المنافع في الجوانب العلمية، والطبية والاقتصادية، لكنها في المقابل زادت من قلق الأفراد حول غموض المستقبل والتفكير فيه وأصبح القلق يشكل عائقاً يحول بين الإنسان وبين قدراته، إذ لا يخلو أحد من خبرة القلق في حياته، والأصحاء قبل المرضى، وتشير الدراسات والبحوث النفسية الحديثة إلى أن النسبة الغالبة للذين يعانون من اضطرابات القلق هم من الشباب. (دافيدوف، 1988، 124).

وقد أشارت بعض الدراسات الحديثة إلى إن التطور التقني والتسارع الحضاري جعل الشباب في سباق غير مضمون مع مواكبة التطور، وتعدد الأدوار فيسبق ذلك تفكيرهم السليبي حول المستقبل، ويزيد لديهم التشاؤم حول المستقبل في مقابل نقصان التفاؤل. كما أشارت نتائج دراسة شمسان والارياني (2014) إلى وجود علاقة عكسية بين قلق المستقبل والتفاؤل، ووجود علاقة طردية بين قلق المستقبل والتشاؤم.

وأوضحت نتائج دراسة السبعواوي (2007) أن طلبة الجامعة يعانون من قلق المستقبل، وتزيد نسبته لدى طلبة التخصصات الإنسانية أكثر من سواها، وكذلك أشارت نتائج دراسة محمد (2010) إلى أن قلق المستقبل ينتشر بين الشباب وطلبة الجامعات.

ويؤكد الكيلاني (2008)، كما ورد في شمسان والإرياني، أن القلق من المستقبل هو من أهم خمس مشكلات يعاني منها الطالب الجامعي، حيث يتمثل محور أزمة الشباب في مجموعة من



المتغيرات والعوامل التي تتصل بوجودهم وحاجاتهم الإنسانية المتصلة بصورة أساسية بغموض المستقبل لديهم (شمسان والارياني، 2014، 35).

وترى بكار (2013) أن طلبة الجامعة يسيطر عليهم قلق المستقبل خصوصاً فيما يتعلق بتحقيق الآمال والطموحات بمختلف أنواعها (الدرجة العلمية – الزواج- تكوين الأسرة- العمل) كما يلعب التباين بين الواقع والطموح دوراً كبيراً في ذلك (بكار، 2013، 55).

وقد جاءت فكرة الباحث في دراسة قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة كونها فئة اجتماعية لها أهمية بالغة، حيث تقف هذه الفئة على عتبة المستقبل، بل يقع عليهم رسم المستقبل الاجتماعي. وبرزت مشكلة البحث الراهن من خلال تلمس الباحث شيوع وانتشار مشاعر الإحباط في أوساط الطلبة، ولا سيما طلبة الجامعة باعتبار أن الطالب الجامعي سيصبح عنصراً فعالاً في المجتمع من خلال ممارسة تخصصه بعد التخرج إذا توفرت له الفرص، ومن مرحلة الدراسة الجامعية يبدأ الصراع والخوف من المستقبل.

وعليه؛ فقد تحددت مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤلات الآتية:-

- 1) ما مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة صنعاء؟
- 2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05%) فاقل بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير (النوع)، وحسب كل مجال على حدة؟

أهمية البحث

تتمحور أهمية البحث الحالي في جانبين هما الجانب النظري والجانب التطبيقي، وذلك كالآتي:

الأهمية النظرية

تكمن أهمية البحث من الناحية النظرية فيما يلي:

- 1) إثراء المكتبة النفسية ببيانات حديثة عن قلق المستقبل لدى طلبة الجامعة.
- 2) بحث قلق المستقبل لدى عينة من مجتمع الطلبة في المرحلة الجامعية الذين يقع عليهم الدور الكبير في نهضة ومستقبل المجتمع.
- 3) قد يسهم البحث الحالي في إثراء المعرفة النظرية لدى الإحصائيين النفسيين والاجتماعيين حول فهم مستوى شيوع قلق المستقبل لدى الجنسين من طلبة الجامعة.



الأهمية التطبيقية

- 1) قد تشكل هذه الدراسة انطلاقة لإجراء العديد من البحوث التطورية في موضوع البحث ودراسة المزيد من المتغيرات المؤثرة في موضوع قلق المستقبل.
- 2) قد تسهم نتائج البحث الحالي في تخطيط مواقف تعليمية، تربوية، إرشادية تساعد الطلبة في كيفية تجنب الوقوع في قلق المستقبل أو توظيفه بشكل إيجابي.
- 3) الاستفادة من المقترحات التي يضعها البحث الحالي في توضيح كيفية مواجهة قلق المستقبل وتوظيفه لصالح المجتمع.

أهداف البحث

- 1) التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة صنعاء.
- 2) الكشف عن الفروق ذات الدلالة الاحصائية في قلق المستقبل لدى طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة صنعاء تبعاً لمتغير الجنس.
- 3) الكشف عن الفروق ذات الدلالة الاحصائية في قلق المستقبل لدى طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة صنعاء تبعاً لمجالات المقياس.

حدود البحث

1. الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على مستوى قلق المستقبل.
2. الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينة من طلبة جامعة صنعاء.
3. الحدود المكانية: اقتصر البحث على كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة صنعاء.
4. الحدود الزمانية: الفصل الثاني من العام الدراسي 2023-2024م.

مصطلحات البحث

- تعريف القلق
- يعرف معجم علم النفس والطب النفسي (في عويضة) القلق بأنه: " شعور بالفرع والخوف من شر مرتقب حدوثه، وهو استجابة لتهديد سوف يحدث وينشأ عنه سلبية مثل مشاعر عدم الاستقرار أو عدم الشعور بالأمان، مما يولد لدى الشخص نوعاً من التهيؤ والاستعداد لمواجهة التهديد" (عويضة، 2015، 11).



- يعرف فرويد - كما ورد في عويضة - القلق بأنه: " حالة من الخوف الغامض والشديد الذي يتملك الإنسان ويسبب له الكدر والضيق والألم، وهو استجابة انفعالية لخطر موجه على المكونات الأساسية للشخصية (عويضة، 2015، 12).
- يعرف صالح، والطارق القلق بأنه: " حالة انفعالية تتصف بأحاسيس طارئة من التوتر والإدراكات العصبية المصحوبة بنشاطات من الجهاز العصبي (صالح، والطارق، 1998، 269).
- ويعرف عبد الخالق (1994) - كما ورد في عويضة - القلق بأنه: " شعور عام بالخشية، أو أن هناك مصيبة وشيكة الوقوع، وتهديد مصدره غير معلوم مع شعور بالتوتر وخوف لا مسوغ له من الناحية الموضوعية، وغالباً ما يتعلق بالمستقبل والمجهول (عويضة، 2015، 12).
- ويعرف دافيدوف لندال القلق بأنه: " حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ويصاحبه خوف غامض وأعراض نفسية عضوية. (دافيدوف، 1988، 35).
- ويعرف عكاشة - كما ورد في صالح - القلق بأنه: " شعور غامض غير سار بالتوجس والخوف والتوتر مصحوب ببعض الإحساسات الجسمية خاصة زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي (صالح، 2004، 169).
- وتعرف العناني القلق بأنه: " هو إشارة لإنذار كارثة سوف تحدث، وإحساس بالضيق وعدم التركيز والعجز في التوصل إلى حل أو حلول مثمرة (العناني، 2000، 12).
- ويعرف بكار القلق بأنه: " حالة انفعالية مركبة تمثل مزيجاً من مشاعر الخوف المستمر والفرع والانقباض نتيجة الشعور بالتهديد من شيء مهم غامض يعجز الفرد على تحديده على نحو موضوعي (بكار، 2013، 55).

تعريف قلق المستقبل:

- قلق المستقبل حالة من الشعور الانفعالي اللاعقلاني يتصف بالارتباك وعدم الارتياح والخوف، ويجعل تفكير الشخص سلبياً نحو الحياة بشكل عام، ونحو المستقبل بشكل خاص، ويسبب عدم الثقة بالنفس، ويعطل قدرات الفرد في التفاعل الاجتماعي، ويضعفه على مواجهة المخاطر والتحديات في معترك الحياة (بكار، 2013، 16).



- ويعرف كولد قلق المستقبل - كما ورد في السبعواوي - بأنه: " رد فعل لخوف مرتقب يتدرج من الارتباك والاضطراب حتى يصل إلى الرعب التام، وهو مسبق بشكل حقيقي أو رمزي من التهديد الذي يدركه الفرد سريعاً ويستجيب له بشدة (السبعواوي، 2007، 5).
- ويعرف (حافظ) قلق المستقبل - كما ورد في السبعواوي - بأنه: " شعور غامض غير سار يصاحبه هاجس بشيء غير مرغوب فيه على وشك الحدوث، وأنه غير معني بما يجري الآن بل بالمستقبل" (مرجع سابق، 5).
- ويعرف محمد قلق المستقبل بأنه: " حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطرابات المتعلقة بحوادث المستقبل وانشغال الفكر وترقب الشر" (محمد، 2010، 26).
- ويعرف عبد الباقي (1993) - كما ورد في محمد القلق - بأنه: " خوف ومزيج من الرعب والأمل حول المستقبل يصاحبه أفكار وسواسية، واكتئاب ويأس بصورة غير معروفة" (محمد، 2010، 6).
- وتعرف زايد قلق المستقبل بأنه: " حالة من الانفعال التي يدركها المرء على شكل شعور بالخوف والتوجس مما تخفيه الأيام المقبلة" (زايد، 2021، 26).
- ويعرف (kagak & pote) قلق المستقبل بأنه: " شعور بالخوف من المستقبل والمخاطر التي يمكن أن تواجه الفرد، وينشأ هذا القلق عندما يكون الواقع الذي يعيشه الفرد غير مشبع لرغباته ومحبط له" (bolanowski,2005,362).
- ويعرف (bolanowski) قلق المستقبل بأنه: " شعور غير سار ومكدر بتهديد أو وهم مقيم، وانعدام الراحة والاستقرار مع الإحساس بالتوتر الشديد، وخوف دائم لا مبرر له من الناحية الموضوعية، وغالباً ما يتعلق الخوف بالمستقبل المجهول" (bolanowski,2005,368).
- ويعرف الباحث اجرائياً قلق المستقبل بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي في مقياس قلق المستقبل المعد لهذا البحث.

إطار نظري

1- مفهوم القلق

يعتبر القلق إحدى الحالات النفسية الطبيعية التي يتعرض لها الإنسان، مثله مثل حالات الغضب والفرح والحزن وسائر الحالات النفسية التي ترافق الإنسان خلال فترة حياته، وترافقه حتى



نهايتها. ويظهر القلق في المواقف التي يعتقد الفرد بأنها مهددة وغير مضمونة نتائجها ويصعب السيطرة عليها، ويشعر الفرد بالانزعاج والضيق منها. كما أن علماء البحث البيولوجي - من خلال أبحاثهم - يتفقون بأن القلق أو الخوف من أشكال وردود الفعل الطبيعية، وهو من ردود الأفعال المتجذرة بيولوجياً في بيولوجية الإنسان. (القاضي، 2009، 126).

وتظهر خبرات القلق بأشكال مختلفة وكثيرة، ويحتمل كل الناس - دون استثناء - قد عانوا من القلق ولو لمرة واحدة على الأقل، وقد أثارَت مشكلة القلق اهتماماً علمياً واسعاً وقوياً، ليس في أوساط علماء النفس فقط؛ بل على مستوى علماء الفلسفة والاجتماع والطب والفيزيولوجيا، مما يتوفر اليوم كم هائل من المعارف المؤكدة تجريبياً والتي يصعب الإحاطة بها (مرجع سابق، 132).

2- مفهوم قلق المستقبل

إن قلق المستقبل يظهر نتيجة تعرض الشخص لمجموعة من المتغيرات والعوامل المعبرة عن الشعور بعدم الثقة بالمستقبل، وقد بين (ايزنك) بأن قلق المستقبل يكون نتيجة تفكير ثابت بأمور يسير في الاتجاه الخطأ، ويضيف بأن الأشخاص الذين يعانون من قلق المستقبل يميلون إلى جعل حياتهم مساحتها قصيرة نحو المستقبل، أي أن حاضريهم يبقى محصوراً في ظروف القلق، وأن الامتداد إلى المستقبل يميل إلى التناقص، ويرى أن قلق المستقبل مرض حقيقي تعود أسبابه إلى التغيير (ذهبية، 2012، 44).

ويرى العلماء أن قلق المستقبل أحد أنواع القلق المتعلق بالأحداث المستقبلية للفرد خلال فترة زمنية قادمة، وأن كل من الماضي والحاضر يشتركان في تحديد التنبؤ بالأحداث المستقبلية. ويرى بعض الباحثين أن قلق المستقبل هو نتاج التفكير بالمستقبل وما يخبئه للفرد من مفاجآت، والشخص الذي يعاني من قلق المستقبل تكون نظرتة للحياة نظرة تشاؤمية، ومكتئب تراوده أفكار سلبية ومشاعر اليأس والقنوط وعدم الثقة بالنفس (مسعد، 2017، 35).

قد يكون قلق المستقبل قلقاً محدوداً يمكن للفرد أن يدرك أسبابه ودوافعه، لكن هذا الإدراك يكون مصحوباً بالخوف والشك والاهتمام الزائد بما سوف يحدث من تهديدات أو مخاطر أو تغيرات، وكل ذلك ينشأ من الشعور باليأس، وعدم الثقة بالنفس، وعدم الشعور بالأمان.

وقلق المستقبل يمثل خبرة انفعالية غير سارة تحدث للفرد على شكل خوف غامض وتنبؤ سلبي للأحداث التي سوف تقع في المستقبل، وإسهاب التفكير فيها؛ يجعل الفرد يشعر بالتوتر والضيق والانقباض، مما يؤدي إلى ضعف قدرة الفرد في تحقيق أهدافه وطموحاته، والشعور بأن



الحياة غير جديرة بالاهتمام، وأيضا الشعور بالانزعاج وعدم الأمان وعدم القدرة على التركيز. (مرجع سابق، 40-45).

ويظهر قلق المستقبل كسمة نفسية بارزة من خلال تعرض الإنسان لمجموعة من المتغيرات والضغوط التي ينجم عنها عدم الثقة بالمستقبل، ومشاعر الخوف من شر مرتقب في المستقبل (ذهبية، 2012، 95).

ترى العناني أن قلق المستقبل هو: إشارة إنذار نحو كارثة وشيكة الوقوع، وإحساس بالضيق في موقف شديد الدافعية مع فقدان القدرة على التركيز والعجز عن الوصول إلى حل مثمر (العناني، 2000، 112).

ويتشابه قلق المستقبل مع بعض المفاهيم كمفهوم الخوف، كما يرتبط قلق المستقبل مع مفاهيم أخرى مثل مفهوم التشاؤم، ويكون هذا التشاؤم أو الارتباط إما في التأثير على الأفراد والنتائج، وإما في الأسباب المؤدية إلى الظاهرة، أو في تشابه بعض خصائص الأفراد الذين ينطون تحت مفهوم القلق (القاضي، 2009، 76).

3- النظريات المفسرة لقلق المستقبل:

• المنظور الحياتي: (biological- approach theory)

يعتبر المنظور الطبي هو المنظور الشائع بين الأطباء والمعالجين النفسانيين، ويرى هذا التوجه أن القلق يكون ناتج عن دلائل فسيولوجية وكيميائية وعصبية تحدث في منطقة تحت المهاد أو تحت الهيبو ثلاموس، وأن استثارة تلك المنطقة يؤدي إلى صدور أوامر وإيعازات إلى الجهاز العصبي وباقي أجهزة الجسم، وبالتالي يحدث اختلال التوازن الداخلي للجسم وتضطرب وظائفه الفسيولوجية. ولا يهتم أنصار المنظور الطبي بمصدر أو سبب القلق بقدر اهتمامهم بإعادة الوظائف الفسيولوجية إلى حالتها الطبيعية. ويرى أصحاب هذا المنظور أن التكوين البيولوجي للإنسان هو جوهر القلق، حيث يعتقدون بأن التغيرات الفسيولوجية والعصبية سابقة في حدوثها للقلق وليس ناتجة عنه.

ويرى "ايزنك" أن الأشخاص يولدون مختلفين في استعداداتهم أو نزعاتهم الطبيعية للانفعال وخاصة انفعال القلق، حيث قد يرث الشخص نزعة انفعالية عالية تختلف عن النزعات الانفعالية لدى الآخرين (صالح والطارق، 1998، 279-281).



• المنظور النفسي دينامي Psychodynamic perspective

ينضوي في إطار هذا المنظور توجيهين، الأول: نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي (فرويد)، والثاني: التحليل النفسي الجديد، ونعرض لتفسير قلق المستقبل وفق التوجيهين، على النحو الآتي:

أولاً: نظرية التحليل النفسي الكلاسيكي (فرويد).

تقوم النظرية التحليلية على مفهوم أساسي وهو الاعتقاد بأن سبب العصاب هو القلق، ويعتقد فرويد بأن القلق يأتي بسبب تعرض الأنا للتهديد أو الخطر، حيث يقول فرويد أن القلق يظهر كردة فعل لحالة من حالات الخطر التي تواجه الشخص، فإذا انتهت هذه الحالة انخفضت وتلاشت أعراض القلق، لكنه إذا عادت هذه الحالة للفرد مرة أخرى، ظهرت أعراض القلق تبعاً لذلك. ويصنف فرويد القلق بحسب مصدر التهديد إلى ثلاثة أنواع هي كالاتي:

- **القلق الواقعي (Realistic anxiety)**، وهو القلق الناجم عن تعرض الأنا للخطر أو التهديد الخارجي. أي أن قلق الواقع أو القلق الموضوعي هو توجس الأنا من خطر واقعي في العالم الخارجي. (العناني، 2000، 116).

- **القلق الأخلاقي (moral anxiety)**، وهو القلق الناجم عن تعرض الأنا للتهديد بالعقاب من قبل الأنا الأعلى بسبب تفكير الأنا أو قيامها بأفعال ممنوعة أو محرمة. وهو خشية الأنا من عقاب الأنا الأعلى عندما لا يلتزم بالمعايير الأخلاقية.

- **القلق العصبي (Neurotic anxiety)**، وهو القلق الناجم عن تعرض الأنا للتهديد من قبل دوافع "الهو" غير الشعورية وغير المقبولة، والتي تحاول الظهور على مستوى الشعور، أو بشكل سلوكي، ويعتبر هذا القلق هو المصدر الرئيس للعصاب، حيث يخشى الأنا من ظهور الدوافع المكبوتة والتعبير عن نفسها بشكل سلوكي (الطارق، وصالح، 1998، 280).

برغم أن القلق العصبي مصدره داخلي، إلا أنه يرتبط بمصدر أو مكونات خارجية يمكن

توضيحها كالاتي:

أولاً: إذا أفصح الفرد في طفولته عن دوافعه الجنسية أو العدوانية فإنه - بسبب ذلك - يتعرض إلى عقوبة قاسية.

ثانياً: ينشأ لدى الفرد قلق موضوعي يتمثل في توقعه لعقوبة مستقبلية على أفعاله.

ثالثاً: يقوم الفرد بكبت دوافعه غير المقبولة كمحاولة منه لخفض القلق الموضوعي.



رابعاً: يصبح مصدر الكبت غير محدد أو معلوم لدى الفرد، فتظهر لديه خبرة القلق العصابي أو الخوف الداخلي (الطارق، وصالح، 1998، 283).

ويرى فرويد "Freud" أن توقع الخطر في المستقبل هو أحد معالم القلق، وتوجد علاقة ارتباطية بين القلق والتوقع، حيث يعتبر التوقع أحد مصادر القلق، وأينما يحدث توقع الخطر يحدث بالمقابل القلق، وحالة الخطر تعني إدراك الفرد بأنه عاجز (بولعسل، 2014، 38).

ثانياً: التحليل النفسي الجديد:

نشير هنا الى تفسير بعض المنظرين الجدد الذين هم تلاميذ فرويد، والذين نقلوا الاهتمام من الهو الى الانا والظروف الاجتماعية المحيطة في تفسيرهم للسلوك السوي والشاذ، ومن ابرز هؤلاء المنظرين.

أما الفرد ادلر **Alfred Adler** ، الذي ولد في 7 فبراير 1870 وتوفي في 28 مايو 1937 ، فقد أوضح أن الشعور بالقلق يكون منشأ شعور الفرد بالنقص العضوي أو الاجتماعي أو العقلي الذي قد يصاب به الفرد وخصوصاً في مرحلة الطفولة (دافيدوف، 2000، 177).

ويرى اتورانك **Otto Rank** ، الذي ولد في 22 ابريل 1884 وتوفي في 31 أكتوبر 1939، أن صدمة الميلاد هي المشكلة الأساسية في حياة الإنسان وليست عقدة أوديب، حيث إن صدمة الميلاد هي التي تحرك القلق في اللاشعور، وينشأ القلق بسبب الانفصال عن رحم الام، حيث يعتقد "اتورانك" ان الطفل قبل ولادته كان ينعم باللذة والسعادة في جنة الرحم، وميلاده عبارة عن طرده من تلك الجنة، فتحدث لديه صدمة شديدة مؤلمة ينتج عنها ظهور مشاعر الانفصال (نابلسي، 1991، 76).

كارن هورني **Karen Horney** التي ولدت في 16 سبتمبر 1885 وتوفيت في 4 ديسمبر 1952، ترى أن شعور الإنسان السوي هو المستمد من الشعور بالطمأنينة، وأساس منشأ القلق هو عدم قدرة الفرد على الوصول إلى تلك الطمأنينة والتي تتكون من علاقته بوالديه (نابلسي، 1991، 88).

• المنظور السلوكي Behavioral perspective

تبنى وجهة نظر متباينة مع وجهة النظر التحليلية، حيث ينظر إلى القلق على أنه سلوك متعلم من البيئة (الوسط الذي يعيش فيه الفرد) تحت شروط التعزيز بصورتيه الموجب أو السالب، فالسلوكيون لا يؤمنون بالدوافع اللاشعورية ولا الدينامية النفسية، أو القوى النفسية كما هو عند التحليليين. بل يفسرون القلق في ضوء الاشتراط أو المثير الشرطي والذي يمثل ارتباط مثير



جديد بالمثير الأصلي، ويصبح المثير الجديد قادراً على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الأصلي، أي إذا كان المثير الأصلي يستدعي استجابة الخوف فإن المثير الجديد أو المحايد يكتسب صفات المثير الأصلي ويثير الشعور بالخوف (صالح، 2004، 130).

ويشير كل من (دولار وميلر) إلى أن اضطراب السلوك عموماً والقلق بشكل خاص يرجع إلى تعلم الفرد سلوكيات خاطئة من البيئة التي يعيش فيها، وتسهم الظروف الاجتماعية التي ينشأ فيها الفرد (التنشئة الاجتماعية) بتدعيم تلك السلوكيات الخاطئة واستمرار بقائها لدى الفرد (القاضي، 2009، 25-26).

• المنظور المعرفي Cognitive perspective

يرى أن أسباب القلق تعود إلى مغالاة الفرد في الشعور بالتهديد، واعتباره مسبوقةً بأنماط من التفكير الخاطئ والتشوهات المعرفية، وسوء التفسير لإحساساته التي قد تكون عادية (سليمان، 2007، 8).

ويرى أصحاب الاتجاه المعرفي أن القلق ينشأ من سلسلة أفكار متزامنة تدور حول موقف أو حدث معين، وتظهر على شكل مجموعة من الأفكار الآلية السلبية التي تجعل الشخص يشعر بالخوف والتهديد الشديدين. وبمعنى آخر أن المواقف والمشكلات ليست هي التي تسبب القلق أو الإجهاد لدى الفرد، إنما السبب الحقيقي في حدوث القلق هو تفسير الفرد وأفكاره عن تلك المواقف والأحداث هي التي تقود إلى حدوث القلق (مسعد، 2017، 42).

ويشير (آرون بيك) إلى وجود ثلاثة مظاهر لاضطراب الفكرة لدى الشخص القلق هي: المظهر

الأول: وجود أفكار متكررة عن الخطر.

المظهر الثاني: نقص قدرة الفرد على مقاومة الأفكار المخيفة.

المظهر الثالث: تعميم العوامل المؤثرة (المثيرات).

ويرى بيك أن الأفكار المثيرة للقلق تأتي عبر واحد أو أكثر من أنواع التفكير الآتية:

- التفكير السلبي.

- التفكير المأساوي.

- التفكير المفرط في التعميم.



- التفكير المبالغ فيه، حيث يرى بيك أن انتباه المريض عندما يكون مركزاً على المثيرات المرتبطة بالخطر، فإنه يكون عاجزاً عن الانتقال بأفكاره إلى موضوعات أخرى بسبب المبالغة في توقع الخطر (مسعد، 2017، 42).

- ويرى باندورا مؤسس التعلم الاجتماعي المعرفي: (social cognitive learning theory) إن الخوف والقلق يكتسبهما الفرد بالتعلم، ويمكن أن يتعلم الفرد القلق بثلاث طرق هي:
 - بطريقة التعلم المباشر أو الخبرة المباشرة للألم أو عدم الراحة.
 - بطريقة التعلم غير المباشر بمشاهدة شخص آخر يعاني الألم وعدم الراحة.
 - بطريقة التعلم الرمزي القراءة أو السمع عن أخطار أو أمراض خطيرة (الشرقاوي، 2011، 112).

• المنظور الإنساني Human perspective

يفسر القلق بطريقة مختلفة، حيث يفسر كارل روجرز قلق المستقبل بقوله: "حينما يكون الفرد غير قادر على إعطاء استجابات تؤدي إلى النجاح وإلى إرضاء الحياة الاجتماعية من خلال علاقاته، تنشأ لديه صراعات تؤدي بدورها إلى إثارة القلق وخصوصاً قلق المستقبل، وتنشأ لديه أيضاً مشاعر عدم الرضا عن الذات.

ويرى آخرون أن القلق ينشأ من خبرات الحاضر وتوقع المستقبل، ويكمن القلق في خوف الفرد من المستقبل، وأن الإنسان هو المخلوق الوحيد بين الكائنات الذي يدرك أن نهايته حتمية، وأن الموت قد يحدث له بأي لحظة، وتوقع الفرد بأن الموت يأتي فجأة يعتبر منبه أساس لقلق المستقبل (عبدالحفيظ، 2021، 13-15).

ويرى أصحاب هذا المنظور أن القلق هو الخوف من المستقبل، حيث ينشأ القلق من توقعات الإنسان بما قد يحدث له أو يتوقعه مستقبلاً، بحيث تمثل هذه الأحداث مصدر تهديد لوجوده أو تحول دون تحقيق ذاته، ويؤكد الاتجاه الإنساني بأن مصدر قلق الفرد يرتبط بحاضره أو بمستقبله وليس بماضيه كما يزعم التحليليون (وردة، 2019، 76).

• المنظور الوجودي Existential perspective.

يقول (هيدجر) - احد رواد الوجودية - أن عظمة الإنسان تجعله قادراً على تحمل القلق ومواجهة الموت، حيث يعيش الإنسان دائماً في مستقبله، ويمثل وجود الفرد وحياته إشارة إلى ما سوف يكون عليه في المستقبل.



والقلق عند هيدجر يأخذ شكلين: الأول هو القلق من شيء، والثاني هو القلق على شيء، والوجود في الحياة يقلق الفرد وامكانياته التي لن يستطيع - مهما فعل - أن يحقق سوى جزءاً بسيطاً منها وذلك لسببين هما:

- يقتضي التحقيق اختيار الفرد لوجوده ونبذ سائر الوجود.
- حقيقة الموت تقف دون استمرار التحقيق (MIRKY, E et-all, 2015, 37-39).

• سمات قلق المستقبل

سمات قلق المستقبل

هناك مجموعة من السمات التي يمكن من خلالها معرفة الأشخاص ذوي قلق المستقبل وتمثل تلك السمات في الآتي:

- التركيز على أحداث الحاضر أو الهروب نحو الماضي.
 - التوقع السلبي لما سوف يحدث والتشاؤم من المستقبل.
 - اتخاذ أسلوب الوقاية من الخطر بدلاً من المخاطرة وزيادة الفرص.
 - استخدام آليات دفاعية (الإزاحة أو الكبت) للتقليل من التوتر.
 - الانطواء وظهور علامات الحزن والشك والتردد.
 - عدم الثقة بالآخرين.
 - عدم التخطيط للمستقبل
 - عدم العناية بالصحة الجسمية.
- (bolanowski, w, 2005, p.370)

دراسات السابقة.

سيتم استعراض بعض الدراسات التي اطلع عليها البحث والمفيدة للبحث الحالي، وفق التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم، وعلى النحو الآتي:

- دراسة زايد (2021): بعنوان: "قلق المستقبل لدى الشباب الجامعي"، هدفت إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى الشباب الجامعي على عينة بلغت (302) من طلبة كلية الآداب بجامعة بني غازي، طبق عليهم مقياس قلق المستقبل، وكانت أبرز النتائج: وجود مستوى عالٍ للقلق لدى الشباب الجامعي، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل لدى الشباب الجامعي وفقاً لمتغير النوع لصالح الذكور.



- دراسة عبد الحفيظ (2021): بعنوان: "قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا بقسم علم النفس، هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل ودافعية الإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا بقسم علم النفس، على عينة بلغت (65) طالباً وطالبة توجيه وإرشاد، طبق عليهم مقياسي قلق المستقبل ودافعية الإنجاز، وكانت أبرز النتائج:
- وجود علاقة طردية بين قلق المستقبل ودافعية الإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا بقسم علم النفس، كان مستوى قلق المستقبل ودافعية الإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا بقسم علم النفس مرتفعاً.
- دراسة وردة (2019): بعنوان: "جودة الحياة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى الطلبة المقبلين على التخرج من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الوادي"، هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى الطلبة المقبلين على التخرج، على عينة بلغت (120) طالباً وطالبة من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الوادي، طبق عليهم مقياس قلق المستقبل ومقياس جودة الحياة، وكانت أبرز النتائج:
- عدم وجود علاقة ارتباط بين قلق المستقبل وجودة الحياة لدى الطلبة المقبلين على التخرج من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الوادي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة وقلق المستقبل لدى الطلبة المقبلين على التخرج من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الوادي وفقاً لمتغيرات البحث.
- دراسة مسعد (2017) بعنوان: "قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة صنعاء"، هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة صنعاء، على عينة بلغت (995) طالباً وطالبة من طلبة الكليات العلمية والإنسانية بجامعة صنعاء، طبق عليهم مقياس قلق المستقبل ومقياس دافعية الإنجاز، وكانت أبرز النتائج:
- وجود علاقة عكسية بين قلق المستقبل ودافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة صنعاء، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل وفقاً لمتغير الجنس والمستوى الدراسي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل وفقاً لمتغير الكلية لصالح الكليات الأدبية.



- دراسة الزعلان (2015) بعنوان: "قلق المستقبل وعلاقته بسمات الشخصية لدى أطفال مجهولي النسب"، هدفت إلى الكشف عن علاقة قلق المستقبل بسمات الشخصية لدى أطفال مجهولي النسب في مؤسسات الإيواء، على عينة بلغت (30) طفلاً من أطفال مجهولي النسب، طبق عليهم مقياس قلق المستقبل ومقياس تقدير الذات، وكانت أبرز النتائج:

وجود ارتفاع في مستوى قلق المستقبل لدى أطفال مجهولي النسب، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل وفقاً لمتغير الجنس والمستوى الدراسي.

- دراسة شمسان والإرياني (2014) بعنوان: "قلق المستقبل وعلاقته بكل من التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة صنعاء"، هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل وكل من التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة صنعاء، على عينة بلغت (425) من طلبة جامعة صنعاء بكلياتها الأدبية والعلمية، طبق عليهم مقياس قلق المستقبل ومقياس التشاؤم والتفاؤل، وكانت أبرز النتائج:

كان مستوى قلق المستقبل لدى عينة البحث متوسطاً، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وجود علاقة طردية بين قلق المستقبل والتشاؤم، وجود علاقة عكسية بين قلق المستقبل والتفاؤل.

- دراسة بوالعسل (2014) بعنوان: "قلق المستقبل وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الطلبة المقبلين على التخرج"، هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل والتوافق النفسي لدى الطلبة الجامعيين المقبلين على التخرج، على عينة بلغت (100) طالب وطالبة، طبق عليهم مقياس القلق النفسي، ومقياس التوافق النفسي. وكانت أبرز النتائج:

وجود علاقة عكسية بين قلق المستقبل والتوافق النفسي لدى الطلبة المقبلين على التخرج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل لدى الطلبة المقبلين على التخرج تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي لدى الطلبة المقبلين على التخرج تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.



- دراسة محمد (2010) بعنوان: "قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات، هدفت إلى معرفة مستوى قلق المستقبل عند الشباب، على عينة بلغت (855) شاباً وشابة من طلبة جامعة بغداد، طبق عليهم مقياس قلق المستقبل، وكانت أبرز النتائج:
- وجود قلق المستقبل عند الشباب، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل عند الشباب تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل عند الشباب تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح غير المتزوجين.
- دراسة السبعوي (2007) بعنوان: "قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص، هدفت إلى قياس مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية، على عينة بلغت (578) طالباً وطالبة، منهم (277) من القسم العلمي و(301) من القسم الأدبي، وطبق عليهم مقياس قلق المستقبل من إعداد الخالدي والمكون من (48) فقرة، وكانت أبرز النتائج:
- وجود قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية بشكل عام، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية تبعاً لمتغير التخصص العلمية.
- دراسة بولانوسكي (2005، bolanwski) بعنوان: "القلق بشأن المستقبل المهني لدى الأطباء الشباب، هدفت إلى معرفة معدل الشعور بالقلق بشأن المستقبل المهني، والعقبات التي تواجههم في بداية عملهم المهني، على عينة بلغت (1100) طبيب من أطباء الامتياز البولنديين والفرنسيين، طبق عليهم استبانة قياس معدل القلق من إعداد الباحث، وكانت أبرز النتائج:
- ارتفاع معدل الشعور بالقلق بشأن المستقبل المهني لدى الأطباء الشباب. وجود علاقة ارتباط بين القلق بشأن المستقبل لدى الأطباء الشباب وبين العقبات التي تواجههم.
- دراسة كاجان وآخرين (2004، kagan et al) بعنوان: "فهم تفسيرات أحداث المستقبل السلبية والإيجابية لدى المراهقين وعلاقتها بالقلق والاكتئاب"، هدفت إلى فحص تعبيرات المراهقين لأحداث المستقبل وعلاقتها بالقلق والاكتئاب"، على عينة بلغت (123) طالباً من



المرحلة الإعدادية، وطبق عليهم مقياس المشكلات الحالية والمستقبلية لطلاب المدارس من إعداد الباحث. وكانت أبرز النتائج:

وجود علاقة ارتباط طردية بين القلق وتوقع الأحداث المستقبلية السلبية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وجود علاقة بين النظرة التشاؤمية وتوقع النتائج السلبية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وبالتالي يشعرون بالقلق والاكتئاب.

مناقشة الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح الآتي:

أولاً: من حيث الموضوع: اتفقت كل الدراسات السابقة في تناول قلق المستقبل.

ثانياً: من حيث العينة: اتفقت معظم الدراسات السابقة في تناول طلبة الجامعة مثل

دراسة زايد (2021)، ودراسة عبد الجفيظ. (2021)، ودراسة وردة (2019) ودراسة مسعد (2017) ودراسة بوالعسل (2014)، ودراسة شمسان والإرياني (2014).

ثالثاً: من حيث الهدف: تباينت الدراسات السابقة في أهدافها، حيث هدفت بعضها إلى

التعرف على مستوى قلق المستقبل، مثل دراسة زايد (2021)، ودراسة محمد (2010)، ودراسة السبعواوي (2007).

بينما هدفت بعض الدراسات إلى كشف طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل وبعض المتغيرات

مثل دراسة عبد الجفيظ (2021)، ودراسة وردة (2019)، ودراسة مسعد (2017)، ودراسة بوالعسل (2014).

رابعاً: من حيث الأداة: استخدمت بعض الدراسات السابقة مقياس قلق المستقبل مثل

دراسة زايد (2021)، ودراسة محمد (2010)، ودراسة السبعواوي (2007).

واستخدمت معظم الدراسات السابقة مقياس قلق المستقبل مع مقاييس أخرى مثل دراسة

مسعد (2017)، ودراسة عبد الحافظ (2021)، ودراسة وردة (2019) ودراسة بولعسل (2014).

خامساً: من حيث النتائج: تباينت نتائج الدراسات السابقة بتباين الأهداف بين الكشف عن

طبيعة علاقة قلق المستقبل بمتغيرات أخرى، أو قياس مستوى قلق المستقبل.

وبينت بعض الدراسات السابقة وجود علاقة بين قلق المستقبل وبعض المتغيرات. بعضها طردية

وبعضها الآخر علاقة عكسية.



وبينت بعض الدراسات أن مستوى قلق المستقبل مرتفع، مثل دراسة زايد (2021)، ودراسة عبدالحفيظ (2021)، ودراسة محمد (2010).

وبينت بعض الدراسات أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الإناث مثل دراسة الزعلان (2015)، ودراسة شمسان والإرياني (2015)، ودراسة محمد (2010)، ودراسة السبعواوي (2007).

بينما بينت بعض الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين مثل دراسة وردة (2019)، ودراسة مسعد (2017).

إجراءات البحث

1) منهج البحث: المنهج هو الطريقة المؤدية إلى الكشف عن حقائق علمية بواسطة طائفة من القواعد التي تحدد عملية البحث (فان دالين، 2003، 43). واستخدم الباحث في البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي، لمناسبته في تحقيق أهداف البحث.

2) مجتمع البحث: يقصد بمجتمع البحث هو جميع مفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها (ملحم، 2002، 247)، ويشمل مجتمع البحث الحالي من طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة صنعاء، والبالغ عدده (1405) طالب وطالبة منهم (456) طالباً و(949) طالبة يتوزعون على (04) مستويات دراسية. للعام الجامعي (2023/2024م) والجدول رقم (01) يوضح ذلك.

جدول رقم (01)

ويبين توزيع مجتمع البحث بحسب الجنس والمستوى الدراسي

| النسبة المئوية | الإجمالي | النسبة المئوية | إناث | النسبة المئوية | ذكور | المستوى الدراسي |
|----------------|----------|----------------|------|----------------|------|-----------------|
| %25 | 355 | %25 | 233 | %27 | 122 | المستوى الأول |
| %25 | 348 | %30 | 284 | %14 | 64 | المستوى الثاني |
| %26 | 359 | %21 | 204 | %34 | 155 | المستوى الثالث |
| %24 | 343 | %24 | 228 | %25 | 115 | المستوى الرابع |
| %100 | 1405 | %100 | 949 | %100 | 456 | العدد الكلي |

3) عينة البحث: اعتمد البحث الحالي - في اختيار العينة - على أسلوب العينة العشوائية مع الأخذ بأسلوب العينة التطبيقية عند اختيار المستويات الدراسية، وقد تكونت عينة البحث



الحالي من (200) طالب وطالبة، بنسبة (14.23 %) من مجتمع الدراسة البالغ (1405) من الذكور والإناث في الأربعة المستويات الدراسية بكلية الآداب جامعة صنعاء منهم عدد (68) طالباً وبنسبة (14.912 %) من مجتمع الذكور، وعدد (132) طالبة وبنسبة (13.91 %) من مجتمع الإناث موزعين على أربعة مستويات دراسية وكما يوضح ذلك الجدول رقم (02).

جدول رقم (02)

ويبين توزيع عينة البحث بحسب الجنس والمستوى الدراسي

| النسبة المئوية | الإجمالي | النسبة المئوية | إناث | النسبة المئوية | ذكور | المستوى الدراسي |
|----------------|----------|----------------|------|----------------|------|-----------------|
| %27 | 55 | %26 | 35 | %29 | 20 | المستوى الأول |
| %23 | 45 | %23 | 30 | %22 | 15 | المستوى الثاني |
| %27 | 54 | %28 | 37 | %25 | 17 | المستوى الثالث |
| %23 | 46 | %23 | 30 | %24 | 16 | المستوى الرابع |
| %100 | 200 | %100 | 132 | %100 | 68 | العدد الكلي |

أداة البحث

تبني الباحث مقياس قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والمستوى الدراسي من إعداد فضيلة السبعواوي (2007) جامعة الموصل في العراق، والمكون من (47) فقرة موزعة على (5) مجالات هي: (المجال النفسي – المجال الاقتصادي- المجال الاجتماعي- المجال الصحي – المجال الأسري)، واستخدم الباحث تدرج "ليكرت" الخماسي كبديل لاستجابة المفحوصين هي: (تعبر عني تماماً، تعبر عني كثيراً، تعبر عني بدرجة متوسطة، تعبر عني بدرجة قليلة، لا تعبر عني على الإطلاق)، وأعطيت الدرجات لكل بديل من البدائل الخمسة على النحو الآتي:

الفقرات الإيجابية (0-1-2-3-4).

الفقرات السلبية (4-3-2-1).

الصدق والثبات للمقياس في صورته اليمينية.

❖ الصدق الظاهري " (صدق المحكمين):

قام الباحث بعرض مقياس قلق المستقبل لدى طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية-جامعة صنعاء بصورته الأساسية، على (7) محكمين من ذوي الاختصاصات النفسية، الاجتماعية والتربوية،



وفي ضوء آراء المحكمين حول المقياس وأبعاده، وفقراته، ومدرج الاستجابة على فقراته فقد تم استبعاد (10) فقرات، وأصبح مقياس قلق المستقبل لدى طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية-جامعة صنعاء في صورته الأولية بعد التحكيم مكوناً من (5) مجالات، و(37) فقرة، و(3) بدائل للاستجابة هي: (تنطبق علي تماماً- تنطبق إلى حد ما- لا تنطبق علي) وتصحح الإستجابة على الفقرات السالبة بأن يأخذ البديل تنطبق علي تماماً (3) درجات، والبديل تنطبق علي إلى حد ما (2) درجة، والبديل لا تنطبق علي (1) درجة. وتصحح الفقرات الموجبة بأن يأخذ البديل تنطبق عليّ تماماً (1) درجة، ويأخذ البديل تنطبق عليّ إلى حد ما (2) درجة، ويأخذ البديل لا تنطبق عليّ (3) درجات.

❖ ثبات المقياس

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لمعرفة الثبات وبلغت قيمة معامل الثبات (0,86).

الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث

استعان الباحث بالحزمة الإحصائية (SPSS) في تحليل البيانات واستخدام الأساليب الآتية:

1. التكرارات والنسب المئوية لوصف المجتمع والعينة، وحساب مستويات قلق المستقبل لدى عينة البحث.
2. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار تمييز فقرات المقياس، وكذلك معرفة الفروق في قلق المستقبل وفقاً لمتغير الجنس.
3. معامل ارتباط بيرسون لاستخراج الصدق التكويني (صدق البناء) للمقياس.
4. معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس.
5. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على متوسط درجات العينة في قلق المستقبل ومدى انحراف تلك الدرجات عن المتوسط.

عرض النتائج ومناقشتها

سيتم في هذا الجزء عرض نتائج البحث وفقاً لتساؤلاته، ثم مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة، والإطار النظري وخصائص المجتمع، وكتابة التوصيات والمقترحات المناسبة. وعلى النحو الآتي:

للإجابة على تساؤل البحث الأول (ما مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كلية الآداب

والعلوم الإنسانية-جامعة صنعاء؟)



قام الباحث باستخدام التكرارات والنسبة المئوية لتصنيف درجات استجابات عينة البحث في مقياس قلق المستقبل لدى طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وتقسيمها إلى ثلاثة مستويات، (منخفض، متوسط، مرتفع) وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل فئة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (03)

يوضح التكرارات والنسبة المئوية لمستويات قلق المستقبل لدى عينة البحث

| مستوى القلق | النسبة المئوية | التكرارات | فئات الدرجات |
|-------------|----------------|-----------|--------------|
| منخفض | 45 % | 90 | 62-37 |
| متوسط | 50,5 % | 101 | 85-63 |
| مرتفع | 4,5 % | 9 | 111-86 |

يتضح من الجدول السابق أن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية يتوزع في ثلاثة مستويات هي:

المستوى المنخفض، والذي كانت درجاته (62-37) ويضم (90) طالباً وطالبة بنسبة (45%).

المستوى المتوسط، والذي كانت درجاته (85-63) ويضم (101) طالب وطالبة بنسبة (50,5%).

المستوى المرتفع، والذي كانت درجاته (111-86) ويضم (9) من الطلاب والطالبات بنسبة (4,5%).

مما يشير إلى أن معظم طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية-جامعة صنعاء لديهم قلق نحو المستقبل بمستوى متوسط.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الوضع السياسي والاقتصادي الذي تمر به البلاد من حصار وعدوان على مدى عشر سنوات، والتي جعلت الطالب لا يرى الغد بشكل واضح ويتوقع مستقبلاً يكتنفه الغموض. كما أن طول أمد الأزمة له دور كبير في التقبل والتعايش والتخفيف من مستوى القلق لدى الطالب الجامعي.

وربما أن خبرات الطلبة الماضية قد لعبت دوراً في استنتاج هذه النتيجة، حيث يمكن الاستدلال على صورة المستقبل لدى الطالب من خلال سلوكه وفكره الراهن (ميخائيل، 2014، 56).



وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شمسان والإيراني (2015)، ودراسة محمد (2010)، ودراسة السبعواوي (2007)، التي توصلت إلى أن قلق المستقبل لدى الطلبة في المستوى المتوسط.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة عبد الحافظ (2021)، ودراسة زايد (2021)، دراسة الزعلان (2015)، والتي توصلت إلى أن قلق المستقبل لدى الطلبة في المستوى المرتفع.

وللإجابة عن تساؤل البحث الثاني (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05%) فأقل بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير (النوع)، وحسب كل مجال على حدة؟ تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة على مقياس قلق المستقبل، واستخدام الاختبار التائي (T-test)، لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق، والجدول رقم (04) يوضح ذلك.

جدول رقم (04):

يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لقلق المستقبل لدى عينة البحث

| النوع | العدد | المتوسط الانحراف | | T" | درجة الحرية | مستوى القرار | الدلالة |
|-------|-------|------------------|----------|------|-------------|--------------|---------|
| | | الحسابي | المعياري | | | | |
| ذكور | 86 | 59.8 | 8.45 | 1.60 | 198 | غير دالة | 0.722 |
| إناث | 231 | 63.5 | 8.30 | | | | |

يتضح من الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي عند الذكور بلغ (59,8)، وانحراف معياري قدره (8,45) بينما بلغ المتوسط الحسابي لدى الإناث (63,5)، وانحراف معياري قدره (8,30) كما بلغت القيمة التائية المحسوبة (1,60) درجة. وهي غير ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل في مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الوضع الاقتصادي والبطالة التي يعاني منها المجتمع عموماً وخريجو الجامعات بشكل خاص. ويبدو أن نظرة الطالب الجامعي للمستقبل سواء كان ذكراً أم أنثى متقاربة إلى حد بعيد، وربما أن للتغير الاجتماعي دوراً كبيراً في النظرة المتساوية للمستقبل لدى كل من الجنسين.



وربما أن توقعات الطلبة نحو المستقبل والصورة المدركة لديهم عنه قد لعبت دوراً كبيراً في تحديد مستوى قلق المستقبل لديهم. (عماشة، 2010، 35).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة، كدراسة بوالعسل (2014)، ودراسة السبعوي (2007) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين ذكور وإناث. وتختلف عن نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة زايد (2021)، ودراسة شمسان والإرياني (2014)، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين بعضها لصالح الذكور وبعضها لصالح الإناث.

ولمعرفة دلالة الفروق في قلق المستقبل لدى طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية تبعاً لمتغير مجالات القياس؟

قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمجالات مقياس القلق لدى طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية للذكور والإناث، واستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكما يوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول رقم (05)

يوضح نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في مقياس قلق المستقبل تبعاً لمتغير

الجنس وبحسب كل مجال على مقياس قلق المستقبل

| اسم المجال | النوع | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "T" | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|--------------------|-------|-----------------|-------------------|----------|-------------|---------------|
| المجال النفسي | ذكور | 15.05 | 2.09 | 3.01 | 198 | 0.691 |
| | إناث | 15.8 | 2.02 | | | |
| المجال الاقتصادي | ذكور | 10.6 | 2.42 | 0.75 | 198 | 0.665 |
| | إناث | 10.4 | 2.02 | | | |
| المجال الاجتماعي | ذكور | 13.4 | 2.63 | 0.68 | 198 | 0.285 |
| | إناث | 14.4 | 2.06 | | | |
| المجال الصحي | ذكور | 12.06 | 2.95 | 1.19 | 198 | 0.859 |
| | إناث | 13.8 | 3.40 | | | |
| المجال الأسري | ذكور | 8.7 | 1.90 | 1.94 | 198 | 0.215 |
| | إناث | 9.0 | 1.8 | | | |
| مقياس قلق المستقبل | ذكور | 63.36 | 8.40 | 1.60 | 198 | 0.848 |
| | إناث | 61.44 | 8.52 | | | |



وتشير النتائج في الجدول (05) إلى أن قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل وبدرجة حرية (198) إلا أن الفروق غير ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل لدى عينة البحث وفقاً لمتغير النوع (ذكور - إناث) على مستوى مجالات المقياس (النفسي، والاقتصادي، والاجتماعي، والصحي، والأسري) وعلى مستوى الدرجة الكلية للمقياس.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تقارب تفكير الذكور والإناث من الطلبة الجامعيين حول توقعات المستقبل والذي سببه ربما التغيرات الاجتماعية في مجالاتها المختلفة التي يمر بها المجتمع اليمني، والتي تؤثر سلباً على نفسية الطالب الجامعي وانعكاس ذلك التأثير على المحيط العام للطالب الجامعي. إضافة إلى أن أمد الأزمة اليمنية ربما أنه منح الطالب تكيفاً خاصاً للتعايش وتقبل الوضع مما خفف لديه مستوى القلق.

كما قد تلعب المحددات النفسية أو العوامل الذاتية للطالب دوراً مهماً في تحديد مستوى القلق مثل التفاؤل والتشاؤم ودافعية الإنجاز. إضافة إلى إحساس الطالب الجامعي بأنه يقع على عاتقه عمليات التطوير والتغيير حاضراً ومستقبلاً يجعله ينظر إلى المستقبل بشيء من القلق (الضريبي، 2022، 110).

كما ترتبط نظرة الطالب للمستقبل بالضغوط وتقييم الطالب لأحداث الماضي التي فشل في مواجهتها وتؤثر سلباً على حاضره، وتنسحب السلبية على نظرته وتصوره للمستقبل، وهو ما أطلق عليه سليجمان مفهوم العجز المتعلم أو المكتسب (بن صغير، 2020، 33). ويدعم هذا التفسير ما توصلت إليه بعض الدراسات كدراسة عبد الحافظ (2021)، ودراسة شمسان والإرياني (2014) ودراسة بوالعسل (2014)، بوجود علاقة دالة إحصائية بين قلق المستقبل وبين المحددات النفسية للطالب.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة وردة (2019)، ودراسة مسعد (2017) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين ذكور وإناث.

وتختلف هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة كدراسة شمسان والإرياني (2014)، ودراسة زايد (2021)، ودراسة محمد (2010)، التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل وفقاً لمتغير النوع.



التوصيات والمقترحات

أولاً: التوصيات

- يوصي الباحث وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالتنسيق مع الجهات الرسمية حول مخرجات التعليم الجامعي ومتطلبات سوق العمل.
- يوصي الباحث المعنيين بإقامة الندوات لتوعية لطلاب الجامعي حول التخطيط المستقبلي.
- يوصي الباحث الجهات المعنية ببناء الإنسان بالاهتمام بالحاجات النفسية للطلاب الجامعي ومساعدته للتخطيط المستقبلي السليم.

ثانياً: المقترحات:

- اجراء بحوث مماثلة للبحث الحالي على نطاق أوسع للجامعات والمجتمع بشكل عام.
- بناء مقاييس لقلق المستقبل من واقع البيئة اليمينية.
- إجراء بحوث في قلق المستقبل على عينات مختلفة وعوامل ديموغرافية أكثر شمولاً.

المراجع العربية والإنكليزية.

أولاً: المراجع العربية:

- بكار، سارة. (2013). أنماط التفكير لدى طلبة الجامعة وقلق المستقبل المهني، [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة ابي بكر: الجزائر.
- بن صغير، شمسية. (2020). أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الطلبة، [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة محمد خضير: الجزائر.
- بوالعسل، رميسة. (2014). قلق المستقبل وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الطلبة المقبلين على التخرج، [رسالة ماجستير غير منشورة] كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي.
- دافيدوف، لندال. (1988). مدخل علم النفس، ط4، ترجمة سيد الطواب، ومحمود عمر، ونجيب حزام، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- ذهبية، حسين. (2012). قلق المستقبل لدى الفتاة العانس وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي، [رسالة ماجستير غير منشورة] كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.
- زايد، فاطمة. (2021). قلق المستقبل لدى الشباب بالمرحلة الجامعية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم والدراسات الانسانية، 1، (2)، 284-290.



- الزعلان، ايمان.(2015). قلق المستقبل وعلاقته بسمات الشخصية لدى الأطفال مجهولي النسب، [رسالة ماجستير غير منشورة] كل التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.
- السبعواوي، فضيلة. (2007). قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الموصل، العراق.
- الشرقاوي، أنور محمد.(2011). علم النفس المعرفي المعاصر ط3، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- شمسان، رضية، والإيراني، إلهام. (2014). قلق المستقبل وعلاقته بكل من التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة صنعاء، دراسة غير منشورة.
- صالح، قاسم حسين. (2004). سيكولوجية الأزمات واضطراب الضغوط الصدمية، مركز الدراسات النفسية، لبنان.
- صالح، قاسم، والطارق، علي. (1998). الاضطرابات النفسية والعقلية من منظوراتها النفسية والإسلامية، مكتبة الجيل الجديد، صنعاء.
- الضريبي، عبد الله محمد. (2022). الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز، منشورات جامعة دمشق.
- عبد الحفيظ، سارة. (2021). قلق المستقبل وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علم النفس، [رسالة ماجستير غير منشورة] كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بوضياف.
- العكاشي، بشرى. (2000). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- عماشة، سناء حسن. (2010). الاتجاهات النفسية والاجتماعية وقياسها، منشورات كلية التربية: جامعة الطائف.
- العناني، حنان. (2000). الصحة النفسية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان: الاردن.
- عويضة، منصور. (2015). قلق المستقبل المني وعلاقته بالتفاؤل والتشاؤم لدى طلبة المرحلة الثانوية، [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة أم القرى: السعودية.
- فان دالين، ديوبولد. (2003). مناهج البحث في التربية وعلم النفس ط3، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- القاضي، وفاء محمد. (2009). قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة، كلية التربية، [رسالة ماجستير غير منشورة] الجامعة الإسلامية: غزة.
- مجيد، سوسن. (2008). اضطرابات الشخصية، أنماطها وقياسها، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- محمد، هبة. (2010). قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة البحوث التربوية والنفسية، (55)، 27، بغداد.
- ميخائيل، انطونيوس نايف. (2014). مقاييس الشخصية والاتجاهات والميول، دار الاعصار للنشر والتوزيع: عمان.
- مسعد، إيناس احمد. (2017). قلق المستقبل وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة صنعاء، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة صنعاء، اليمن.



ملحم، سامي. (2002). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، دار المسيرة، عمان: الأردن.
 نابلسي، علي محمود. (1991). *الإرشاد النفسي في حياتنا اليومية في ضوء الوحي والهدى النبوي*، دار الفاروق، القاهرة.
 وردة، سلفية. (2019). *جودة الحياة وعلاقتها بقلق المستقبل لدى الطلبة المقبلين على التخرج*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جنوب الوادي، مصر.

Arabic Reference

- Bakkār, Sārah. (2013). *Anmāt al-tafkīr ladā ṭalabat al-jāmi'ah wa-qalaq al-mustaqbal al-mihni*, (Risālat mājistīr ghayr manshūrah) (Jāmi'at Abī Bakr : al-Jazā'ir).
- Ibn Ṣaghīr, Shamsīyah. (2020). *Asālib muwājahat al-ḍughūt al-nafsiyah ladā al-ṭalabah*, (Risālat mājistīr ghayr manshūrah) (Jāmi'at Muḥammad Khudayr : al-Jazā'ir).
- Bwāl'sl, rmysh. (2014). *Qalaq al-mustaqbal wa-'alāqatuḥu bāltwāfq al-nafsi ladā al-ṭalabah almqblyn 'alā al-takharuj*, [Risālat mājistīr ghayr manshūrah [Kulliyat al-'Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ijtima'iyyah, Jāmi'at al-'Arabī ibn Mahidī.
- Dāfydwf, Indāl. (1988). *madkhal 'ilm al-nafs*, 4, tarjamat Sayyid al-Ṭawwāb, wa-Maḥmūd 'Umar, wa-Najīb Ḥazzām, al-Dār al-Dawliyah lil-Nashr wa-al-Tawzī', al-Qāhirah.
- Dhahabīyah, Ḥusayn. (2012). *Qalaq al-mustaqbal ladā al-Fatāh al'āns wa-'alāqatuḥu bāltwāfq al-nafsi al-ijtimā'i* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah] Kulliyat al-'Ulūm al-Insāniyah wa-al-Ijtima'iyyah, Jāmi'at al-Jazā'ir.
- Zāyid, Faṭimah. (2021). *Qalaq al-mustaqbal ladā al-Shabāb bi-al-marḥalah al-jāmi'iyyah fī ḍaw' ba'd al-mutaghayyirāt*, *Majallat al-'Ulūm wa-al-Dirāsāt al-Insāniyah*, 1, (2), 290-284.
- al-Za'lān, Īmān. (2015). *Qalaq al-mustaqbal wa-'alāqatuḥu bsmāt al-shakhsīyah ladā al-aṭfāl mihwly al-nasab*, (Risālat mājistīr ghayr manshūrah) kull al-Tarbiyah, al-Jāmi'ah al-Islāmiyah : Ghazzah.
- al-Sab'āwī, Faḍīlat. (2007). *Qalaq al-mustaqbal ladā ṭalabat Kulliyat al-Tarbiyah wa-'alāqatuḥu bāljns wāltkḥṣṣ*, (Risālat mājistīr ghayr manshūrah), Jāmi'at al-Mawṣil, al-'Irāq.
- Aalshrqāwy, Anwar Muḥammad. (2011). *'ilm al-nafs al-mā'rifi al-mu'āshir* 3, Maktabat al-Anjilū al-Miṣriyah, al-Qāhirah.
- Shamsān, Raḍīyah, wa-al-Iryānī, Ilhām. (2014). *Qalaq al-mustaqbal wa-'alāqatuḥu bi-kull min al-tafā'ul wāltshām ladā ṭalabat Jāmi'at Ṣan'ā'*, dirāsah ghayr manshūrah.
- Ṣāliḥ, Qāsim Ḥusayn. (2004). *Saykulūjiyyat al-azamāt wa-iḍṭirāb al-ḍughūt alshdmlyh*, Markaz al-Dirāsāt al-nafsiyah, Lubnān.



- Ṣāliḥ, Qāsim, wāltārḡ, 'Alī. (1998). *al-idṭirābāt al-nafsīyah wa-al-'aqlīyah min mnzwrāthā al-nafsīyah wa-al-Islāmīyah*, Maktabat al-Jil al-jadīd, Ṣan'ā'.
- al-Ḍarībī, 'Abd Allāh Muḥammad. (2022). *al-ḍughūt al-nafsīyah wa-'alāqatuhā bālrdā al-wazīfī wdāf'yh al-injāz*, Manshūrāt Jāmi'at Dimashq.
- Abd al-Ḥāfīz, Sārah. (2021). *Qalaq al-mustaqbal wa-'alāqatuhu bāldāf'yh ll'njāz ladā ṭalabat Qism 'ilm al-nafs,*] Risālat mājistīr ḡayr manshūrah [Kulliyat al-'Ulūm al-Insānīyah wa-al-Ijtīmā'īyah, Jāmi'at Būdyāf.
- Al'kāshy, Bushrā. (2000). *Qalaq al-mustaqbal wa-'alāqatuhu bi-ba'd al-mutaghayyirāt ladā ṭalabat al-Jāmi'ah,*] Risālat mājistīr ḡayr manshūrah [, Kulliyat al-Tarbiyah, al-Jāmi'ah al-Mustanṣirīyah
- . 'Māshh, Sanā' Ḥasan. (2010). *al-Ittijāhāt al-nafsīyah wa-al-Ijtīmā'īyah wqyāshā*, Manshūrāt Kulliyat al-Tarbiyah : Jāmi'at al-Tā'if.
- al-'Anāni, Ḥanān. (2000). *al-Ṣiḥḥah al-nafsīyah*, Dār al-Fikr lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr, 'Ammān : al-Urdun.
- Uwayḍah, Manṣūr. (2015). *Qalaq al-mustaqbal al-mihnī wa-'alāqatuhu bi-al-tafā'ul wāltshā'm ladā ṭalabat al-marḥalah al-thānawīyah,*] Risālat mājistīr ḡayr manshūrah [Jāmi'at Umm al-Qurā : al-Sa'ūdīyah.
- Fān dālyn, dywbwld. (2003). *Manāhij al-Baḥth fī al-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs* ٣, Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah, al-Qāhirah.
- al-Qāḍī, Wafā' Muḥammad. (2009). *Qalaq al-mustaqbal wa-'alāqatuhu bi-ṣūrat al-jism wa-mafhūm al-dhāt ladā ḥālāt albt'r bā'da al-ḥarb 'alā Ghazzah*, Kulliyat al-Tarbiyah,] Risālat mājistīr ḡayr manshūrah [al-Jāmi'ah al-Islāmīyah : Ghazzah.
- Majīd, Sawṣan. (2008). *aḍṭrābāt al-shakhṣīyah, anmāṭuhā wqyāshā*, Dār al-Ṣafā' lil-Nashr wa-al-Tawzī', 'Ammān.
- Muḥammad, Hibat. (2010). *Qalaq al-mustaqbal 'inda al-Shabāb wa-'alāqatuhu bi-ba'd al-mutaghayyirāt, Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, (55), 27, Baghdād.
- Mikhā'il, Antūniyūs Nāyif. (2014). *Maqāyis al-shakhṣīyah wa-al-ittijāhāt wālmywl*, Dār alā'ṣār lil-Nashr wa-al-Tawzī' : 'Ammān.
- Mus'ad, Inās Aḥmad. (2017). *Qalaq al-mustaqbal wa-'alāqatuhu bdāf'yh al-injāz ladā ṭalabat Jāmi'at Ṣan'ā'*,] Risālat mājistīr ḡayr manshūrah [, Jāmi'at Ṣan'ā', al-Yaman.
- Mulḥim, Sāmī. (2002). *Manāhij al-Baḥth fī al-Tarbiyah wa-'ilm al-nafs*, Dār al-Masīrah, 'Ammān : al-Urdun.
- Nābulusī, 'Alī Maḥmūd. (1991). *al-Irshād al-nafsī fī ḥayātīnā al-yawmīyah fī ḍaw' al-waḥy wa-al-hudā al-Nabawī*, Dār al-Farūq, al-Qāhirah.



Wardah, swfyh. (2019). *Jawdah al-ḥayāh wa-‘alāqatuhā bqlq al-mustaqbal ladá al-ṭalabah almqblyn ‘alá al-takharuj*.] Risālat mājistīr għayr manshūrah [. Jāmi‘at Janūb al-Wādī, Miṣr.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bolanowski, w, (2005). Anxiety about profession future among young doctors International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health 18(4):367-74

Kagan, I, Mecleod, A, & pote, H. (2004). Accessibility of causal for future positive and negative events in adolescents with anxiety and depression. *Journal of clinical psychology*.11(3).168-167. <https://doi.org/10.1002/cpp.407>.

Mirky, E & Omar, H.A, (2015). Cyberbullying in adolescents, the prevalence of mental, *International Journal of Child and Adolescent Health*. 8, (1), 37-39.

https://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1170&context=pediatrics_facpub



Contents

- Self-disclosure-based counseling program effectiveness in reducing speech anxiety disorder among female students at the College of Education - Taiz University
Dr. Sadeq Abdo Saif Al-Mekhlafi, Dr. Eftikhaar Ahmed Abdulrahman Ali Al-Shameeri, Somia Mahioub Ghalib Al-Barakany.....9
- Eclectic Integrated Counseling Program Effectiveness in Developing Positive Thinking among a Sample of High school Female Students
Ms. Sondos Abdullah Alsudias, Dr. Hanan Khaleel Al-Halabi.....46
- Job Alienation Associated with Self-esteem among Secondary School Teachers in Riyadh
Dr. Khalid Abdullah Al Tayyar.....94
- Effectiveness of Self-compassion-based Counseling Program for improved Perfectionism Trait among a Sample of Academically Outstanding Female Students at High School Stage
Raghad Abdullah Aldhawyan, Dr. Mona Mostafa Farghly Morsy.....148
- Reading-guided Counselling Program Efficacy for Improving self-awareness among High School Female Students in Qassim Region
Najd Saleh Mohammed Alhethloul , Prof. Dekheel Mohammed Albahdal.....197
- Family Life Quality and its Relationship to Self-Confidence among Gifted Students
Razan Ali Al Dhalea , Dr. Naif Fahd Alfurayh.....234
- Time management relative contribution to predicting academic integration among a sample of female secondary school students in Buraidah City
Norah Bani Grid Alharbi ,Dr. Amal Saleh Suleiman Al-Shraideh279
- General Education Female Teachers' knowledge and Application of Inclusive Learning Design Model Principles
Dr. Abdullah Ali Alrubaian, Safia Radhi Almutairi.....307
- Special Education Teachers' Attitude toward Using Video Modeling in Teaching Pupils with Intellectual Disability in Inclusive Schools
Abdulaziz A. Alwazzan.....359
- Future Anxiety (FA) among Students of Arts College - Sana'a University
Dr. Taher Qaid Ghaleb Al-hazmi.....386

- In cases where substantial revisions are recommended, the research is re-evaluated by the reviewers to assess the researcher's compliance. For minor amendments, the editorial department oversees the process. Once final verification is completed, the researcher is issued an acceptance letter for publication, specifying the issue number and publication date.
- After ensuring that the research is in its final form, it undergoes editing, linguistic review, and technical review before proceeding to the final stages of publication.
- Researchers are provided with the research paper in its final form for one last review and to address any remaining comments, if applicable, using a designated form.
- Issues are published electronically on the journal's website according to the predefined publication schedule and are available for free download immediately upon publication.
- The organization of research papers within issues adheres to technical standards.

Fourth: Publication Fees

Researchers are required to pay the following prescribed fees:

- Faculty members at Tamar University are charged a fee of 2000 Yemeni riyals.
- Researchers from within Yemen are charged 30,000 Yemeni riyals.
- Researchers from outside Yemen are charged \$200 or the equivalent in their currency.
- Additionally, researchers are responsible for covering the expenses associated with sending hard copies of the publication.
- Please note that the fees are non-refundable, even if the research is rejected during the review process.

Note: For having a look on the previous issues of the journal, please viit the journal's website as follows:

<https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/artsep>

Journal Address: Faculty of Arts, Tamar University, Tell: 00967-509584

P.O. pox. 87246, Faculty of Arts, Tamar University, Dhamar, Republic of Yemen.

- Research Methodology: Describe the research population, the sample used, tool validity and reliability, corrections made, and the statistical methods employed for data analysis.
- Presentation of Results: This section presents the results of the statistical analysis and provides commentary.
- Results Discussion: Sometimes, the discussion can be integrated with the results section.
- Offer recommendations and proposals.
- Include reference tables and footnotes.
- Ensure that tables follow APA 7th edition guidelines in terms of accuracy and design.
- Use APA 7th edition for documenting footnotes within the research body.
- Arrange references at the end of the research in alphabetical order, following APA 7th edition guidelines. Exclude common prefixes such as "Al," "Abu," and "Ibn" from the alphabetization. For example, "Ibn Manzur" would be sorted under "M."
- After final approval and review by the journal's editorial board, romanize the references.
- Submit research papers in both Word and PDF formats to the editor-in-chief via the journal's email address: artsjep@tu.edu.ye
- The editor-in-chief will acknowledge receipt of the research and inform the researcher whether it will be subjected to peer review or require revisions before being considered for review.

Third: Editorial Review and Publication Procedures

- Once the editor-in-chief or managing editor approves a research paper for editorial review, it is forwarded to the assigned reviewers.
- Two reviewers, holding prestigious academic titles (professor or associate professor) in the relevant field of specialization, review each research paper. If one reviewer rejects it, a third reviewer is consulted for fairness to the researcher. The final decision is made based on the reports from the reviewers, considering the research's scientific merit, adherence to publication conditions, and the journal's stated policy, rooted in principles of scientific integrity and research originality.
- The editor-in-chief is responsible for communicating the reviewers' decision regarding publication suitability, potential amendments required, or rejection to the researcher.
- Researchers are obligated to implement the amendments suggested by the reviewers, as outlined in their reports, within a maximum of 15 days.

Author Guidelines:

The Journal of (*Arts for Psychological & Educational Studies*), a peer-reviewed publication, is issued by the Faculty of Arts at Thamar University in the Republic of Yemen. We welcome research submissions in Arabic, English, and French, following the guidelines outlined below:

First: General Publishing Guidelines

- Research should exhibit originality and adhere to rigorous scientific methodology. It must not have been previously published or submitted for publication elsewhere.
- Correct language usage, adherence to grammar rules, and precision in formatting are essential.
- Research papers should be typeset in the "Sakkal Majalla" font, size 15, for Arabic submissions, and in the "Sakkal Majalla" font, size 13, for English and French submissions. Main titles should be in bold and size 16. Line spacing should be set at 1.5 cm, and there should be a margin of 2.5 cm on each side.
- The research manuscript should fall within the range of 5,000 to 7,000 words, encompassing figures, tables, and appendices. It is permissible to exceed this limit up to 9,000 words.
- Researchers must avoid all forms of plagiarism, including the use of others' phrases or ideas without proper attribution to the original sources.

Second: Submission Procedures

Researchers are expected to follow these steps when submitting their researches:

- The first page should include the title in Arabic, the researcher's name and affiliation, email address, and an Arabic abstract.
- The second page should provide an English translation of the information on the first page.
- Both the Arabic and English abstracts should include the following elements: research objectives, methodology, tools, and results. Each abstract should not exceed 170 words or fall below 120 words, presented in a single paragraph. Additionally, include 4-5 keywords in both languages.
- Introduction: This section encompasses the research's theoretical framework and integrates previous studies without a separate title.
- Address the research problem, its questions, hypotheses (if any), and objectives.
- Highlight the theoretical and practical significance of the research, define its terms, and outline the factors that influenced it.



Arts

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal

Issued by the Faculty of Arts,

Thamar University, Thamar,

Republic of Yemen.

(Volume. 6)

(Issue. 2)

June: 2024

ISSN: 2707-5788

EISSN: 2708-5775

Local No:

(1631 -2020)

This is an open access journal which means that all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Users are allowed to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of the articles, or use them for any other lawful purpose, without asking prior permission from the publisher or the author. under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.



Scientific and advisory board

| | |
|---|---|
| Prof. Ahmed Ali Al-Amiri (Yemen) | Prof. Ali Saeed Al-Tariq (Yemen) |
| Prof. Ahmed Muhammed Bin Rakan (Yemen) | Prof. Mohammed Ibraheem Al-Sanea (Yemen) |
| Prof. Panajotis Cakirpaloglu (Czech Republic) | Prof. Mohammed Saeed Sabrani (Jordan) |
| Prof. Benaissa Zaghboush (Qatar) | Prof. Mohammed Abdu Khalid Al-Mikhlaifi (Yemen) |
| Prof. Sultan Saeed Abdu Al-Mikhlaifi (Saudi Arabia) | Prof. Mahamoud Fathi Ukasha (Egypt) |
| Prof. Sana Majoul Faisal (University of Baghdad - Iraq) | Prof. Mohammed Yahya Hussen Al-Muafa (Yemen) |
| Prof. Sondos Abdulqadir Aziz Al-Khalidi (Iraq) | Prof. Najat Mohammed Saim Khalil (Turkey) |
| Prof. Sharaf Ahmed Al-Shahari (Yemen) | Prof. Nasr Mohammed Al-Hogaili (Yemen, Yemen) |
| Prof. Sadiq hasan Ghalib Al-Shamiri (Yemen) | Prof. Waheed Muhammad Sulaiman (Yemen) |
| Prof. Abdulwahed Abdulrahman Ahmed Ahmed (Yemen) | Prof. Waheeb Abdullah Sa'ad (Yemen) |
| Prof. Abdullah Azzam Al-Jarrah (Jordan) | Prof. Yahya Muhammed Abu Jahjouh (Palestine) |
| Prof. Abdullah Mohammed Al-Salehi (Yemen) | Prof. Yahya Mansour Bishr (Yemen) |
| Prof. Ala'a Al-Deen Saad Mutualli (Egypt) | |

| Technical Output | Financial Officer |
|-------------------------|-----------------------|
| Mohammed Mohammed Subia | Ali Ahmed Al-Bakhrani |



Arts

for Educational & Psychological Studies

A Quarterly Refereed Scientific Journal for Psychological & Educational Studies issued by the Faculty of Arts

General Supervision

Prof. Muhammed Muhammed Al-Haifi

Editor in Chief

Prof. **Abdu Farhan Al-Hymiari**

Editorial Manager

Dr. Lutf Hurish

Editors

| | | |
|---|--|--|
| Prof. Ahmed Ali Al-Mamari (Saudi Arabia) | Dr. Inshirah Ahmed Ismail (Yemen) | Prof. Abdulkareem Ismail Zbiba (Yemen) |
| Dr. Amal Saleh Suleiman Al-Sharida (Saudi Arabia) | Prof. Rabea Ahmed Abdu Rashwan (Egypt) | Dr. Hisham Bani Khalaf (Jordan) |
| Prof. Altaf Yeaseen Khdher Al-Rawi (Iraq) | Dr. Abdo Saeed Al-Sana'ani (Yemen) | Prof. Nabeel Saleh Sefian (Saudi Arabia) |

Proofreading:

| English Part | Arabic Part |
|-------------------------------------|--------------------------------|
| Dr. Abdulhameed Abdulwahed Ashuja'a | Dr. Yahya Abdullah Yahya Dadia |



Arts

ISSN:2707-5788

EISSN:2708-5775

for Psychological & Educational Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal for Psychological & Educational Studies

**Issued by the Faculty of Arts,
Thamar University**

Self-disclosure-based counseling program effectiveness in reducing speech anxiety disorder among female students at the College of Education - Taiz University

Eclectic Integrated Counseling Program Effectiveness in Developing Positive Thinking among a Sample of High school Female Students

Job Alienation Associated with Self-esteem among Secondary School Teachers in Riyadh

Effectiveness of Self-compassion-based Counseling Program for improved Perfectionism Trait among a Sample of Academically Outstanding Female Students at High School Stage

Time management relative contribution to predicting academic integration among a sample of female secondary school students in Buraidah City

Volume:6- Issue.:2

ArtsArtsArts