مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

مجلة تربوية دورية محكمة

المجلد (٣) - العدد (٥)- الجزء الثالث- ابريل ٢٠٢٣م

مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

تصدر عن

كلية التربية – جامعة مطروح

مجلة علمية نصف سنوية

(ابريل – اكتوبر)

الرقم المطبوع (2735-5845)

الرقم الالكتروني (2735-5853)

نشر الابحاث المحكمة في مجال العلوم التربوية (المناهج وطرق التدريس -تكنولوجيا التعليم – الصحة النفسية – علم النفس التربوي – أصول التربية (جودة النظم التعليمية والاعتماد الاكاديمى) – تربية الطفل) – الإدارة والتربية المقارنة-اقتصاديات التعليم) وتقبل المجلة الابحاث باللغات العربية والانجليزية والفرنسية بموضوعات لها علاقة بقضايا معاصرة تؤثر على المنظومة التربوية بعناصرها المتنوعة.

المجلد الثالث	العدد الخامس- الجزء الثالث	ابريل ٢٠٢٣م

مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

" الرؤيـة "	مجلّة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية (مجلة تربوية علميَّة عالمية رائدة، تهتم بنشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية لخدمة وتطوير العلوم الإنسانية والاجتماعية).
" الرسالة "	ترمي المجلة للحصول على معامل تأثير عالي، وان تكون وعاءً لنشر البحوث والدراسات التربوية المحكَّمة، ومرجعاً علمياً ثرياً للباحثين وفق محكات عالمية من حيث الأصالة، والمنهجية، والحفاظ على القيم التربوية.
الأهداف:	✍ تحقيق قدرا من الريادة والانتشار عبر شبكة المعلومات الدولية للمجلة التربوية. ✍ تحقيق قدرا من الاسهام الموثق في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية المحكمة من المتخصصين. ✍ الاسهام المتنامي في سد حاجات الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال بحوث التربية. ✍ توفير وعاء نشر بحثي علمي إلكتروني متخصص لخدمة الباحثين في المجالات التربوية. ✍ توفير مرجعية علمية للباحثين في مجال بحوث التربية بمجالاتها التربوية الأصيلة. ✍ توفير الفرصة للباحثين والدارسين لنشر الابحاث النظرية والعملية في مختلف المجالات التربوية. ✍ نشر الابحاث الأصيلة ذات البعد الابتكاري والتطويري بما يخدم المجتمع المصري على المستوى المحلى والعالمي، مع التأكيد على القيم (العلمية – الوطنية – الامنية – الاقتصادية...
القيم:	١). الامانة العلمية. ٢). الشفافية. ٣). الابداع. ٤). التعاون. ٥). الاتقان. ٦). المواطنة الرقمية . ٧). الأمن الفكرى.

هيئة تحرير مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

رئيس التحرير:	
أ.د/ أيمن مصطفى مصطفى عبد القادر.	قائم بعمل عميد الكلية
نائب رئيس تحرير المجلة:	
أ.د/ عايدة الشحات فرج.	قائم بعمل وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث.
مدير تحرير المجلة:	
أ.م.د/ كرامي محمد بدوي عزب أبو مغنم	أستاذ المناهج وتكنولوجيا التدريس المساعد
هيئة التحرير:	
أ.م.د/ شادي محمد أحمد أبو السعود	أستاذ الصحة النفسية المساعد.
أ.م.د/ السيد رمضان محمد بريك.	أستاذ علم النفس التربوي المساعد.
د/ فتحي محمد خليل الشرقاوي.	مدرس الصحة النفسية.
د/ محمد أحمد ابو بكر	مدرس النحو والصرف.
د/ ناهد محمد أحمد مقلاش	مدرس اللغة الانجليزية.
د/ محمود عبد الحميد مبروك	مدرس أصول التربية.
مستشارو التحرير:	
اعضاء اللجان العلمية الدائمة في الجامعات المصرية	

كلمة الأستاذ الدكتور/ أيمن مصطفي مصطفي عبد القادر
عميد كلية التربية – جامعة مطروح
رئيس هيئة تحرير المجلة

تُعد الدوريات العلمية المتخصصة إحدى الوسائل التي يُعول عليها تشجيع التواصل العلمي بين الباحثين، وتوفير سبل هذا التواصل بما يؤدي إلى تسريع وتيرة تبادل المعارف وانتشارها بشكل يتناسب مع طبيعة العصر. فضلاً عن كونها تمثل أداة مهمة من أدوات التسويق العلمي للجامعة، وقيمة من القيم المعيارية التي يتم الرجوع إليها في التقييمات المحلية والعالمية للنشاط العلمي والإنتاجية البحثية للجامعات.

وتمثل مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية من المجلات العلمية المحكمة التي تم اصدارها في جامعة مطروح والتي تعنى بالعلوم التربوية في مجالات أصول التربية والتربية المقارنة والإدارة التربوية والمدرسية والمناهج وطرق التدريس بكافة تخصصاتها وتكنولوجيا التعليم وكذلك تعني بالعلوم النفسية بتخصصاتها المختلفة والصحة النفسية والإرشاد النفسي وعلم النفس التعليمي.

وتسعي هيئة تحرير المجلة إلى نشر البحوث المتميزة بعد تحكيمها بأسلوب علمي رصين وفق آليات محددة للنهوض بالبحث العلمي. وتدعو الباحثين من داخل الجامعات المصرية وخارجها بالدول العربية للنشر بالمجلة لتظل منبراً علمياً ومعرفياً للدراسات الأكاديمية والتربوية والنفسية الجادة والمبدعة في مجالات التربية.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل لكل من أعان وساهم في إخراج العدد الأول من المجلة بهذه الصورة الجيدة. وترحب أسرة المجلة بآراء القراء والباحثين التربويين حتى تخرج المجلة في صورتها المثلي.

والله ولي التوفيق....،

اعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
أ.د/ نجاة حسن أحمد شاهين.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	مناهج وطرق تدريس العلوم
أ.د/ حسن على حسن سلامة.	كلية تربية – جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د/ منصور أحمد عبدالمنعم.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	مناهج وطرق تدريس جغرافيا
أ.د على جودة محمد عبدالوهاب.	كلية التربية – جامعة بنها	مناهج وطرق تدريس تاريخ
أ.د/ خالد بن محمد الخزيم.	كلية التربية – جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د/ هشام بركات بشر حسين	كلية التربية – جامعة الملك سعود	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د/ خالد عبد اللطيف محمد عمرآن.	كلية التربية – جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية(جغرافيا)
أ.د/ نجلاء مجد مجد محمود النحاس.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
أ.د ايمان محمد عبدالوارث.	كلية البنات للآداب والعلوم والتربية	مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات(الجغرافيا)
أ.د /محمود ابراهيم عبد العزيز.	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ	مناهج وطرق تدريس التربية العملية وتدريس العلوم
أ.د /عبدالقادر محمد عبدالقادر السيد.	كلية التربية – جامعة بنها جامعة ظفار، سلطنة عمان	مناهج وطرق تدريس رياضيات وتكنولوجيا التعليم
أ.د/ احمد محمد رجائي الرفاعي.	كلية التربية – جامعة طنطا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ أشرف عبدالمنعم محمد حسين.	كلية التربية – جامعة اسيوط جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية	مناهج وطرق تدريس العلوم
أ.د/ يوسف الحسينى الإمام.	كلية التربية – جامعة طنطا	مناهج وطرق تعليم الرياضيات (تربويات الرياضيات)
أ.د / ظافر فراج هزاع الشهرى.	كلية التربية – جامعة الملك خالد	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ ماهر مفلح أحمد الزيادات.	كلية التربية – جامعة آل البيت	مناهج الدراسات الاجتماعية واساليب تدريسها
أ.د/ يحيي عطية سليمان.	كلية التربية – جامعة عين شمس	مناهج وطرق تدريس تاريخ
أ.د/ ابراهيم محمد عبدالله حسن.	كلية التربية – جامعة العريش	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ زينب أحمد عبدالغنى خالد.	كلية التربية – جامعة المنيا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
		وتصميم المناهج لذوى الاحتياجات الخاصة وذوى صعوبات التعلم والفائقين والموهوبين
أ.د/ احمد السيد عبدالحميد مصطفى.	كلية التربية – جامعة المنيا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/عبدالله بن سليمان الفهد.	كلية التربية – جامعة الامام محمد بن سعود	مناهج وطرق تدريس – تطوير التعليم
أ.د/ رضا مسعد السعيد ابوعصر.	كلية التربية – جامعة دمياط	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ حسين محمد احمد عبدالباسط.	كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
أ.د/ وائل عبدالله محمد على.	كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ وحيد حامد عبدالرشيد عبدالوهاب.	كلية التربية – جامعة جنوب الوادي	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الاسلامية
أ.د/ محمد غازي الدسوقي.	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	علم النفس التربوى والتعليمى– التربية الخاصة(الموهبة)
أ.د/ أشرف محمد عبدالغنى شريت.	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة الاسكندرية	التربية الخاصة – الصحة النفسية والتربية الخاصة
أ.د/ زينب محمود أبو العنين شقير.	كلية التربية – جامعة طنطا	التربية الخاصة – الصحة النفسية
أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	التربية الخاصة – الصحة النفسية
أ.د/ السيد كامل الشربينى منصور.	كلية التربية – جامعة العريش	الصحة النفسية – التربية الخاصة
أ.د/ أحلام حسن محمود عبدالله.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	الصحة النفسية والتربية الخاصة
أ.د/ نرمين عونى محمد محمد.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى – علم النفس المعرفى
أ.د/ ناجي محمد قاسم الدمنهورى.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى – علم النفس التعليمى
أ.د/ دعاء عوض سيد احمد.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	الصحة النفسية – التربية الخاصة
أ.د/ محمد عثمان بشاتوه.	كلية التربية – جامعة الطائف	الصحة النفسية – التربية الخاصة
أ.د/ جابر محمد عبدالله عيسي.	كلية التربية – جامعة جنوب الوادى– جامعة الطائف	علم النفس التربوى والتعليمى– قياس وتقويم – صعوبات تعلم
أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب مصري.	كلية التربية – جامعة طنطا	الصحة النفسية – علم النفس الاكلينيكى.
أ.د/ محمد اسماعيل سيد حميدة.	كلية التربية – جامعة عين شمس	علم النفس التربوى والتعليمى – علم النفس المعرفى – علم النفس اللغوى – علم النفس الايجابي – علم

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
		النفس الاجتماعى
أ.د/ حسنى زكريا السيد النجار.	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ	علم النفس التربوى والتعليمى، علم النفس التربوى وصعوبات التعلم
أ.د/ حسن سعد محمود عابدين.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى، علم النفس التربوى
أ.د/سعيد على الزهرانى.	كلية التربية – جامعة الطايف	التربية الخاصة
أ.د/ سلوي محمد عبدالباقي.	كلية التربية – جامعة حلوان	الصحة النفسية – كلينيكى وعلم نفس اجتماعى
أ.د/ جمال شفيق أحمد.	كلية الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس	الصحة النفسية – ارشاد نفسي
أ.د/ تهانى محمد عثمان منيب.	كلية التربية – جامعة عين شمس	التربية الخاصة – جميع الفئات الخاصة
أ.د/ أشرف أحمد عبد القادر السيد.	كلية التربية – جامعة بنها	الصحة النفسية – ارشاد نفسي
أ.د/ شحاته سليمان محمد سليمان.	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة	الصحة النفسية وتربية خاصة
أ.د/ إيمان فوزى سعيد شاهين.	كلية التربية – جامعة عين شمس	الصحة النفسية – العلاج والارشاد النفسي /علم نفس الاكلينيكي
أ.د/ سميرة محمد ابراهيم شند.	كلية التربية – جامعة عين شمس	الصحة النفسية وعلم نفس اجتماعى
أ.د/ عبدالفتاح رجب على محمد مطر.	كلية التربية – جامعة الازهر / جامعة الطائف	تربية خاصة
أ.د/ رضا مسعد أحمد الجمال.	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة	صحة نفسية- مرحلة الطفولة
أ.د/ هنادى حسين آل هادى القحطانى.	جامعة تبوك	التربية الخاصة – الاعاقة الفكرية
أ.د/ محمد مصطفى مصطفى الديب.	كلية التربية – جامعة الازهر	علم النفس التربوي والتعليمى
أ.د/ محمد انور ابراهيم فراج.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوي والتعليمى – القياس والتقويم
أ.د/ منى حلمي عبدالحميد طلبة.	كلية التربية – جامعة الطائف	التربية الخاصة
أ.د/ احمد عبدالرحمن ابراهيم عثمان.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	علم نفس التربوى والتعليمي
أ.د/ ايهاب عبدالعزيز عبدالباقي الببلاوي.	كلية علوم ذوى الاعاقة والتأهيل	التربية الخاصة
أ.د/ رفعت عمر عزوز.	كلية التربية – جامعة العريش	أصول تربية- تربية اسلامية واجتماعيات تربية
أ.د/ عماد صموئيل وهبة جرجس.	كلية التربية – جامعة سوهاج	أصول تربية- تخطيط تربوى واجتماعيات تربية

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
أ.د/ هانئ عبدالستار فرج.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	أصول تربية– فلسفة التربية وتاريخ الفكر التربوى
أ.د/ مصطفى محمد احمد رجب.	كلية التربية – جامعة سوهاج	أصول تربية
أ.د/ ياسر مصطفى على الجندى.	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ	أصول تربية
أ.د/ جمال احمد عبد المقصود السيسي.	جامعة القصيم – جامعة مدينة السادات	أصول تربية
أ.د/ دعاء محمد احمد ابراهيم.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	أصول تربية
أ.د/ أحمد نجم الدين عيداروس.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	الادراة التربوية والتعليمية
أ.د/ فاروق شوقى صادق البوهى.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	أصول تربية – التربية المقارنة والادارة التعليمية
أ.د/ نبيل جاد عزمى.	كلية التربية – جامعة حلوان	تكنولوجيا التعليم
أ.د/ابراهيم بن مقحم المقحم.	كلية التربية – جامعة الامام محمد بن سعود	مناهج وطرق تدريس الجغرافيا
أ.د/ احمد جابر احمد.	كلية التربية – جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس التاريخ
أ.د/ خديجة ضيف الله القرشي.	كلية الآداب/ جامعة الطائف	علم نفس
أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	مناهج وتعليم العلوم
أ.د/ اسماء عبد المنعم مصطفى.	كلية التربية – جامعة المنصورة	مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية
أ.د/ مختار عبدالخالق عبد اللاه عطية.	كلية التربية – جامعة الملك سعود	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
أ.د/ عنتر صلحي عبد اللاه طلبة.	كلية التربية – جامعة المنصورة	مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية

محتويات العدد (5- ج3)

م	عنوان البحث	رقم الصفحة
1	الخصائص السيكومترية لمقياس الأمن النفسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية أ.د/ محمد غازي الدسوقي سيد أحمد د/ فتحي محمد الشرقاوي أ/ أحمد يحيى عبد الكريم يحيى	28-1
2	الخصائص السيكومترية لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمحافظة مطروح أ.د/ محمد غازي الدسوقي سيد أحمد أ.م.د/ شادي محمد أبو السعود د/ فتحي محمد الشرقاوي أ/ مصطفى علي عبداللاه محمد	67-29
3	الخصائص السيكومترية لمقياس التجول العقلي المصور للأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة أ.د/ محمد غازي الدسوقي سيد أحمد أ.د/ غادة صابر السيد أ.م.د/ شادي محمد أبو السعود أ/ مكرم محمد مصطفى مكرم	99 -68
4	أثر التفاعل بين متغيري النوع والبيئة في دافعية التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية أ.د/ محمد غازي الدسوقي سيد أحمد أ.م.د/ شادي محمد أبو السعود أ/ إيمان منصور زهران	131 -100
5	الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية أ.د/ محمد غازي الدسوقي سيد أحمد أ.م.د/ شادي محمد أبو السعود د/ فتحي محمد الشرقاوي أ/ فاطمة آدم ابراهيم	157 -132
6	الخصائص السيكومترية لمقياس كفاءة مواجهة التنمر الإلكتروني لطلاب كلية التربية جامعة مطروح أ.د/ أيمن مصطفى مصطفى عبد القادر أ.د/ نرمين عوني أحمد محمد أ/ سمر أحمد محمد الكيلاني	182 -158
7	مهام التماسك المركزي وعلاقتها بالانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أ.م.دشادي محمد أبو السعود د.فتحي محمد الشرقاوي أ/عايدة حميدة عبد الله	215-183
8	الخصائص السيكومترية لمقياس مداخل التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح"دراسة سيكومترية" أ.دأيمن مصطفى عبد القاد أ.د نرمين عوني محمد أ/نجاح عز الدين فرحات	239-216

م	عنوان البحث	رقم الصفحة
9	أثر العولمة الثقافية والثورة المعلوماتية على ثقافة طلاب الجامعة "دراسة تحليلة" أ.د/ أيمن مصطفى عبد القادر أ.د/ عنتر لطفي محمد د/ محمود أحمد مبروك أ / صباح يحي مرسي	262-240

البحث الأول

الخصائص السيكومترية لمقياس الأمن النفسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية

Psychometric properties of the psychological security scale for primary school students

إعداد

الأستاذ الدكتور

شادي محمد أبو السعود

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية – جامعة مطروح

الدكتور

فتحي محمد الشرقاوي

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة مطروح

أ/ أحمد يحيى عبد الكريم يحيى

باحث ماجستير بقسم الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة مطروح

٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ

مستخلص

هدف البحث التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الأمن النفسي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين بالمرحلة الابتدائية، وتكون مقياس الأمن النفسي في صورته النهائية من (٥٦) مفردة موزعة على خمسة أبعاد، هي: الحاجات الفسيولوجية (٨) مفردات، والحاجة إلى الأمن والطمأنينة (١٢) مفردة، والحاجة إلى الحب والانتماء (١٢) مفردة، والحاجة إلى تقدير الذات (١٢) مفردة، والحاجة إلى تحقيق الذات (١٢) مفردة، وتم تطبيق المقياس على عينة من (١٦٥) تلميذاً (٧٢ ذكراً، ٩٦ أنثى) من العاديين وذوي صعوبات التعلم، (١٢٠ من العاديين)، (٤٥ من ذوي صعوبات التعلم) بالمرحلة الابتدائية من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وتم اختيارهم عشوائياً خلال العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩ – ١١,٦) سنة، وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٠,٣) سنة، وبانحراف معياري (٠,٩٣)، وتمت المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS، وأسفرت نتائج التحليل الإحصائي إلى ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي وصدق المقياس باستخدام صدق المحك، بينما أشار معامل الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية إلى قيم مرتفعة وإيجابية مما يشير إلى صلاحية المقياس المعد من قبل الباحثين لقياس الأمن النفسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وبذلك يمكن الاعتماد عليه نظراً لتمتعه بالصدق والثبات الموثوق فيهما.

كلمات مفتاحية: تلاميذ المرحلة الابتدائية، الخصائص السيكومترية، صعوبات التعلم، الأمن النفسي.

Psychometric properties of the psychological security scale for primary school students

Abstract

The aim of the research was to verify the psychometric characteristics of the psychological security scale for students with learning difficulties and ordinary primary school, and the psychological security scale in its final form consists of (56) individual distributed over five dimensions, namely physiological needs (8) vocabulary, the need for security and reassurance (12) singular, the need for love and belonging (12) singular, the need for self-esteem (12) singular, the need for self-realization (12) singular, the scale was applied to a sample of (165) 72 males, 96 females) from ordinary and with learning disabilities, (120 ordinary), (45 with learning disabilities) in the primary stage from students of the fourth, fifth and sixth grades of primary, and They were randomly selected during the academic year (2021-2022) and their chronological ages ranged between (9 – 11,6) years, and their average chronological ages were (10,3) years, with a standard deviation of (0,93), statistical manipulations were carried out using the SPSS program, and the results of statistical analysis resulted in high coefficients of internal consistency and the honesty of the scale using the honesty of the test, while the coefficient of constancy by the methods of Alpha Cronbach and the scale developed by the researchers to measure the psychological security of primary school students, and thus reliable due to its reliable honesty and consistency.

Keywords: primary school pupils, psychometric characteristics, learning difficulties, psychological security.

مقدمة:

يشتمل مفهوم الأمن النفسي على جوانبٍ عديدةٍ؛ إذ لم يقتصر على جانبٍ واحدٍ من الجوانب الحياتية، فهو يتضمن الأمن الصحي والديني والقانوني والاقتصادي والثقافي والتربوي والاجتماعي، لذلك يعد الأمن النفسي عامل مهم من العوامل التي تؤدي بالفرد الى الصحة النفسية ومن ثم الى شخصية ناضجة ايجابية ومنتجة، فالأمان النفسي للفرد يعنى الطمأنينة النفسية أو الانفعالية، والأمن الشخصي حالة يكون فيها إشباع الحاجات مضمونا وغير معرض للخطر، وهو محرك الفرد لتحقيق أمنه، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بغريزة المحافظة على البقاء، ومن ثم يمكن القول أن الأمن النفسي من أهم مطالب ومقومات الحياة وسعادتها والاستمتاع بها.

ويعد الأمن النفسي من الحاجات الهامة لبناء الشخصية الإنسانية حيث جذوره تمتد إلى الطفولة وتستمر حتى الشيخوخة عبر المراحل العمرية المختلفة، وأمن المرء يصبح مهدداً إذا ما تعرض إلى ضغوطٍ نفسيةٍ واجتماعيةٍ لا طاقة له بها في أي مرحلة من المراحل. (جبر،١٩٩٦، ٣٩-٨٠)

ويبدو الاهتمام في تحقيق الأمن النفسي للفرد والمجتمع، بل وللبشرية جمعاء واضحاً في تعاليم الدين الإسلامي الحنيف فقد ورد ذكر الأمن النفسي في القرآن الكريم إذ يقول الله تعالى: ﴿فليعبدوا رب هذا البيت الذي أطعمهم من جوعٍ وآمنهم من خوفٍ﴾ (سورة قريش: ٣-٤).

وينشأ الأمن النفسي نتيجة لتفاعل الإنسان مع البيئة المحيطة به من خلال الخبرات التي يمر بها والعوامل البيئية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تؤثر في الفرد، ويعتبر الشعور بالأمن النفسي مسألة نسبية تختلف من شخص إلى آخر فما يحقق الأمن لشخص قد لا يحققه لآخر، كما تختلف مصادر الأمن النفسي عند الفرد نفسه حسب مراحلٍ نموه، وكذلك تأثير الحرمان من الأمن على الصحة النفسية يختلف من شخص إلى أخر ومن مرحلةٍ عمريةٍ إلى أخرى. (عودة، مرسي، ١٩٨٦، ٨٩)

وبناء على كل ما سبق يتضح جلياً مدى أهمية إشباع حاجة الأمن النفسي لدى الأفراد، وخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث إنها تعد من الفترات الهامة والحساسة في حياة الفرد، ونظراً لأن هذا الموضوع حسب علم الباحثين من خلال اطلاعهم، لم يتم تناوله بهذا الشكل المحدد على مستوى البيئة المحلية؛ مما يؤكد وجود الحاجة الماسة إلى إلقاء الضوء على هذا الموضوع.

مشكلة الدراسة:

ظهرت مشكلة الدراسة بالنسبة للباحثين من خلال ملاحظتهم بقلة وجود مقياسٍ للأمن النفسي للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية خاص بالبيئة المطروحية، حيث أن محافظة مطروح محافظة نائية ذات طبيعة صحراوية خاصة، فتؤثر على أداء تلاميذ المدارس وخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويظهر ذلك من خلال العديد من المشكلات النفسية للتلاميذ مثل: الخوف والقلق وعدم الشعور بالأمان ونقص لتقدير الذات، وهي عوامل تؤثر على مستوي الأمن النفسي لديهم والتي تحتاج إلى حلٍ؛ حتى لا تؤثر سلباً على التحصيل الأكاديمي لهم، لذا دعت الحاجة إلى قياس مستوى الأمن النفسي من خلال إعداد مقياس للأمن النفسي يشمل الأبعاد التي لها تأثير مباشر على الأمن النفسي للتلاميذ.

ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في معرفة ما إذا كان مقياس الأمن النفسي يتصف بالخصائص السيكومترية التي تؤهله للتطبيق في البيئة المطروحية ومدي ملائمته للمرحلة العمرية.

أهداف الدراسة:

- التعرف على الخصائص السيكومترية للمقياس من حيث ثباته وصدقه.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تسعي هذه الدراسة إلى الاستفادة من النظريات والمفاهيم العلمية والدراسات السابقة في تصميم مقياس الأمن النفسي للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

الأهمية التطبيقية:

يفيد هذا المقياس كل المعنيين في قياس مستوي الأمن النفسي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، مما يساهم في تصميم البرامج الإرشادية والتربوية التي تساعد التلاميذ في إحداث توافق نفسي واجتماعي.

مصطلحات الدراسة:

الأمن النفسي: Psychological Security

عرّف "ماسلو" الفرد الذي لديه شعورٌ بالأمن النفسي بأنه " فرد محبوب متقَبل من الآخرين له مكانة بينهم، يدرك أن بيئته صديقةٌ ودودةٌ غير محبطةٍ يشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق. (Aiken, 1995, 171, Fenniman, 2010 , 33)

بينما وضح "بسيوني والصبان"(٢٠١١-٣٣١) أن الأمن النفسي حالة نفسية يشعر فيها الإنسان بالهدوء والأمان والراحة والاستقرار، ويتم تلبية معظم احتياجاته ومطالبه دون خوفٍ أو خطرٍ، والقدرة على التكيف دون أي قلق أو اختلال.

كما عُرف الأمن النفسي على أنه إحساس الشخص بالإيجابية تجاه حياته، والقدرة على إدارة بيئته، وتحقيق جميع الأهداف الشخصية وفقًا لقدرات الفرد. (Rubin, et al. , 2013, 420)

وعُرف الأمن النفسي بأنه "كون المرء آمناً، أي سالماً من تهديد أخطار العيش، وهو اتجاه مركب من تملك النفس والثقة بالذات والتيقن من أن المرء ينتمي لجماعات إنسانية لها قيمتها ويرى أن الأمن هو حالة يحس فيها الفرد بالسلامة والأمن وعدم التخوف، ويكون فيها إشباع الحاجات وإرضائها مكفولان". (دسوقي، ١٩٩٠، ٣٢٩)

وفي نفس السياق تعرفه "شقير" بأنه شعور مركب يحمل في طياته شعور الفرد بالسعادة والرضا عن حياته، بما يحقق له الشعور بالسلامة والاطمئنان، وأنه محبوبٌ ومتقبلٌ من الآخرين بما يمكنه من تحقيق قدر أكبر من الانتماء للآخرين مع إدراكه لاهتمام الآخرين به وتفهمهم له، حتى يشعروا بقدرٍ كبيرٍ من الدفء والمودة التي تجعله في حالة من الهدوء والاستقرار، ويضمن له قدراً من الثبات الانفعالي والتقبل الذاتي واحترام الذات. (شقير، ٢٠٠٥، ٧)

وعرف الباحثون الأمن النفسي إجرائياً في الدراسة الحالية على أنه هو" الهدوء والطمأنينة التي تُشعر التلميذ بالإيجابية، وتمكنه من تحقيق أهدافه، ومواجهة المشكلات، وتمكنُه من أقامه صداقاتٍ مع من حوله، مما تشعره بأنه محبوبٌ داخل مجتمعه".

الإطار النظري:

أهميــة الأمن النفســي:

تنبع أهمية الأمن النفسي للتلميذ من منطلق عدم استغناء أي شخص عن الشعور بالأمان، ويفترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من الأمن النفسي أن تودي وظائفها بدرجةٍ عاليةٍ من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي تتواجد فيه، أما الشخصية التي تفتقر إلى الشعور بالأمن النفسي تنظر إلى ذاتها من منظور سلبي، فمن الطبيعي أن تتسم وظائفها بعدم الكفاءة، مع انها قد تكون قادرة في الأساس على أداء هذه الوظائف إذا توافرت لها الظروف الملائمة، والمناخ المشجع على الأداء والإنجاز.

وناهيك عن ذلك فالفرد لا يستطيع أن ينمو نمواً نفسياً سليماً دون إشباعها، فتوافق الفرد في مراحل نموه المختلفة يتوقف على مدى شعوره بالأمن النفسي والطمأنينة في طفولته، فإذا تربى الفرد في جو أسري آمن ودافئ مشبع لحاجاته، فإنه يميل إلى تعميم هذا الشعور على بيئته الاجتماعية، فيرى أنها مشبعةٌ لحاجاته ويرى في الناس الخير والحب فيتعاون ويتعامل بصدق، ويتسم بالتفاؤل والرضا مما يجعله يحظى بتقدير الآخرين، فينعكس ذلك على تقبله لذاته. (عبد الله، وعبد الغني، ٢٠٠٦، ٩٢)

والإحساس بالراحة والهدوء وراحة البال تأتي في مصاف الأولويات للإنسان، وكل فرد يحاول الوصول إلى ها، ولكن بعض الناس يعتقدون أن الوصول للسعادة عن طريق جمع المال أو الاهتمام بالزينة البدنية أو أي خصائص ذاتية أخرى، لكن السعادة الحقيقية هي سعادة الروح، والسعادة تختلف باختلاف المواقف والظروف بين الفقر والغنى والصحة والمرض، وكذلك حياة القلب والتي لا يصل إليها الإنسان إلا بالإيمان. (Al-Domi, 2012, 52)

النظريات المفسرة للأمن النفسي:

نظرية فرويد Freud في النمو النفسي الجنسي:

أشار "فرويد" في نظريته عن النمو إلى خمس مراحل رئيسه في النمو، وتؤكد هذه النظرية على الدور الحيوي الذي تلعبه الخبرة في نمو شخصية الوليد، وتوضح أنه ما لم تشبع الحاجات الأساسية للطعام والحب والدفء والأمان في المراحل المبكرة من حياة الطفل، فإن نمو الشخصية سيتوقف، كما

افترض فرويد أن الطفل تحركه الرغبة في اللذة وتجنب الألم، أي الشعور بالأمن والطمأنينة، وقد يحصل ذلك من خلال اللجوء الى الحيل الدفاعية والافراط في استخدامها يؤثر سلباً على تفاعل الفرد مع الحياة، ويدل على الضعف النسبي (للأنا)، ومع ذلك فان عدم الشعور بالأمن هو نتيجة الحرمان والكبت في الطفولة.(الأشول، ١٩٩٩، ٩٣-٩٤)

نظرية إريكسون Erikson في النمو النفسي الاجتماعي:

يرى "إريكسون" أن الأمن النفسي والحب والثقة في الآخرين يقابلها حاجات أساسية يؤدي إشباعها خاصة في السنوات المبكرة من الطفولة إلى سيادة الإحساس بالطمأنينة النفسية في المراحل اللاحقة، فالمرحلة الأولى (الثقة مقابل عدم الثقة) والمرحلة السادسة (الود مقابل الانعزال) في تصنيف إريكسون للمراحل الثمان في النمو النفسي الاجتماعي تعكس هذه الرؤية، فالطفل في السنين الأولى إن لم يتحقق له الحب ويشعر بالأمن، فقدَ ثقته في العالم من حوله، فتتكون لديه مشاعر من عدم الثقة في الآخرين ويلجأ إلى الانعزال والابتعاد عنهم. (الرقاص، والرافعي، ٢٠١٠، ١٣٦)

نظرية ماسلو Maslow في الحاجات:

قدم "ماسلو" الحاجة إلى الأمن عندما وضع نظاماً هرمياً للحاجات يقوم على أساس أن الحاجات تنتظم في تدرج من الأولوية والقوة، فبمجرد إشباع الحاجات في مستوى ما فإن الحاجات الموجودة في المستوى التالي تظهر مباشرة، ويكون لها الأولوية في الإشباع، وتحتل الحاجة إلى الأمن المرتبة الثانية من حيث الأهمية، فالحاجات الأولى التي يجب إشباعها هي الحاجات الفسيولوجية التي تمثل قاعدة هذا الهرم، ويتبعها الحاجة للأمن، ثم الحاجة للانتماء والحب، والحاجة لتقدير الذات، والحاجة لتحقيق الذات.
(Zimbardo & Weber, 1994, 39; Engler, 1995, 343-344)

وتمثل الحاجة إلى الأمن أهمية كبيرة في تحقيق النمو السليم للفرد، حيث يرى ماسلو أن توافق الفرد خلال مراحل نموه المختلفة يتوقف على مدى شعوره بالأمن في طفولته، ذلك أن شعور الطفل بالأمن يجعله ينتمي إلى بيئته ويتقبل ذاته، ويكون مفهوم موجب للذات، وعلى العكس من ذلك فإن فقدانه للشعور بالأمن يؤدي إلى سوء توافقه النفسي والاجتماعي، ويتحقق الشعور بالأمن في ظل أساليب التنشئة الاجتماعية القائمة على الدفء والحنان وإشعار الطفل بأنه مرغوب فيه، في حين أن الحرمان من

العطف الأبوي وأساليب الرعاية والتربية القائمة على الرفض أو الإهمال هي مصادر لفقدان الشعور بالأمن. (بدر، ٢٠١٢، ٢٧٥)

العوامل المؤثرة في الأمن النفسي:

من أهم العوامل والمتغيرات المؤثرة في الأمن النفسي:

- الإيمان بالله والتمسك بتعاليم الدين: حيث يجعل الإنسان في مأمن من الخوف والقلق.
- التنشئة الاجتماعية: فأساليب التنشئة الاجتماعية السوية مثل التسامح والتقبل والتعاون والاحترام تنمي الإحساس بالأمن النفسي.
- المساندة الاجتماعية: فعندما يشعر الفرد أن هناك من يشد أزره ويقف بجانبه ويساعده في اجتياز المحن والصعاب والعقبات ينمو لديه الإحساس بالأمن.
- المرونة الفكرية: يرتبط الإحساس بالأمن إيجابياً بالتفكير والمرونة الفكرية، وذلك في إطار المبادئ والقوانين وما يقره المجتمع والدين.
- الصحة الجسمية: إن الصحة الجسمية ترتبط إيجابياً بالأمن حيث الإحساس بالقوة والقدرة على التحمل والمواجهة والتعاطي مع الأحداث بصبر ومثابرة ومقاومة.
- الصحة النفسية: تقوي الصحة النفسية الإحساس بالأمن لدى الإنسان حيث التوافق مع النفس والمجتمع، والثقة بالنفس والأفكار الإبداعية والمبتكرة والنضج الانفعالي، والاستمتاع بالحياة بكافة مظاهرها.
- العوامل الاقتصادية: فالدخل المادي للأفراد يحقق إشباع الحاجات والدوافع ويلبي الاحتياجات المادية والجسدية ويؤمن ضرورات الحياة، كما أن الدخل الاقتصادي يجعل الفرد آمن على يومه وغده وحاضره ومستقبله ومستقبل أولاده.
- الاستقرار الأسري والاجتماعي: فالاستقرار الأسري والاجتماعي يجعل الإنسان أكثر إحساساً بالأمن. (كفافي، ١٩٩٥، ١١٢-١١٣)

أثر فقدان الأمن النفسي:

إن فقدان الأمن النفسي عند الإنسان يؤدي إلى الخوف والشك والقلق والاضطراب فيحرم صاحبه من سكون النفس وطمأنينتها وهدوء القلب وراحته، فيصبح كثير الهموم والصراعات ويعيش حياة شقاء وقلق وتعاسة. (المغامسي ،٢٠٠٨، ٤٧)

ويذكر "Fenniman" أن غياب الأمن النفسي يؤدي إلى العديد من الآثار المدمرة تشمل إعاقة النمو، والتطوير، والتعلم والتكيف مع التغيير. (Fenniman, 2010, 41)

أبعاد الأمن النفسي:

وضح "Maslow" أن أبعاد الأمن النفسي تنقسم إلى مستويات خمسة، لا يستطيع الإنسان الارتقاء من مستوى إلى مستوى أعلى إلا حين إشباع البُعد الأقل في المستوى، وصنفها "Maslow" على شكل هرم مرتب ترتيباً تدريجياً على النحو التالي:

الحاجات الفسيولوجية:

الحاجة إلى أن يحافظ الإنسان على حياته، وأن يكون حياً، والإنسان بحاجة إلى أن يتنفس ويأكل ويشرب وينام ويتزوج وأن يرى ويسمع ويشعر، ومثل هذه الحاجات وفي ضوء المستويات المتطورة التي وصلت إلى ها معظم المجتمعات البشرية لا تشكل أمراً، حيث يشعر بها الناس لأنها تكاد تكون متحققة ولو بمستويات متفاوتة بتفاوت الواقع الاقتصادي للمجتمعات البشرية.

الحاجة إلى الأمن والطمأنينة:

لكل إنسان إحساس إلى أن يكون آمناً مطمئناً من المخاطر والآلام ومن تقلب الحاضر وما يكتنف المستقبل من غموض وما يخبئه من مفاجئاتٍ، ومن الصعب تحقيق هذه الحاجة بدرجة كاملة، ولكن هناك حاجة إلى درجة معقولة من الإحساس بالأمن ولذلك اتفقت المجتمعات البشرية على وجود قوانين وأنظمة ورجال أمن وتأمين صحي وضمان اجتماعي ومالي، وذلك علماً بأن شدة الإحساس بالرغبة في إشباع هذه الحاجة الأمنية تتفاوت من مجتمع إلى آخر، كما تتفاوت بتغاير الزمان والمكان.

الحاجة إلى الحب والانتماء :

عاش الإنسان في جماعة منذ القدم وتنامت حاجته للانضمام إلى الجماعة وعبَر عنها في أشكال متنوعة ، فالإنسان عضو في عائلة ، وعضو في قبيلة أو عشيرة ، وعضو في حزب أو تجمع سياسي وحتى في عبادته هو عضو في جماعة دينية ، غير أن شبكة العلاقات بين الأفراد وطبيعتها ومدى ارتباطها تتفاوت بتفاوت الأفراد والجماعات، فالعلاقات المبنية والقائمة على المحبة والصداقة والمودة أصبحت نادرة في هذه الأيام لما للمستوى الاقتصادي والمصالح الشخصية من أثر عليها، كما أن قبول الآخرين بكل ما لديهم وما عليهم واحترام وتقدير الرأي وآراء الآخرين ما زالت تعاني كثير من الضبابية والعراقيل النفسية والشخصية.

الحاجة إلى التقدير والاحترام:

بعد أن يتم إشباع الحاجات الثلاث: الفسيولوجية والأمنية والعاطفية تظهر الحاجة إلى التقدير سواء تقدير الفرد لذاته أو تقدير الآخرين له، ولعل خير معين على تلبية هذه الحاجة المهمة هي العمل الجاد للوصول إلى مستوى يقدر نفسه فيه ويشعر الناس بقدره، فإن التعاون مع هذه الحاجة يحتاج إلى نوع من الشفافية، إذ تتحول هذه الحاجة المرضية إلى نوع من التعالي وزيادة تقدير الذات، أو ما يسمى بالغرور وتصعير الخد والمشي على الأرض مرحاً.

الحاجة إلى تحقيق الذات:

إن الإنسان بشكل عام يميل إلى ممارسة ما يحب وإلى حب ما يمارس مع أن القليلين هم القادرون على أن يعيشوا هذه الحاجة على الرغم من أهميتها وذلك لتأثير هذه الحاجة، كما يرى "ماسلو" بمتطلبات تحقيق الإنسان لحاجاته الضرورية الأخرى، لكن يبقى لهذه الحاجة أثرها الشعوري وأحياناً اللاشعوري في استجابة الشخص وسلوكه، فكثير ممن يتذمرون من واقع عملهم في الحقيقة لا يتذمرون من العمل بحد ذاته بقدر ما يصدر تذمر عن عدم انسجام هذا العمل مع ما يميلون إليه أو يتمنون القيام به. (الطويل، ٢٠٠٦، ٣٣ –٣٦)

تعقيب:

يتضح مما سبق أن تقسيم "Maslow " منطقي فالإنسان أول ما يبحث عنه هو إشباع الحاجات الفسيولوجية من أكل وشرب وغيرها، وإذا تم إشباعها فإنه يستطيع الانتقال لمستوى أعلى وهو الحاجة إلى

الشعور بالأمن النفسي وهي مرحلة أساسية لكي ينمو الإنسان بصورة سليمة، وهذا يوضح أن هناك ارتباط وثيق بين كل مستوى بالمستوى الذي قبله أو الذي يليه.

التعريف الإجرائي لأبعاد المقياس:

وفي ضوء نظرية "Maslow" التي تبناها الباحثون عرف أبعاد المقياس إجرائياً ووفقًا للتعريف الإجرائي الذي صاغه الباحثون للأمن النفسي في الدراسة الحالية عرفها الباحثون كالتالي:

الحاجات الفسيولوجية: "هي الحاجة اللازمةِ لبناءِ جسمِ التلميذِ، كالحاجةِ إلى الشرابِ، والطعام، والنوم، والتنفسُ، والمسكن، وهيَ متطلبات مهمة للمحافظةِ على التوازنِ الفسيولوجيِ الضروريِ للجسمِ ".

الحاجة إلى الأمن والطمأنينة: "هو شعورُ التلميذِ بالراحةِ النفسيةِ، وبالأمانِ في المدرسةُ بين معلميهِ وأصدقائه، وداخلَ الأسرةِ، كما تتضمن السلامةَ الجسديةَ منْ الاعتداءِ، أو العنفِ".

الحاجة إلى الحب والانتماء: "هي الحاجة إلى بناء علاقات اجتماعية سوية، وتشملُ علاقاتُ أسريةُ، ومعرفة اصدقاءِ، بالإضافةِ إلى إحساسه بأنه مقبولاً داخلَ المجتمع الذي يحيط به".

الحاجة إلى تقدير الذات: "هي رؤيةَ التلميذِ لذاته، ورغبتهُ في اكتسابِ احترامِ الآخرين وتقديرهمْ، وتحقيقَ مكانه اجتماعيةٍ مرموقةٍ، والشعور بالثقةِ بالنفس".

الحاجة إلى تحقيق الذات: "هي قدرة التلميذِ على استغلالِ إمكانياتهِ وقدراتهِ في التفكيرِ والتخطيطِ لتحقيق أهدافهِ، وقدرته على اتخاذِ القراراتِ عند مواجهة المشكلات، وإنجاز المهام المطلوبة منه في وقتها".

الإجراءات المنهجية للدراسة:

عينة الدراسة:

تكونت عينة مجموعة المقياس من (١٦٥) تلميذاً (٧٢ ذكور، ٩٦ اناث) من العاديين وذوي صعوبات التعلم، (١٢٠ عاديين)، (٤٥ ذوي صعوبات التعلم، تم تشخيصهم بواسطة اختبار مايكل بيست) بالمرحلة الابتدائية من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وتم اختيارهم عشوائياً خلال العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٩ – ١١,٦) سنة، بهدف حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الأمن النفسي.

خطوات بناء المقياس:

- الاطلاع على التراث السيكولوجي الذي تضمن العديد من المراجع والمصادر المتنوعة التي تناولت موضوع الأمن النفسي، وذلك بهدف الوصول إلى صياغة علمية واضحة لأبعاد المقياس ومفرداته التي بصدد بنائه في الدراسة الحالية.
- الاطلاع على بعض الكتابات النظرية والدراسات العربية والإنجليزية، كما جاء بالإطار النظري والمفاهيم الأساسية للدراسة، والتي اهتمت بمستوي الأمن النفسي عند التلاميذ وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الأخرى ومن المقاييس التي اطلع عليها الباحثون للاستفادة من بناء المقياس على سبيل المثال ولا الحصر كدراسة زعابطة (٢٠٢٣)، محمد (٢٠٢٢)، Wei and Zhuang and Xue (2022)، سحيري (٢٠٢١)، محمود (٢٠٢١)، عثمان، ولاشين، وعبد الواحد (٢٠٢١)،Sokolskaya and Bogomolova (2020)، إلى ماني (٢٠٢٠)، الزهرانى، والغامدي (٢٠٢٠)، حافظ (٢٠٢٠)، العبري (٢٠٢٠)، Baeva and Shakhova (2019)، Block (2018)، Kostina and pisarenko (2016)، كيوش (٢٠١٨)، عبود (٢٠١٨)، التركي (٢٠١٥)، العزي (٢٠١٥)، الظفيري (٢٠١٥)،عبود (٢٠١٤)، مالكي (٢٠١٣)، Baeva and Baev (2013)، Al-yagon (2012)، الأحمد والشبؤون (٢٠١١)، عبد الرازق (٢٠٠٩)، سلامة (٢٠٠٨)، عبدالعال (٢٠٠٤).
- الاطلاع على مقياس ماسلو Maslow، والاطلاع على مقياس شقير للأمن النفسي ٢٠٠٥.

وصف المقياس في صورته الأولية:

يتكون المقياس في صورته الأولية من (٨٣) مفردة مقسمة إلى خمس أبعاد تمثل الأمن النفسي، هي: بعد الحاجات الفسيولوجية (١٢) مفردة، والحاجة إلى الأمن والطمأنينة (١٦) مفردة، والحاجة إلى الحب والانتماء (١٦) مفردة، والحاجة إلى تقدير الذات (٢١) مفردة، والحاجة إلى تحقيق الذات (١٨) مفردة، وذلك في الصورة الأولية للمقياس.

تصحيح الاختبار:

وتقع الإجابة على المقياس في أربع مستويات (غير موافق بشدة=٠، غير موافق=١، موافق=٢، موافق بشدة=٣) مع مراعاة المفردات السلبية (١٩-٢٠-٢٩-٣٨-٤٣)، ومن المفترض أن أقل درجة يحصل عليها التلميذ هي صفر درجة وأعلى درجة هي ١٦٨ درجة.

تطبيق المقياس:

قام الباحثون بتطبيق بنود المقياس على (١٦٥) تلميذاً بالمرحلة الابتدائية؛ بقراءته جيداً للتلاميذ.

وفيما يلي عرض للإجراءات التي تم اتخاذها من الصدق والثبات:

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- صدق المحكمين:

قام الباحثون بعرض المقياس في صورته الأولية مكونه من (٨٣) مفردة على لجنة تحكيم تضم (١٨) من أستاذة علم النفس والصحة النفسية بالجامعات المصرية، موضحاً فيها التعريف الإجرائي الخاص بكل بعد من أبعاد المقياس، وذلك لإبداء الرأي في بنود المقياس وأبعاده من حيث ملائمة المقياس للهدف الذي وضع لقياسه، ومدي ملائمة الأبعاد المختلفة للمقياس، ومدي ملائمة كل بند من البنود للبعد الخاص به، ووضوح البنود من الناحية اللغوية والنفسية وقد اسفرت النتائج على الآتي:

أولا: الحاجات الفسيولوجية: بلغ عدد المفردات في الصورة الأولية ١٢ مفردة، وتراوحت نسبه الاتفاق بين محكمين للمفردات ما بين ٦١,١-١٠٠%، كما تم استبعاد المفردات ذات النسب الأقل من ٨٣,٣%، وبلغت النسبة ١٠٠% بعد التعديلات المطلوبة، وبلغ العدد ٨ مفردات، حيث تم حذف ٤ مفردات.

ثانيا: الحاجة إلى الأمن والطمأنينة: بلغ عدد المفردات في الصورة الأولية ١٦ مفردة، وتراوحت نسبه الاتفاق بين محكمين للمفردات ما بين ٧٢,٢-١٠٠%، تم استبعاد المفردات ذات النسب الأقل من ٨٨,٩%، وبلغت النسبة ١٠٠% بعد التعديلات المطلوبة، وبلغ العدد ١٢ مفردة، حيث تم حذف ٤ مفردات.

ثالثا: الحاجة إلى الحب والانتماء: بلغ عدد المفردات في الصورة الأولية ١٦ مفردة، تراوحت نسبه الاتفاق بين محكمين للمفردات ما بين ٨٣,٣-١٠٠%، تم استبعاد المفردات ذات النسب الأقل من ٩٤,٤%، وبلغت النسبة ١٠٠% بعد التعديلات المطلوبة، وبلغ العدد ١٢ مفردة، حيث تم حذف ٤ مفردات.

رابعا: الحاجة إلى تقدير الذات: بلغ عدد المفردات في الصورة الأولية ٢١ مفردة، وتراوحت نسبه الاتفاق بين محكمين للمفردات ما بين ٧٧,٨-١٠٠%، تم استبعاد المفردات ذات النسب الأقل من ٩٤,٤%، وبلغت النسبة ١٠٠% بعد التعديلات المطلوبة، وبلغ العدد ١٢ مفردة، حيث تم حذف ٩ مفردات.

خامسا: الحاجة إلى تحقيق الذات: بلغ عدد المفردات في الصورة الأولية ١٨ مفردة، وتراوحت نسبه الاتفاق بين محكمين للمفردات ما بين ٧٧,٨-١٠٠%، تم استبعاد المفردات ذات النسب الأقل من ٨٨,٩%، وبلغت النسبة ١٠٠% بعد التعديلات المطلوبة، وبلغ العدد ١٢ مفردة، حيث تم حذف ٦ مفردات.

ب- حساب الصدق التلازمي:

قام الباحثون بالتطابق بين الأداء على مفردات اختبار الدراسة الحالية والأداء على مقياس آخر ثبت صدقه (مقياس زينب شقير،٢٠٠٥)، حيث تم تطبيق المحك في نفس الوقت مع مقياس الدارسة، على (١٥٦) تلميذاً وتلميذة، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الأفراد لكل من المقياسيين، واسفرت النتائج كما هو موضح بجدول (١):

جدول (١)

معامل الارتباط بين الاختبار والمحك

		الدرجة الكلية لمقياس شقير	الدرجة الكلية لمقياس الدراسة الحالية
الدرجة الكلية لمقياس الدراسة الحالية	معامل ارتباط بيرسون	٠,٩١**	١
	عدد التلاميذ	١٥٦	١٥٦
الدرجة الكلية لمقياس شقير	معامل ارتباط بيرسون	١	٠,٩١**
	عدد التلاميذ	١٥٦	١٥٦

نلاحظ من خلال جدول (١) أن قيمة معامل الارتباط تقدر ب (٠,٩١)، وهي دالة عند المستوى (٠,٠١) مما يؤكد صدق الاختبار.

ت- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

قام الباحثون بترتيب درجات افراد العينة على المقياس تنازليا، ثم قسم الباحثون افراد العينة إلى ثلاث أجزاء بنسبه ٣٣,٣٣% لكل جزء، وتم اخذ الجزء الأعلى درجات والجزء الأقل درجات (أي ٣٣,٣٣% العليا، و٣٣,٣٣% الدنيا) وكان عدد افراد العينة لدرجتي العليا والدنيا (١٠٤) تلميذاً وتلميذة، ثم قمنا بحساب الفروق بينهم باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (٢):

جدول (٢)

قيمة صدق المقارنة الطرفية

التصنيف	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطاء المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوي الدلالة
الدراجات الأدنى	٥٢	٩٢,٢٣	١٥,٥٦	٢,١٦	٦٠,٨٢	-٢٦,٧٥-	٠,٠١
الدراجات العليا	٥٢	١٥٢,٦٧	٤,٨٥	٠,٦٧			

يتضح من جدول (٢) أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا (٥٢) تلميذ هو (١٥٢,٦٧) بانحراف معياري (٤,٨٥)، بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا (٥٢) تلميذ هو (٩٢,٢٣) بانحراف معياري (١٥,٥٦)، مما يدل على وجود فروق بين طرفي المقياس (متوسطي المجموعتين) مما يؤكد أن للاختبار القدرة على التمييز وبالتالي ويشير إلى صدق المقياس.

ث- الاتساق الداخلي للمقياس:

لتحقق من مدى ارتباط درجة كل مفردة مع الدرجة الكمية للبعد الذي تقيسه، والدرجة الكلية على المقياس، تم حساب معامل ارتباط بيرسون، بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه (وذلك بعد حذف درجة المفردة من درجة البعد)، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس (وذلك بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس)، وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (٣):

جدول (٣)

الاتساق الداخلي لمقياس الأمن النفسي

البعد	رقم المفردة	معامل ارتباطها مع البعد	معامل ارتباطها مع المقياس ككل	البعد	رقم المفردة	معامل ارتباطها مع البعد	معامل ارتباطها مع المقياس ككل
البعد الاول الحاجات الفسيولوجية	١	٠,٩١**	٠,٥٤**	البعد الثاني الحاجة إلى الأمن والطمأنينة	٢	٠,٨٣**	٠,٦٦**
	١٠	٠,٩٢**	٠,٦٠**		٦	٠,٨٩**	٠,٧١**
	١٩	٠,٩٣**	٠,٥٤**		١١	٠,٩٥**	٠,٧٥**
	٢٨	٠,٩٠**	٠,٥٢**		١٥	٠,٨٦**	٠,٧٢**
	٣٧	٠,٨٩**	٠,٥٤**		٢٠	٠,٩٠**	٠,٧٢**
	٤٣	٠,٨٦**	٠,٥٤**		٢٤	٠,٩١**	٠,٧٠**
	٤٧	٠,٩٦**	٠,٥٧**		٢٩	٠,٨٢**	٠,٦٦**
	٥٢	٠,٩٦**	٠,٦٢**		٣٣	٠,٨٦**	٠,٧١**
البعد الثالث الحاجة إلى الحب والانتماء	٣	٠,٨٨**	٠,٧٧**		٣٨	٠,٩١**	٠,٧٠**
	٧	٠,٨٣**	٠,٧٥**		٤٣	٠,٨٦**	٠,٥٨**
	١٢	٠,٨٩**	٠,٨١**		٤٨	٠,٩٣**	٠,٨٤**
	١٦	٠,٨٦**	٠,٧٢**		٣٥	٠,٨٦**	٠,٧٣**

	٢١	**٠,٨٧	**٠,٧٠	البعد الخامس الحاجة إلى تحقيق الذات	٥	**٠,٨٨	**٠,٦٣
	٢٥	**٠,٩٤	**٠,٧٧		٩	**٠,٨٤	**٠,٦٧
	٣٠	**٠,٨٩	**٠,٧١		١٤	**٠,٩٤	**٠,٦٨
	٣٤	**٠,٩٤	**٠,٨٤		١٨	**٠,٨٦	**٠,٦٦
	٣٩	**٠,٨٩	**٠,٧٤		٢٣	**٠,٩٥	**٠,٧٣
	٤٤	**٠,٨٥	**٠,٧٣		٢٧	**٠,٩٣	**٠,٦٧
	٤٩	**٠,٩١	**٠,٧٩		٣٢	**٠,٨٨	**٠,٦٦
	٥٤	**٠,٩٥	**٠,٨٢		٣٦	**٠,٨٨	**٠,٦٤
البعد الرابع الحاجة إلى تقدير الذات	٤	**٠,٩٦	**٠,٧٦		٤١	**٠,٩٠	**٠,٦٨
	٨	**٠,٩٤	**٠,٧٢		٤٦	**٠,٨٦	**٠,٧١
	١٣	**٠,٩٤	**٠,٧٥		٥١	**٠,٨٢	**٠,٦٠
	١٤	**٠,٨٨	**٠,٧٣		٥٦	**٠,٨٦	**٠,٦٥
	٢٢	**٠,٨٥	**٠,٦٨	البعد الأول	عدد المفردات ٨		**٠,٦١
	٢٦	**٠,٨٦	**٠,٦٧	البعد الثاني	عدد المفردات ١٢		**٠,٨١
	٣١	**٠,٩٢	**٠,٧٤	البعد الثالث	عدد المفردات ١٢		**٠,٨٦
	٣٥	**٠,٩٠	**٠,٦٩	البعد الرابع	عدد المفردات ١٢		**٠,٧٩
	٤٠	**٠,٩٠	**٠,٧٠	البعد الخامس	عدد المفردات ١٢		**٠,٧٦
	٤٥	**٠,٨٣	**٠,٦٦	**مستوي الدلالة عند ٠,٠١			
	٥٠	**٠,٩٤	**٠,٧٨				
	٥٥	**٠,٩١	**٠,٦٨				

ويتضح من جدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط داله عند مستوي دلالة (٠,٠١) والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع المقياس، وهذا يعني أن المقياس بوجه عام صادق ويمكن الاعتماد عليه.

ج- حساب معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية:

تمت تجزئة كل من الأبعاد إلى نصفين (البنود الفردية، والبنود الزوجية)، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين في نصف كل بعد، وكذلك تمت تجزئة المقياس الكلي إلى نصفين (البنود الفردية، والبنود الزوجية)، وتم حساب معامل الارتباط بين النصفين وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (٤):

جدول (٤)

التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان – براون

البعد	معامل الارتباط قبل التصحيح	تصحيح المعامل بمعادلة سيبرمان - براون
المقياس ككل-الأمن النفسي	٠,٩٨	٠,٩٩
البعد الأول-الحاجات الفسيولوجية	٠,٩٢	٠,٩٦
البعد الثاني-الحاجة إلى الأمن والطمأنينة	٠,٩٤	٠,٩٧
البعد الثالث-الحاجة إلى الحب والانتماء	٠,٩٤	٠,٩٧
البعد الرابع-الحاجة إلى تقدير الذات	٠,٩٧	٠,٩٨
البعد الخامس-الحاجة إلى تحقيق الذات	٠,٩٦	٠,٩٨

يتضح من جدول (٤) أن معامل الارتباط قبل التصيح، ومعامل تصحيح بمعادلة سيبرمان – براون مرتفعة، وهذا يشير إلى ثبات المقياس.

ح- حساب معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ:

للاطمئنان على ثبات مقياس الأمن النفسي تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث تم تطبيق مقياس الأمن النفسي على عينة قدرها (١٦٥) تلميذا وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ كما هو موضح بجدول (٥):

الجدول (٥)

معامل ثبات ألفا كرونباخ

الأبعاد	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الحاجات الفسيولوجية	٨ مفردة - أرقام المفردات (١ – ١٠ – ١٩ – ٢٨ – ٣٧ – ٤٢ – ٤٧ – ٥٢)	٠,٩٧
الحاجة إلى الأمن والطمأنينة	١٢ مفردة - أرقام المفردات (٢ – ٦ – ١١ – ١٥ – ٢٠ – ٢٤ – ٢٩ – ٣٣ -٣٨ – ٤٣ – ٤٨ – ٥٣)	٠,٩٧
الحاجة إلى الحب والانتماء	١٢ مفردة - أرقام المفردات (٣ – ٧ – ١٢ - ١٦ – ٢١ - ٢٥ -٣٠ – ٣٤ – ٣٩ – ٤٤ – ٤٩ – ٥٤)	٠,٩٧
الحاجة إلى تقدير الذات	١٢ مفردة - أرقام المفردات (٤ – ٨ – ١٣ – ١٧ – ٢٢ – ٢٦ – ٣١ – ٣٥ – ٤٠ – ٤٥ – ٥٠ – ٥٥)	٠,٩٨
الحاجة إلى تحقيق الذات	١٢ مفردة - أرقام المفردات (٥ – ٩ – ١٤ – ١٨ – ٢٣ – ٢٧ – ٣٢ – ٣٦ – ٤١ – ٤٦ – ٥١ – ٥٦)	٠,٩٦
الثبات الكلي للمقياس	٥٦ مفردة	٠,٩٨

يتضح من جدول (٥) أن المقياس يتمتع بثبات جيد.

خ- إعادة الاختبار باستخدام معامل الارتباط بين الفئات Interclass Correlation:

تم إيجاد معامل الارتباط بين الفئات للمقياس ككل، وبين الفئات للبعد الأول (الحاجات الفسيولوجية)، ومعامل الارتباط بين الفئات للبعد الثاني (الحاجة إلى الأمن والطمأنينة)، ومعامل الارتباط بين الفئات للبعد الثالث (الحاجة إلى الحب والانتماء)، ومعامل الارتباط بين الفئات للبعد الرابع (الحاجة إلى تقدير الذات)، معامل الارتباط بين الفئات للبعد الخامس (الحاجة إلى تحقيق الذات)، والخطأ المعياري للقياس Standard Error of Measurement (SEM)، والحد الأدنى من التغيير القابل للاكتشاف في المقياس Minimum Detectable Change(MDC)، والنسبة المئوية للحد الأدنى من التغيير القابل للاكتشاف في المقياس (MDC%) وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (٦) :

جدول (٦)

إعادة الاختبار باستخدام معامل الارتباط بين الفئات Interclass Correlation

الأبعاد	معامل الارتباط بين الفئات(ICC) Interclass Correlation
الحاجات الفسيولوجية	٠,٩٩
الحاجة إلى الأمن والطمأنينة	٠,٩٩
الحاجة إلى الحب والانتماء	٠,٩٩
الحاجة إلى تقدير الذات	٠,٩٩
الحاجة إلى تحقيق الذات	٠,٩٩
المقياس ككل	٠,٩٩

من خلال جدول (٦) يتضح أن معامل الارتباط بين الفئات للحاجات الفسيولوجية (٠,٩٩)، ومعامل الارتباط بين الفئات الحاجة إلى الأمن والطمأنينة (٠,٩٩)، ومعامل الارتباط بين الحاجة إلى الحب والانتماء (٠,٩٩)، ومعامل الارتباط بين الفئات الحاجة إلى تقدير الذات (٠,٩٩٨)، ومعامل الارتباط بين الفئات الحاجة إلى تحقيق الذات (٠,٩٩)، ومعامل الارتباط المقياس ككل (٠,٩٩)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، مما يؤكد ثبات اختبار الأمن النفسي موضوع الدراسة الحالية، ولذلك يمكن استخدامه حيث إن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

جدول (٧)

الخطأ المعياري والحد الأدنى من التغيير والنسبة المئوية للحد الأدنى القابل للاكتشاف للمقياس الأمن النفسي

SEM	الخطأ المعياري للقياس- Standard Error of Measurement	٠,٨٥
MDC	الحد الأدنى من التغيير القابل للاكتشاف في المقياس Minimum Detectable Change	٢,٣٤
MDC%	النسبة المئوية للحد الأدنى من التغيير القابل للاكتشاف في المقياس	١,٨٦ %

يتضح جدول (٧) أن الخطأ المعياري للقياس Standard Error of Measurement (SEM) (٠,٨٥)، كما أن الحد الأدنى من التغيير القابل للاكتشاف في المقياس Minimum Detectable Change (MDC) (٢,٣٤) وهو أكثر من درجتين مما يدل على تغير حقيقي في الأداء، أما

النسبة المئوية للحد الأدنى من التغيير القابل للاكتشاف في المقياس (MDC%) أقل من ١٠% مما يدل على أن المقياس ممتاز، وهي معاملات ثبات مرتفعة، مما يؤكد ثبات اختبار الأمن النفسي موضوع الدراسة الحالية، ولذلك يمكن استخدامه حيث إن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

من خلال النتائج التي تم الوصول إليها في حساب الصدق والثبات للمقياس يمكننا القول إن الاختبار يتمتع بمعاملات صدق وثبات ممتازة، وهذا ما يسمح لنا باستخدام المقياس باطمئنان.

الوصف النهائي للمقياس:

تكون مقياس الدراسة الحالية في صورته النهائية من (٥٦) مفردة، تقيس مستوي الأمن النفسي من خلال خمسة أبعاد، هي: الحاجات الفسيولوجية، والحاجة إلى الأمن والطمأنينة، والحاجة إلى الحب والانتماء، والحاجة إلى تقدير الذات، والحاجة إلى تحقيق الذات، وقد وزعت المفردات في المقياس كما هو موضحاً بجدول (٨):

جدول (٨)

توزيع أبعاد المقياس وعدد المفردات

مقياس الأمن النفسي	عدد المفردات	رقم المفردة
الحاجات الفسيولوجية	٨	١ ـ ١٠ ـ ١٩ ـ ٢٨ ـ ٣٧ ـ ٤٢ ـ ٤٧ ـ ٥٢.
الحاجة إلى الأمن والطمأنينة	١٢	٢ ـ ٦ ـ ١١ ـ ١٥ ـ ٢٠ ـ ٢٤ ـ ٢٩ ـ ٣٣ـ٣٨ ـ ٤٣ ـ ٤٨ ـ ٥٣.
الحاجة إلى الحب والانتماء	١٢	٣ ـ ٧ ـ ١٢ ـ ١٦ ـ ٢١ ـ ٢٥ ـ ٣٠ ـ ٣٤ ـ ٣٩ ـ ٤٤ ـ ٤٩ ـ ٥٤.
الحاجة إلى تقدير الذات	١٢	٤ ـ ٨ ـ ١٣ ـ ١٧ ـ ٢٢ ـ ٢٦ ـ ٣١ ـ ٣٥ ـ ٤٠ ـ ٤٥ ـ ٥٠ ـ ٥٥.
الحاجة إلى تحقيق الذات	١٢	٥ ـ ٩ ـ ١٤ ـ ١٨ ـ ٢٣ ـ ٢٧ ـ ٣٢ ـ ٣٦ ـ ٤١ ـ ٤٦ ـ ٥١ ـ ٥٦.

المراجع

أولا: المراجع العربية :

الأحمد، أمل، والشبؤون، دانيا (٢٠١١). الأمن النفسي وعلاقته بالخوف لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية .مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، ٢٧(٢)، ١٩ – ٥٧.

الأشول، عادل عز الدين (١٩٩٩). علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة. القاهرة: الناشر مكتبة الأنجلو المصرية.

التركي، نازك عبد الصمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض الوحدة النفسية وتحسين الأمن النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. مجلة كلية التربية: جامعة الأزهر، ١٦٢(١)، ٩-٦٦.

الرقاص، خالد بن ناهس، والرافعي، يحيى بن عبد الله بن يحيى (٢٠١٠). الطمأنينة النفسية في ضوء بعض المتغيرات لدى عينة من طلاب جامعة الملك خالد. دراسات تربوية ونفسي. مجلة كلية التربية: جامعة الزقازيق، (٦٦) ،١٣٥-١٧٣.

الزهرانى، شريفة أحمد على، والغامدى، سعيد أحمد آل شويل (٢٠٢٠). الأمن النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدي عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة .مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط، ٣٦ (٧)، ٤٤٣-٤٦٧ .

الطويل، هاني عبد الرحمن (٢٠٠٦). الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق. عمان: الأردن. دار وائل للنشر.

الظفيري، نواف ملعب (٢٠١٥). دراسة مقارنة للحاجات النفسية بين أطفال الروضة من ذوي صعوبات التعلم النمائية والعاديين. مجلة الدراسات التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس، ٩(٣)، ٥٤٣-٥٥٦.

العبري، حمود باتل، والكردي، خالد إبراهيم حسن (٢٠٢٠). فعالية برنامج إرشادي معرفي إيحائي لتعزيز الأمن النفسي لطالبات جامعة الفيصل .المجلة العربية للدراسات الأمنية٣٦(٣)، ٣٦١ -٣٧٤ .

العزي، أحلام مهدي عبد الله (٢٠١٥). الشعور بالعدالة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية – كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد (٢١٥)، ٤٤٣ – ٤٦٨.

المغامسي، سعد بن فالح (٢٠٠٨). أثر القرآن الكريم في تحقيق الأمن النفسي لدى المسلم. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، (٥٠)، ١٤–٥٨.

بدر، ابراهيم محمود (٢٠١٢). الصحة النسية وشباب ثورة ٢٥ يناير الأحرار "الأسس النظرية والجوانب التطبيقية". الجيزة: دار طيبة للطباعة.

بسيوني، سوزان بنت صدقة، والصبان، عبير محمد (٢٠١١). العنف وعلاقته بالأمن النفسي لدى طالبات الجامعة .مجلة كلية التربية بالمنصورة: جامعة المنصورة، ٢(٧٥)، ١٢٣–١٦٩.

جابر، جابر عبد الحميد، وكفافي، علاء الدين (١٩٩٥). معجم علم النفس والطب النفسي. القاهرة: دار النهضة العربية.

جبر، جبر محمد (١٩٩٦). بعض المتغيرات الديمجرافية المرتبطة بالأمن النفسي .علم النفس١٠(٣٩)، ٨٠ – ٩٣.

حافظ، داليا نبيل. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج معرفي – سلوكي لتحسين الشعور بالمن النفسي وتقدير الذات لدى المراهقين المدركين للرفض الوالدي .المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي٨(٢)، ٢٣٩ – ٢٨٤ .

دسوقي، كمال محمد (١٩٩٠). ذخيرة علوم النفس. القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

زعابطة، سيرين هاجر (٢٠٢٣). الأمن النفسي والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية.

سحيري، زينب، وزعابطة، سيرين هاجر. (٢٠٢١). مساهمة الشعور بانعدام الأمن النفسي في التنبؤ بتواجد الاضطرابات السيكوسوماتية وتدني التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية .مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، ١٠(١)، ٢٥٩ – ٢٤٢ .

سلامة، كمال عبد الحافظ محمود، الشكعة، على عادل أحمد، والداهري، صالح حسن أحمد عبد العزيز (٢٠٠٨). فاعلية برنامج إرشادي جمعي سلوكي –معرفي في تعزيز الأمن النفسي ومهارات التكيف النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. جامعة عمان العربية، عمان.

شقير. زينب محمود (٢٠٠٥). الشخصية السوية والمضطربة. القاهرة: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

شقير، زينب محمود (٢٠٠٥). مقياس الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية). القاهرة: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

عبدالعال، السيد محمد عبد المجيد. (٢٠٠٤). إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية .دراسات نفسية، ١٤(٢)، ٢٣٧ – ٢٧٤ .

عبد الرازق، خنساء (٢٠٠٩). أثر أسلوب العلاج الواقعي في تنمية الأمن النفسي لدى طالبات المرحلة الاعدادية. مجلة الفتح، ٣٧(٥). ٣٤٣–٣٦٨.

عبد الله، أحلام حسن، وشريت، أشرف محمد عبد الغني (٢٠٠٦). الأمن النفسي أبعاده ومحدداته من الطفولة إلى الرشد: دراسة ارتقائية. التربية المعاصرة: رابطة التربية الحديثة، ٢٣(٧٣)، ٧٧–١٧٧.

عبود، سحر عبد الغنى. (٢٠١٨). برنامج إنتقائي تكاملي لتنمية السلوك الإيثاري وأثره على تنمية الأمن النفسي لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي .مجلة الإرشاد النفسي، (٥٣)، ١ – ٩١ .

عبود، ضحى. (٢٠١٤). الأمن النفسي وعلاقته بالعنف الأسري لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في مدارس مدينة دمشق وريفها .مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٢(١)، ٤٤ – ٦٩ .

عثمان، إلهام الأمير، لاشين، ثريا يوسف، وعبد الواحد، فاطمة الزهراء عبد الباسط. (٢٠٢١). الأمن النفسي وعلاقته بالانتماء لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي .دراسات تربوية واجتماعية،٢٧(١٢)، ٢٩ – ٩٨ .

عودة، فاطمة، مرسي، كمال (١٩٩٦). الصحة النفسية في ضوء علم النفس والاسلام. ط٣، الكويت: دار القلم.

كيوش، سلمان عبد الواحد (٢٠١٨). الأمن النفسي وعلاقته بخط الكتابة اليدوية لدى عينة من طلبة كلية التربية الرياضية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، (٩٤)، ١٨١- ٢٠٦.

مالكي، حمزة بن خليل، وبالنقيب، على عبد الرحمن أحمد (٢٠١٣). التنبؤ بالأمن النفسي من المناخ الاسري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .دراسات تربوية ونفسية مجلة كلية التربية، بالزقازيق ،٢٨(٧٨)، ٢٨٩ – ٣٩٠ .

محمد، أمل محمد حمد. (٢٠٢٢). الأمن النفسي وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى عينة من الأطفال ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة .المجلة المصرية للدراسات النفسية،٣٢(١١٤)، ٨٧ – ١٢٤ .

محمود، خالد نجم. (٢٠٢١). دور المدرسة في تحقيق الأمن النفسي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر أولياء الأمور .مجلة–كلية الآداب: بجامعة بغداد، ١(١٣٦)، ٣٤٣ – ٣٥٦ .

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Aiken, L. R. (1995). Personality: Theories, Research, and applications. New Jersey: Prentice Hall.U.S. A

Al-Domi, M. M. (2012). Faith and psychological security in the Holy Quran. European Journal of Social Sciences, 32(1), 52-58.

Al-Yagon, M. (2012). Subtypes of Attachment Security in School-Age Children with Learning Difficulties. Learning Disability Quarterly, 35(3), 170–183. https://doi.org/10.1177/0731948712436398.

Baeva I.A., Baev N.N. (2013). Psychological resources of students' security as an indicator of the psychological security of the individual. Psychological Science and Education ، 5.p1. https://psyjournals.ru/en/psyedu_ej/2013/n1/.

Baeva, I., & Shakhova, L. (2019, June). Provision of psychological safety of younger pupils of cadet classes. In II International Scientific-Practical Conference" Psychology of Extreme Professions"(ISPCPEP 2019) (pp. 1-5). Atlantis Press.

Block, C. T. (2018). Family process, coping, cognitive styles, and psychological dysfunction: Adults with and without learning difficulties (Order No. 10813238). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2040880382). Retrieved From

Engler, B. (1995). Personality theories: An introduction. Boston, U.S.A: Houghton Mifflin Company.

Fenniman, A. (2010). Understanding each at work: An examination of the effects of perceived empathetic listening on psychological safety in the supervision-subordinate relationship. Unpublished dissertation, George Washington University.

Kostina, L. M., & Pisarenko, I. A. (2016). Individual characteristics of the psychological safety of first grade students during the period of adaptation to school. News of the Saratov University. New episode. Series Acmeology of education. Developmental Psychology, 5 (4), 346-350.

Sokolskaya, M. V., & Bogomolova, O. Yu. (2020). Psychological safety of the educational environment as a factor of motivational readiness for the activities of university students. The world of science. Pedagogy and Psychology, 8 (2), 28.

Wei, X., Zhuang, M., & Xue, L. (2022). Father presence and resilience of Chinese adolescents in middle school: Psychological security and learning failure as mediators. Frontiers in Psychology, 13.

Zimbardo, P., & Weber, A. (1994). Psychology. New York: Harper Collins College Publisbers. U.S.A

البحث الثاني

الخصائص السيكومترية لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمحافظة مطروح

Psychometric Properties of the Negative Emotional Sensitivity Scale among Students with Learning Difficulties in Matrouh Governorate

إعداد

الأستاذ الدكتور
محمد غازي الدسوقي سيد أحمد
أستاذ علم النفس التربوي وعميد شعبة السياسات التربوية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

الأستاذ الدكتور
شادي محمد أبو السعود
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة مطروح

الدكتور
فتحي محمد الشرقاوي
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة مطروح

أ/ مصطفى علي عبداللاه محمد
باحث ماجستير – قسم العلوم النفسية
كلية التربية – جامعة مطروح

٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ

الخصائص السيكومترية لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمحافظة مطروح

المستخلص: هدف البحث الحالي إلى إعداد مقياس الحساسية الانفعالية السلبية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية، والتحقق من خصائصه السيكومترية. وتكونت عينة المشاركين في البحث من (١٢٧) تلميذًا وتلميذة، وتراوحت أعمارهم ما بين (١١- ١٣) عامًا، بمتوسط عُمري بلغ (١١,٨٦)، وانحراف معياري قدره (٠,٨٠). وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة تم التحقق من: صدق المفردات، وصدق البنية عن طريق التحليل العاملي التوكيدي، وحساب الاتساق الداخلي، كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ثبات ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة التطبيق، وأظهرت النتائج تمتع المقياس بدرجات مقبولة من الصدق والاتساق الداخلي والثبات؛ تدل على صلاحية المقياس وقدرته على قياس مستوى الحساسية الانفعالية السلبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتكونت الصورة النهائية للمقياس من (١٧) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الأفكار اللاعقلانية- وصعوبة الاستقرار الانفعالي- والابتعاد العاطفي.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية- الحساسية الانفعالية السلبية- التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.

Psychometric Properties of the Negative Emotional Sensitivity Scale among Students with Learning Difficulties in Matrouh Governorate

Abstract: The current research aimed to prepare a scale of Negative Emotional Sensitivity for students with Learning Difficulties in the fifth and sixth grades of the primary stage, and to verify its psychometric properties. The sample of the participants in the research consisted of (127) male and female students, and their ages ranged between (11-13) years, with an average age of (11.86) and a standard deviation of (0.80). Using the appropriate statistical methods, the validity of the items and structure validity by confirmatory factor analysis, internal consistency calculation, and stability of the scale was also verified by the Alfa Cronbach coefficient and Re-test method. The final form of the scale is (17) items divided into three dimensions it was Irrational ideas, Difficulty in Emotional Stability and Emotional Distancing.

Keywords: Psychometric Properties- Negative Emotional Sensitivity- Students with Learning Difficulties.

مقدمة البحث

أحد الموضوعات التي لاقت اهتمامًا كبيرًا منذ القرن الماضي، هو موضوع صعوبات التعلم (Learning Difficulties) [١] بمتغيراته المتعددة، وزاد الاهتمام به في السنوات الأخيرة بدرجة كبيرة؛ نتيجة الاهتمام المتزايد بالمرحلة الابتدائية، باعتبار أن أي خلل يعتري هذه المرحلة سيمتد تأثيره إلى مراحل التعليم اللاحقة، لأنه من خلالها سيكتسب التلميذ الكثير من القيم والاتجاهات والمهارات الأساسية، بالإضافة إلى نمو استعداداته وقدراته العقلية وفهم علاقاته مع الآخرين وكيفية ممارستها على نحو يرضي الجميع.

تُمثل صعوبات التعلم منطقة قلق في الحيز النفسي للمتعلم، تتراكم حولها المشكلات الانفعالية والاجتماعية. وبالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم فإن الاضطراب الانفعالي والاجتماعي يشكل أحد أهم خصائص هذه الفئة، فهم يسيئون التصرف في المواقف الاجتماعية، ويشعرون بعدم الكفاية الشخصية، ولا يستطيعون إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين ويميلون إلى إظهار الاستجابات غير الاجتماعية والعدوانية والتخريبية وعدم الطاعة.

أشار سليمان عبد الواحد (٢٠١٠) إلى أنه يجب التعامل مع الصعوبات الأكاديمية ليس بمعزل عن الآثار الانفعالية والاجتماعية المترتبة عليها، حيث تؤثر المشكلات الانفعالية والاجتماعية على التلميذ في كافة مجالات الحياة، فبينما تؤثر الصعوبات الأكاديمية على مركز الفرد في المجالات الأكاديمية، فإن المشكلات الانفعالية والاجتماعية ذات تأثيرات متباينة ومتعددة على مختلف جوانب الشخصية، حيث تؤدي الانفعالات والمشاعر المضطربة إلى الوقوع في الكثير من الأخطاء، كما أنها ترتبط بالفشل أكثر من ارتباطها بالنجاح.

رغم المحاولات الجادة التي تنادي بأهمية الاهتمام بالانفعالات في مجال التعلم من أجل رفع معدلات التحصيل الأكاديمي، والتي تعكس مدى الوعي بالذات والتحكم في الانفعالات والتواصل الفعّال مع الآخرين، إلا أنه لا يمكن تصور الحياة بدون انفعالات ومشاعر، ويعكس الواقع وجود مشكلات انفعالية عديدة لدى بعض تلاميذ المدارس، والتي تظهر في عدم الاتزان الانفعالي والأفكار اللاعقلانية

(١) يستخدم البحث الحالي مصطلح صعوبات التعلم كترجمة للمصطلح (Learning Difficulties)، حيث أن فئة التلاميذ المستهدفة بالدراسة هم أولئك التلاميذ الذين يعانون من صعوبات أكاديمية في المقررات الدراسية تظهر في صورة صعوبات في القراءة أو الكتابة أو الحساب أو التحدث.

والانسحاب من المواقف الاجتماعية المختلفة وفقدان القدرة أو القصور في التعرف على المشاعر ووصفها، وضحالة الخيال ومحدوديته والتوجه المعرفي الخارجي (هشام عبدالرحمن، ٢٠٠٥، ٢٢٥).

تُعد الحساسية الانفعالية السلبية (Negative Emotional Sensitivity) من المشكلات الانفعالية غير المرغوب فيها، حيث تتمثل في التأثر الشديد بمواقف عادية قد لا يعبأ بها الآخرون والشخص ذو الحساسية الانفعالية السلبية هو الشخص الذي تصدر منه الاستجابة الانفعالية غير المناسبة للمثير، وسرعة التغير من حالة إلى أخرى، ويفتقر إلى الثبات والنضج الانفعالي، وتكون علاقته بالآخرين غير مستقرة، والفرد الحساس انفعالياً تكون انفعالاته عنيفة منطلقة متهورة ولا يستطيع التحكم فيها ومتذبذبة(Fredrickson, Tugade, Waugh & Larkin, 2003, 377) ؛ (ثريا بنت راشد، أحمد محمد، ٢٠١٩، ٣٢١).

كما أن الأشخاص ذوي الحساسية الانفعالية المفرطة يستجيبون بقوة للمثيرات الخارجية، فهم ولدو بجهاز عصبي ربما يرى ويسمع ويشم ويشعر أكثر من الآخرين، كما إنهم يعانون من سوء التفاعل مع الآخرين، والتوتر العاطفي ولا يستطيعون التخلص من المشاعر السلبية بسهولة فبمجرد شعورهم بالحزن والانزعاج لا يستطيعون تبديل مزاجهم ونسيان ذلك (عماد عبد حمزة، ٢٠١٦، ٣٤٥).

ومن خلال مراجعة العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بتناول هذا المتغير، يتضح للباحثين الحاليين أن التلميذ الذي يتصف بالحساسية الانفعالية؛ نراه شخص يتأثر أكثر من اللازم بالعوامل الخارجية المحيطة به والخارجة عن إرادته، وسرعان ما يفسر الكلام الذي يسمعه على أكثر مما يحتمل، ويفسر تلك الحركة أو النظرة بشكل مبالغ فيه ليس له أية معنى في كثير من الأوقات، وبمعنى آخر يمكن القول أن الفرد الذي يتسم بالحساسية الزائدة يعطي الأشياء أهمية أكثر من اللازم وأكثر مما تستحق، ونرى الصدى السلبي في نفسه، بما يظهر عليه من علامات نفسية سلبية بشكل دائم.

مشكلة البحث

في ظل الظروف والمتغيرات المُتسارعة في الآونة الأخيرة؛ أصبحت دراسة الجوانب الانفعالية لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أمرًا مهمًا وضروريًا؛ نتيجة ما يترتب على صعوبات التعلم من تأثير كبير على الجوانب الاجتماعية والانفعالية والسلوكية والأكاديمية لهؤلاء التلاميذ.

تُعتبر الانفعالات ركنًا مهمًا في حياة كل فرد، فهي تؤثر في جميع جوانب حياته اليومية، فالانفعالات المتزنة تمنح الفرد قدرة أكبر على العمل في حالة من الهدوء والاتزان، أما المُغالاة والتهويل في الانفعالات تؤدي إلى عدم التكيف والتوافق بجميع أشكاله (رمضان عاشور، ٢٠٢١، ٢٠٣٤). فعدم قدرة التلميذ على ضبط انفعالاته بصورة طبيعية يكون دليلًا على عدم الاتزان الانفعالي، والمبالغة في التعبير يكون دليلًا على شخصية غير مستقرة وحساسة انفعاليًا (حنان خضر، ٢٠١١، ٢).

تظهر الحساسية الانفعالية لدى الفرد نتيجة لما يمر به من مدة إهمال أو رفض أو سوء معاملة، كتعرضه للإهانة فضلًا لما يمر به من تغيرات خارجة عن سيطرته وما يتعرض له من عقبات وصدمات، ومن ثم فإن مشكلة الحساسية الانفعالية السلبية تُعد من المشكلات الانفعالية غير المرغوبة، والتي تؤثر بشكل سلبي على حياة التلميذ (حسين أحمد، ٢٠١٨، ١٦٨).

في ضوء ذلك قام العديد من الباحثين بدراسة وقياس الحساسية الانفعالية لدى الفئات المختلفة؛ من خلال بناء وتصميم مقاييس واستبيانات تهدف لمعرفة مستواها لدى هذه الفئات، فمثلًا قامت Guarino (2003) ببناء مقياس الحساسية الانفعالية؛ والذي طُبق في بيئات ثقافية مختلفة؛ حيث تكونت النسخة الأصلية من بعدين هما: الحساسية الانفعالية الإيجابية، والحساسية الانفعالية السلبية، وأظهرت النسخة الإسبانية بُعدًا ثالثًا هو التباعد الانفعالي. كما قامت فتحية جابر (٢٠١٥) في دراستها التي كانت على عينة من طلاب المرحلة الإعدادية المتأخرين دراسيًا ببناء مقياس يهدف للتعرف على مستوى الحساسية الانفعالية؛ وقامت بحساب صدقه وثباته وأظهرت النتائج تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة.

حددت آمال عبدالسميع، فريدة عبدالغني، لبنى أحمد (٢٠٢١) في دراسة على عينة من الأطفال الصم أن هناك ثلاثة أبعاد لمتغير الحساسية الانفعالية السلبية؛ هي: التفكير اللاعقلاني، والابتعاد العاطفي، وعدم الاتزان الانفعالي، حيث قام الباحثون ببناء مقياس الحساسية الانفعالية السلبية؛ وتم حساب خصائصه السيكومترية والتي أظهرت درجات مقبولة من الصدق والثبات. وفي دراسة مريم محمد (٢٠٢٢) والتي كانت على عينة من الأطفال المتأخرين لغويًا؛ قامت الباحثة بتصميم مقياس الحساسية الانفعالية واختبار كفاءته السيكومترية؛ والتي أظهرت درجات مُرضية ومقبولة من الصدق والاتساق الداخلي والثبات.

ومما سبق تتبلور مشكلة البحث الحالي في إعداد أداة لقياس مستوى الحساسية الانفعالية السلبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث لم يسفر البحث الدقيق إلى وجود أي دراسة اهتمت ببناء مقياس للحساسية الانفعالية السلبية والتعرف على بنيته العاملية والتحقق من جودة خصائصه السيكومترية، وخاصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية– في حدود اطلاع الباحثين– الأمر الذي يُبرز الحاجة الماسة إلى إجراء بحث يتضمن إعداد أداة لقياس مستوى الحساسية الانفعالية السلبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. وتأسيسًا على ما سبقت الإشارة إليه، **تتحدد مشكلة البحث في السؤال التالي:** ما الخصائص السيكومترية لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى إعداد مقياس الحساسية الانفعالية السلبية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، والتحقق من خصائصه السيكومترية من حيث استخراج مؤشرات الصدق والثبات ومدى صلاحية المقياس للاستخدام.

أهمية البحث

تتحدد أهمية البحث الحالي في تقديم أداة قياس تصلح للتطبيق في البيئة المصرية، تتحقق فيها الشروط العلمية اللازمة لقياس الحساسية الانفعالية السلبية ومستواها من الثقافة المصرية، والتي يمكن الوثوق بها من حيث ملاءمتها من الناحية السيكومترية لطبيعة التلاميذ في المجتمع المصري، ويمكن استخدامها في الدراسات المستقبلية.

مصطلحات البحث

١- الخصائص السيكومترية Psychometric Properties

يتبنى البحث الحالي مفهوم الخصائص السيكومترية ل: صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) والذي يعرفها بأنها: دلائل أو مؤشرات إحصائية عن مدى جودة المقياس ومفرداته إذ توجد خصائص سيكومترية للمفردات هي تمييز المفردة واتساقها الداخلي، وتوجد خصائص سيكومترية للمقياس هي صدقه وثباته وحساسيته وشكل التوزيع التكراري للدرجات.

٢- الحساسية الانفعالية السلبية Negative Emotional Sensitivity:

يتبنى البحث الحالي تعريف الحساسية الانفعالية السلبية ل: آمال عبدالسميع وآخرون (٢٠٢١) بأنها: "حالة من التعبير التلقائي بشكل سلبي في صورة ردود أفعال عنيفة متهورة غاضبة تجاه الآخرين، وتكوين معتقدات وأفكار سلبية عن الآخرين بأنهم يسخرون منهم، ولديهم سوء ظن بالآخرين، ويميلون إلى العزلة والانسحاب والابتعاد عن المشاركة الاجتماعية وأيضًا الابتعاد عن مشاركة مشاعرهم والتعبير عنها للآخرين". **وتعرف إجرائيًا** بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ ذو صعوبات التعلم في مقياس الحساسية الانفعالية السلبية (إعداد/ الباحثون الحاليون)، والذي أعد في ضوء المفهوم السابق، ويشمل الأبعاد التالية: (الأفكار اللاعقلانية، وصعوبة الاستقرار الانفعالي، والابتعاد العاطفي).

٣- التلاميذ ذوو صعوبات التعلم Students with Learning Difficulties (LD):

يتبنى البحث الحالي مفهوم أحمد مغيران (٢٠٢١) للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم: "أولئك التلاميذ الذين يظهرون تباعدًا سلبيًا بين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية (كما يقاس بالاختبارات التحصيلية) وأدائهم المتوقع (كما يقاس باختبارات الذكاء)، ويكون ذلك في شكل قصور في أداء المهام المرتبطة بالمجال الأكاديمي بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي، ويستبعد من هؤلاء التلاميذ ذوو الإعاقات المختلفة سواء كانت بصرية أو سمعية أو حركية أو عقلية والمضطربون انفعاليًا، ويكون نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو مشكلات سلوكية، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على الاختبارات التشخيصية لصعوبات التعلم.

الإطار النظري والبحوث ذات الصلة:

أولًا: الخصائص السيكومترية

تُعد جودة الأدوات المستخدمة في البحث من الأمور المهمة والضرورية؛ لأن النتائج التي يتوصل إليها الباحث تعتمد على سلامة ودقة المعلومات التي يتحصل عليها باستخدام هذه الأدوات ولهذا كان لزامًا التأكد من جودة الخصائص السيكومترية الخاصة بهذه الأدوات، ويعتبر الهدف الرئيس من حساب الخصائص السيكومترية لأدوات القياس النفسية والتربوية هو التعرف على مدى كفاءتها في قياس ما وضعت لقياسه وهي ترتكز في الأساس على العناصر التالية:

أ) الصدق:

يُعد الصدق أهم الاعتبارات في تقويم الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية والاجتماعية، وهو تقييم شامل يتم من خلاله توفير الدليل المادي والمبرر النظري اللازمين لإثبات كفاية وملاءمة ومعنى أي تأويل أو فعل يبنى على درجة المقياس، وبهذا المعنى يتطلب صدق المقياس جمع الأدلة الكافية حول أي استدلال يبنى على درجة هذا المقياس أو أية استخدامات فعلية أو ممكنة لنتائجه، ولتعدد استخدامات المقياس وظروفها وللتغير المحتمل في السمة التي يقيسها فإن صدق المقياس يعد عملية متجددة ومستمرة، ويكون المقياس صادقاً إذا كان قادراً على قياس ما وضع لقياسه، وقادراً على أن يميز بين القدرة التي يقيسها والقدرات الأخرى التي يحتمل أن تختلط بها أو تتداخل معها وقادراً على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها؛ بمعنى أن يميز بين الأداء القوى والأداء المتوسط والأداء الضعيف (السيد محمد، ٢٠٠٦).

ب) الاتساق الداخلي:

ويعتمد هذا الأسلوب على مدى ارتباط المفردات أو البنود مع الدرجة الكلية للمجال أو البُعد الذي تنتمي إليه داخل المقياس، وعلى الاتساق في أداء الأفراد على مفردات المقياس وعندما يكون المقياس متجانسًا فإن كل مفردة فيه تقيس نفس العوامل العامة التي يقيسها المقياس.

ج) الثبات:

يُقصد بثبات المقياس دقته واتساقه في القياس وعدم تناقضه مع نفسه، فهو عبارة عن درجة الاتساق بين القياسات المختلفة للمقياس؛ أي ثبات درجة الفرد وثبات ترتيبه إذا تكرر تطبيق المقياس، وقد يعني بالثبات الاستقرار بمعنى أنه لو تم تكرار عمليات القياس للفرد الواحد لأظهرت النتائج شيئًا من الاستقرار، وقد يعني به الموضوعية بمعنى أن الفرد يحصل على نفس الدرجة بصرف النظر عن الأخصائي الذي يُطبق المقياس أو الذي يصححه (عزت عبدالحميد، ٢٠١١، ٥١٤).

ثانيًا: الحساسية الانفعالية السلبية

رغم شيوع الحساسية الانفعالية بين العديد من الأفراد في المجتمعات، إلا أن الاعتراف بها كسمة من سمات الشخصية ظهر متأخرًا، وأشار Wall, Kalpakci, Hall, Crist and Sharp (2018) أن الحساسية الانفعالية تُعد أحد المتغيرات النفسية الحديثة، وأن فضل بلورة مفهوم شخص ذا حساسية عالية

يرجع إلى عالمة النفس الأمريكية Elaine N. Aron في عام (١٩٩٦) لتصف به الأفراد الذين لديهم مستويات عالية من عدم الثبات الانفعالي ورهافة الحس والاضطرابات العاطفية التي تجعلهم ينتقلون من النقيض إلى النقيض، حيث يرتكز المفهوم النظري للحساسية الانفعالية في ضوء اعتباره منظومة انفعالية ديناميكية، وأحد مكونات المزاج (الانفعال) السلبي القائم على أساس بيولوجي الذي يعمل في ضوء التفاعل مع البيئة الوجدانية التي تتصف بالغموض.

تعددت التعريفات التي تناولت الحساسية الانفعالية؛ فمن خلال البحث في التراث النفسي العربي والأجنبي، وجد الباحثون الحاليون أن Cooper (1990, 211) كان يقصد بالحساسية الانفعالية" إفراط الفرد في الانفعالات، وازدياد معدل شعوره بالأفكار بشكل سيئ".

كما تُعرّف موسوعة علم النفس والتربية أن الحساسية الانفعالية هي خاصية للشخص الذي يستجيب بسرعة وقوة للمواقف الانفعالية (فؤاد أبو حطب، محمد سيف الدين، ٢٠٠٣، ٥٣).

وعرّفتها Guarino (2003) بأنها طريقة الاستجابة الانفعالية تجاه المثيرات البيئية، والقدرة على إدراك الحالات الانفعالية والتُعرّف عليها لدى الأفراد أنفسهم ولدى الآخرين في استجاباتهم للمثيرات الانفعالية، وتنقسم الحساسية الانفعالية إلى نمطين، **سلبية** وهي تصف التوجه نحو الذات وتتسم بالعصابية وفقدان السيطرة على الانفعالات وغياب الاتزان الانفعالي والكآبة والضعف والخوف ونقد الذات والاضطرابات الصحية والغضب، **وإيجابية** وهي تصف التوجه نحو الآخرين وتتسم بالقدرة على التعاطف والميل إلى إدراك ومعرّفة التعبيرات الانفعالية للآخرين والاهتمام بمشاعرهم والانشغال بها والعمل على راحتهم وتوجيه النية إلى مساعدة الآخرين ليواجهوا مشكلاتهم.

ومن ثم فالحساسية الانفعالية هي قدرة الفرد على استقبال انفعالات الآخرين وقراءة وتفسير رسائلهم الانفعالية غير اللفظية (Jovev et al., 2011, 235). كما أكد على ذلك المفهوم van Zutphen, Siep, Jacob, Goebel and Arntz (2015, 64) أن الحساسية الانفعالية هي عدم قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته وردود أفعاله بسبب قلة التوافق بينه وبين البيئة المحيطة به. ويرى عادل محمد (٢٠١٢، ١٨٤) أنها نوع من الشفافية في فهم الآخرين، والقدرة على استيعاب العوامل الحقيقية للموقف بيسر ودقة ووضوح.

وعُرّفت الحساسية الانفعالية بأنها "شعور مبالغ فيه وغير مناسب لطبيعة الموقف، وتأثر الفرد بردود أفعال الآخرين، وعدم قدرته على تقبل النقد والتقييم، وتأويله السيئ لأقوال الآخرين وأفعالهم، وسهولة استثارته، وعدم قدرته على التحكم في انفعالاته" (محمد إبراهيم، ٢٠١٨، ٨٨٩).

ومما سبق يمكن القول إن الحساسية الانفعالية المفرطة تعني حالة نفسية تجعل الفرد متأثرًا بدرجة مبالغ فيها بالمواقف من حوله، ويستجيب بانفعالات إيجابية أو سلبية، نتيجة تفسيره الخاطئ للأمور، الأمر الذي يجعله في حالة توتر وقلق شديدين يمنعه من التحكم في انفعالاته.

مجالات الحساسية الانفعالية

هناك اختلاف بين الباحثين في المجالات التي تتضمنها الحساسية الانفعالية فمنهم من أوضح أن الحساسية الانفعالية تتضمن مجالين رئيسين مثل (Hall, 2014؛ Lo, 2018؛ عفيفة طه، ٢٠١٩) وهما مجالا الحساسية الانفعالية الفردية السلبية والحساسية الانفعالية الموجبة تجاه الآخرين. في حين أضاف كل من (Rottenberg, Gross and Gotlib, 2005؛ Jovev, et al., 2011؛ ثريا بنت راشد، أحمد محمد، ٢٠١٩) **أن الشخصية الحساسة انفعاليًا لها ثلاث مجالات رئيسة هما:** مجال الحساسية الانفعالية الموجبة تجاه الآخرين، ومجال الحساسية الانفعالية الفردية السلبية، بالإضافة إلى مجال الابتعاد العاطفي وفيما يلي شرح لهذه المجالات التي يتضمنها متغير الحساسية الانفعالية:

المجال الأول: الحساسية الانفعالية الموجبة:

وتُشير الحساسية الانفعالية الموجبة تجاه الآخرين إلى ميل الشخص لتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين وقدرته على معرّفة انفعالاتهم وفهمها. ومن ثم فإن الاستحسان العاطفي يمثل المكون الرئيسي للشعور بالنجاح والسعادة على المستوى الشخصي والاجتماعي، ويمتاز الشخص ذوي الحساسية الانفعالية الايجابية بذكاء حاد، وعاطفة جياشة وحب للإنسانية واحترام الذات والآخرين، وبالحذر الشديد في تعامله مع الآخرين (Ong, Bergeman, Bisconti & Wallace, 2006, 732).

المجال الثاني: الحساسية الانفعالية السلبية:

وتتضح الحساسية الانفعالية السلبية من خلال ميل الشخص إلى ردود الفعل السالبة التي تظهر في انفعالات الغضب والعدوانية واليأس والانتقاد الحاد عند مواجهته للمواقف الحياتية المختلفة، بشكل

مبالغ فيه تجاه الأشخاص، وقد يحدث ذلك بشكل إرادي كتعبير عن الرغبات العدوانية المكبوتة لدى الشخص، أو بشكل قهري خارج إرادته (Lo, 2018؛ عفيفة طه، ٢٠١٩).

المجال الثالث: الابتعاد العاطفي عن الآخرين:

ويُشير إلى ابتعاد الأشخاص ذوي الحساسية الانفعالية عن الآخرين من أجل تفادي المشكلات وغالبًا ما يكون ذلك بالابتعاد عن الأشخاص الذين يمرون بأوضاع سيئة ومن هنا فمن الضروري أن يتمتع الشخص بدرجة مرتفعة من الذكاء الانفعالي للتحكم بانفعالاته وبناء العلاقات الاجتماعية، فمن الطبيعي أن يقوم الشخص الحساس انفعاليًا بالرد على تلك الحركات والتصرفات بشدة، مما قد يولد الشعور بالرغبة في العنف (Folkman, 2008, 4).

يتضح مما سبق أن الحساسية الانفعالية الإيجابية، تُشكل الأساس لعلاقات اجتماعية يسودها الحب والتواد والتعاطف، واحترام الذات والآخرين، أما الحساسية الانفعالية السلبية، فإنها تتمثل في التأثر الشديد بمواقف وأحداث عادية لا يهتم بها الآخرون، واستجابات الانفعالية حادة مبالغ فيها، الأمر الذي يؤدي إلى سوء التكيف والابتعاد عن الآخرين، ويُشكل خطرًا يهدد الصحة النفسية العامة للتلميذ.

ويهتم البحث الحالي بالمجال السلبي للحساسية الانفعالية، لما لهذا المجال من تأثيرات سلبية في حياة التلاميذ عمومًا؛ وخصوصًا التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. والتي عرّفها (عماد عبد حمزة، ٢٠١٦، ٣٤١) بأنها الاستجابة غير المناسبة للمثير، وتأثر الفرد بالعوامل الخارجية أكثر من اللازم، فقد يفسر الكلمة أو الحركة أو النظرة بشكل مبالغ فيه ولا معنى له، ويُكون ارتباطات شرطية بدرجة أكبر من غيره.

عرّفها رمضان عاشور (٢٠٢١) الحساسية الانفعالية السلبية بأنها "ردود الأفعال السلبية للفرد عند التعرض لمواقف الحياة اليومية البسيطة والعادية أو الضاغطة أو شبة الضاغطة؛ والتي تتمثل في تفسير وتحليل أقوال وأفعال الآخرين بصورة خاطئة، وتضخيم التفاهات، واساء الظن بهم، الانفعال لأتفه الأسباب بصورة مبالغ فيها، وسهولة الاستثارة الانفعالية، وصعوبة ضبط الانفعالات، وعدم الرغبة في التعبير عن المشاعر، والتغيير السريع في حالته المزاجية من حالة إلى أخرى، الاعتراض المستمر على الآخرين، والجدال المستمر، والتصرف بانزعاج عند نقد الآخرين له، تجنب المشاركة مع الآخرين في

الأنشطة المختلفة، وتفضيل الانعزال، حيث أن وجوده معهم يُشعره بالتوتر، والقلق والأفكار والمعتقدات الخاطئة عن الآخرين التي تتميز بتوقع الأذى منهم".

ومن خلال ما تم عرضه؛ تُعرّف الحساسية الانفعالية السلبية في البحث الحالي بأنها "ردود الأفعال السلبية الشديدة التي تظهر في مواقف الحياة اليومية البسيطة أو الضاغطة، وتتمثل في مجموعة الأفكار اللاعقلانية كالمبالغة وسوء الظن؛ والافتقار للقدرة على التحكم في الانفعالات والسيطرة عليها، وتفضيل الابتعاد والانعزال والوحدة وتجنب مشاركة الزملاء".

سمات الشخصية الحساسة انفعاليًا

أشارت حنان خضر (٢٠١١) أن أصحاب الشخصيات الحساسة انفعاليًا يتميزون بأنهم حذرون في تعاملهم مع الآخرين، فهم حساسون للنقد ويشترطون ويفترضون الإخلاص كأساس لبناء علاقة حميمة أو صداقة متينة، وعندما تزداد حساسيتهم الانفعالية تصبح تفسيراتهم للحديث وكذلك تفسيراتهم تجاه الآخرين سيئة وغير معقولة مما يدفعهم للشك والريبة بكل أفعال الناس وحتى المقربين منهم وهذا يسهم في تدمير علاقاتهم مع الآخرين.

وبينت فاطمة عبدالرحيم (٢٠٢١) أن الحساسية الانفعالية السلبية تؤثر على تفكير الفرد فتعوقه عن مواصلة علاقاته الاجتماعية بشكل سليم وتؤثر في قدرته على النقد والفحص الدقيق، وهذا لا يساعده على إصدار أحكام سليمة، وتساهم الحساسية المفرطة في إصابة الفرد بعدد من الأمراض والاضطرابات السايكوسوماتية مثل قرحة المعدة وارتفاع ضغط الدم وزيادة ضربات القلب.

وتضيف آمنة راشد (٢٠١٣) أن هؤلاء التلاميذ يتصفون بشد الحساسية، فقد توثر فيهم كلمة بسيطة أو كلمه بسيطة ولكن قاسية، تقعدهم وتفتر من عزيمتهم، إذًا فالتلميذ ذي صعوبات التعلم إذا حدثت له تلك المشكلات فإنه يعتبر قنبلة موقوتة على شفا الانفجار، ويجب نزع فتيلها فاحتوائه انفعاليًا وفكريًا وإتاحة الفرصة له لتنمية نفسه حسب قدراته، وتوجيهه في مشكلات الحياة التي ستقابله في المستقبل.

أبعاد الحساسية الانفعالية السلبية

كشفت الدراسات والبحوث في مجال الحساسية الانفعالية السلبية أن الباحثين اختلفوا في تناولهم للحساسية الانفعالية السلبية لدى الفئات المختلفة في تحديد أبعادها الفرعية، حيث تراوحت أبعادها ما بين بُعد واحد إلى أربعة أبعاد، فمن هؤلاء الباحثين من ينظر إلى الحساسية الانفعالية السلبية على أنها أحادية البُعد؛ حيث أنها أحد مجالات الحساسية الانفعالية، كدراسة (عماد عبد حمزة، ٢٠١٦؛ بشرى خطاب، ٢٠٢٠؛ رمضان عاشور، ٢٠٢١).

وفي إطار البنية متعددة الأبعاد قامت نهلة فرج (٢٠١٨) بإجراء التحليل العاملي للتأكد من العوامل المكونة للحساسية الانفعالية السلبية على عينة مكونة من (١٣٠) من طلبة الجامعة، وأسفرت النتائج عن أن الحساسية الانفعالية السلبية تتكون من ثلاثة عوامل هي:

العامل الأول

عدم الاتزان الانفعالي؛ ويتمثل في سرعة الانفعال، والتأثر لأي سبب مع عدم القدرة على ضبط الانفعالات وتنظيمها، والشعور بالقلق من تغير الأحداث اليومية، والتأثر السريع لأي أقوال أو انتقادات من قبل الآخرين.

العامل الثاني

فهو التفكير اللاعقلاني؛ ويتمثل في الاعتقادات الخاطئة حول التعاملات مع الآخرين والشك بهم، والتفسيرات اللاعقلانية، والمبالغ فيها للمواقف المختلفة، وكذلك التركيز بالتفاهات وتضخيمها.

العامل الثالث

فهو الابتعاد العاطفي؛ ويتمثل في تفضيل الفرد للعزلة والانطواء والابتعاد عن مشاركة الآخرين للمشكلات الخاصة، وتجنب مواقف التعبير عن المشاعر، والتوتر لمجرد التواجد في المناسبات الاجتماعية وتحاشيها خوفًا من المواقف المحرجة.

كما اتفقت مع هذه الأبعاد دراسة آمال عبدالسميع وآخرون (٢٠٢١) التي طُبقت على عينة من الأطفال الصم بمحافظة كفر الشيخ. أما دراسة فاطمة الزهراء (٢٠٢١) والتي طُبقت على عينة من المتفوقين بمدارس STEM، أسفرت نتائج التحليل العاملي لها عن أربعة أبعاد للحساسية الانفعالية

السلبية هم: حدة الانفعالات، وحساسية العلاقات البين شخصية، والمبالغة والتهويل، والحساسية الأخلاقية المفرطة.

وفي ضوء ما سبق، وبالرجوع للخصائص الانفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وخصائص مرحلة الطفولة المتأخرة؛ تم تحديد أبعاد الحساسية الانفعالية السلبية في البحث الحالي في ثلاثة أبعاد، وهي: الأفكار اللاعقلانية– صعوبة الاستقرار الانفعالي– الابتعاد العاطفي.

قياس الحساسية الانفعالية

يهتم الباحثون في مجالات العلوم النفسية والتربوية بالحصول على معلومات دقيقة حول الظواهر السلوكية والانفعالية من خلال إعداد أدوات ومقاييس يتم من خلالها الحصول على معلومات وبيانات بهدف قياس مستوى تلك الظواهر. والمستقرئ للتراث النظري لمتغير الحساسية الانفعالية السلبية يجد ندرة في إعداد أداة لقياس هذا المتغير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية –في حدود إطلاع الباحثين– ومن هذه المقاييس:

- **مقياس الحساسية الانفعالية إعداد Guarino (2003)**: الذي طُبق في بيئات ثقافية مختلفة؛ حيث تكونت النسخة الأصلية من (٤١) مفردة موزعة على بعدين هما: الحساسية الانفعالية الموجهة نحو الآخرين (الإيجابية)، والحساسية الانفعالية الموجهة نحو الذات (السلبية)، وكانت بدائل الإجابة على المقياس هي: ينطبق– لا ينطبق، وأظهرت النسخة الإسبانية بعدًا ثالثًا هو التباعد الانفعالي.
- **استبانة الحساسية الانفعالية إعداد حنان خضر (٢٠١١)**: التي طبقت على عينة من المعاقين سمعيًا بغزة وتكونت من (١٨) مفردة، وكانت الاستجابات على المقياس وفقًا للتدريج الثلاثي هي: بدرجة كبيرة– بدرجة متوسطة– بدرجة قليلة.
- **مقياس الحساسية المفرطة إعداد فتحية جابر (٢٠١٥)**: الذي طبق على عينة من طلاب المرحلة الإعدادية المتأخرين دراسيًا بالمدارس التابعة لإدارة حلوان التعليمية، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٤) مفردة موزعة على (٤) أبعاد وهي: حساسية المشاعر السلبية، وحساسية العلاقات الشخصية الإيجابية، والمشاعر الانفعالية الزائدة، والتباعد العاطفي، ويتم الإجابة على مفردات المقياس وفقًا للتدريج الثلاثي: دائمًا– أحيانًا– أبدًا.

- **مقياس الحساسية الانفعالية السلبية إعداد آمال عبدالسميع وآخرون (٢٠٢١):** الذي طبق على عينة من الأطفال الصم، وتكون من (٤٥) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد هما: التفكير اللاعقلاني، والابتعاد العاطفي، وعدم الاتزان الانفعالي، وكانت بدائل الاستجابات الثلاثية هي: دائمًا – أحيانًا – نادرًا.
- **مقياس الحساسية الانفعالية إعداد مريم محمد (٢٠٢٢):** لقياس مستوى الحساسية الانفعالية لدى الأطفال المتأخرين لغويًا، ويتكون المقياس من (٣٥) مفردة موزعة على (٤) أبعاد هم: البعد الفسيولوجي، والبعد النفسي، وبعد ضعف الثقة بالنفس، وبعد مهارات الضبط والمرونة، وكانت الاستجابات على التدريج الثلاثي هي: تنطبق – تنطبق إلى حد ما – لا تنطبق.
- **مقياس اضطراب الحساسية الانفعالية إعداد سماء محمد (٢٠٢٢):** الذي طبق على عينة من المراهقين الصم وتكون من (٤٩) مفردة موزعة على بعدين هما: الحساسية السلبية، والابتعاد العاطفي، وتضمنت بدائل الاستجابة على التدريج الثلاثي: دائمًا – أحيانًا – أبدًا.

يتضح من خلال هذا العرض ندرة المقاييس والأدوات التي اهتمت بقياس مستوى الحساسية الانفعالية السلبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، لذلك اهتم البحث الحالي بإعداد أداة تتمتع ببنية عامليه جيدة وخصائص سيكومترية صادقة تناسب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في المجتمع المصري.

ثالثًا: التلاميذ ذوو صعوبات التعلم

رغم حداثة التناول العلمي للمشكلات التي تواجه ذوي صعوبات التعلم على المستوى التربوي، إلا أنها كانت من أكثر المشكلات أهمية لدى العديد من المهتمين والمختصين في مجالات علوم التربية وعلم النفس والصحة النفسية والطب النفسي، إذ حتى منتصف الستينيات من القرن الماضي لم يكن ثمة تفسير مُقنع لأولئك التلاميذ الذين لا يعانون من مشكلات جسمية أو سلوكية أو إعاقات عقلية أو سمعية أو بصرية أو حرمان بيئي أو تربوي، ولكنهم في الوقت نفسه لا يُحسنون القراءة والكتابة والحساب، وكان هؤلاء يوصفون بالمعاقين عقليًا أو سمعيًا أو بصريًا، وظلت الأمور على هذه الشاكلة إلى أن تمت صياغة مصطلح صعوبات التعلم ووجد فيه الكثيرون مخرجًا من حيرتهم السابقة حيال هذه الفئة من التلاميذ (راضي أحمد، ٢٠٠٤، ٢٥٣).

ومن المهم توضيح أن ذلك التعريف الذي قدمه Kirk (1962) لصعوبات التعلم كان هو في واقع الأمر أول تلك الجهود التي بُذلت في سبيل تعريف مثل هذه الظاهرة، حيث عرف صعوبات التعلم علي أنها تشير إلى تأخر، أو اضطراب، أو تعطل النمو في واحدة أو أكثر من عمليات التحدث والتخاطب أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب أو أي مادة دراسية أخرى ينتج عن إعاقة نفسية تنشأ عن كل أو واحد على الأقل من هذين العاملين وهما: اختلال الأداء الوظيفي للمخ، أو الاضطرابات السلوكية والانفعالية، ولا تنتج صعوبات التعلم في الواقع عن التخلف العقلي، أو الإعاقة الجسمية، أو العوامل الثقافية، أو التعليمية أو التدريسية (في: دانيال هالاهان، جون لويد، جيمس كوفمان، مارجريت ويس، ٢٠٠٧، ٥١).

ويستخدم مصطلح صعوبات التعلم (LD) للإشارة إلى هذه المجموعة الكبيرة جدًا من الأطفال الذين يحتاجون إلى مساعدة إضافية في التعليم وهم: "بعض التلاميذ الذين ليس لديهم إعاقة جسدية أو عقلية واضحة ويمكن أن يواجهوا صعوبة في إدارة المهام الضرورية للتعلم، مثل التركيز، والبقاء ساكنين، وجعل أنفسهم واضحين أو فهم المهام المحددة في الفصل" (Good Schools Guide, 2016).

تصنيف صعوبات التعلم

لعل من أشهر تصنيفات صعوبات التعلم وأكثرها شيوعًا ذلك التصنيف الذي قدمه Kirk and Chalfant (1988) والذي يُصنفها إلى مجموعتين أساسيتين تضم المجموعة الأولى صعوبات التعلم النمائية في حين تضم المجموعة الثانية صعوبات التعلم الأكاديمية مع الأخذ في الاعتبار أن الأولى (النمائية) هي أساس حدوث الثانية (الأكاديمية) (في: عادل عبدالله، ٢٠٢٠، ٢٤-٢٥):

أ) صعوبات التعلم النمائية: وتتضمن اضطرابات في كل من الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة وهو ما يؤدي حتمًا إلى إعاقة التقدم الأكاديمي للطفل رغم ما يتمتع به من مستوى ذكاء عادي على الأقل، وتتدرج صعوبات التعلم النمائية في إطار ثلاثي كما يلي:

١) الصعوبات المعرفية: ومظاهرها (الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير بما يضمه من: تمييز، ومفاهيم، واستدلال، وحل المشكلات).

٢) الصعوبات اللغوية: ومظاهرها (اللغة الشفوية أولًا: بمظاهرها الفونولوجية، والمورفولوجية، والتراكيب، والمعاني، والاستخدام الاجتماعي للغة؛ ثم التفكير السمعي ثانيًا؛ والاستقبال السمعي ثالثًا).

٣) الصعوبات البصرية- الحركية: وتتمثل مظاهرها في (أداء مهارات حركية كبيرة تعكس التناسق العضلي، وأداء مهارات حركية دقيقة، والتآزر).

ب) صعوبات التعلم الأكاديمية: وتُعد على الجانب الأخر بمثابة اضطراب واضح في تعلم القراءة، أو الكتابة، أو الحساب. وأشار (عادل عبدالله، ٢٠٢٠، ٣٧-٣٨) إلى أن صعوبات التعلم الأكاديمية تتركز في ثلاثة مكونات أو أنماط أساسية لصعوبات التعلم مع إمكانية إضافة مكون رابع لها يجمع بين أكثر من مظهر واحد من تلك المكونات الثلاثة الأساسية سواء كانت مثل هذه المظاهر المختلفة تنتمي إلى مكون واحد أو أكثر وهو الأمر الذي يجعلها تضم أربعة أنماط فرعية، وتتمثل تلك المكونات فيما يلي:

١- يضم المكون الأول اللغة بشقيها الشفوي والمكتوب وذلك على النحو التالي: (أ) اللغة الشفوية: ومظاهرها (الأصوات، والكلمات، والمعاني، والتراكيب، والاستخدام الاجتماعي للغة)، (ب) القراءة: ومظاهرها (تحليل حروف الكلمة، والتعرف على الكلمة، وطلاقة القراءة، والفهم القرائي).

٢- يضم المكون الثاني الكتابة: ومظاهرها (التهجي، والتعبير).

٣- يضم المكون الثالث الحساب: ومظاهره (إجراء العمليات الحسابية الأولية، والاستدلال الرياضي).

٤- يضم المكون الرابع أكثر من مظهر واحد من هذه المظاهر، سواء كانت تلك المظاهر تنتمي إلى نمط أو مكون واحد فقط أو أكثر، كما أنه قد يضم من جهة أخرى أكثر من مكون واحد من تلك المكونات.

المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم

تضمن الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات العقلية DSM-5 (2013) أربعة محكات لتشخيص صعوبات التعلم؛ وهذه المحكات هي (American Psychiatric Association, 2013):

أولًا: وجود مشكلات في تعلم المهارات الأكاديمية واستخدامها في كلًا من (القراءة، والمعاني، والتهجي، والتعبير الكتابي، والعمليات الحسابية، والاستدلال الرياضي)، كما تتضح في ظهور واحد على الأقل من الأعراض التي توجد لدى الفرد لمدة ستة شهور متتالية على الأقل على الرغم من اللجوء إلى برامج التدخل التي تستهدف تلك المشكلات.

ثانيًا: تكون المهارات الأكاديمية التي تتأثر بصعوبات التعلم في مستوى أدنى بشكل جوهري وكمي من مثيلاتها التي نتوقعها من الأفراد في نفس العمر الزمني، ويكون لها تأثيرها السلبي على الأداء الأكاديمي، أو الوظيفي، أو على أنشطة الحياة اليومية كما تقيسه اختبارات التحصيل المعيارية التي يتم تطبيقها فرديًا إلى جانب التقييم الكلينيكي الشامل للحالة.

ثالثًا: تبدأ صعوبات التعلم في الظهور خلال سنوات المدرسة، إلا أنها لا تظهر بكل وضوح حتى تتجاوز متطلبات المهارات الأكاديمية التي تتأثر بتلك الصعوبات القدرات المحدودة للفرد كما تبدو على سبيل المثال: عند عقد الاختبارات المحددة بوقت معين، أو عند قراءة أو كتابة التقارير الطويلة المعقدة في موعد محدد، أو عند أداء الأعباء الأكاديمية الثقيلة.

رابعًا: لا تحدث صعوبات التعلم بسبب الإعاقة الفكرية أو البصرية أو السمعية أو أي اضطرابات أخرى عقلية أو نيورولوجية، أو أي محنة أو اضطراب نفسي اجتماعي، أو قصور في إجادة اللغة التي يتم التدريس الأكاديمي بها، أو أسلوب التعليم غير الملائم.

إجراءات البحث

أولًا: منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي لأدبيات المجال والدراسات السابقة لتحديد ماهية الحساسية الانفعالية السلبية وبنيتها التركيبية كمتغير نفسي متعدد الأبعاد، وللتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية.

ثانيًا: المشاركون في البحث

– **تكونت العينة الاستطلاعية للمشاركين** في البحث من (١٥) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة مطروح؛ طُبق عليهم مقياس الحساسية الانفعالية السلبية **(نُسخة الطالب)**.

– **تكونت العينة الأساسية للمشاركين** في البحث من مجموعة قوامها (١٢٧) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الصف الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية؛ طُبق عليهم مقياس الحساسية الانفعالية السلبية **(نُسخة المُعلم)**، وتشمل (٦٨) تلميذًا، و(٥٩) تلميذة بمدارس إدارات: مرسى

مطروح والضبعة وبراني التعليمية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة مطروح، وتراوحت أعمارهم ما بين (١١- ١٣) عامًا، بمتوسط قدره (١١,٨٦) سنة، وانحراف معياري قدره (٠,٨٠)، بهدف التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية (إعداد/ الباحثون)؛ وذلك عن طريق حساب صدقه واتساقه الداخلي وثباته بالطرق الإحصائية الملائمة، وتم استخدام مقياس تشخيص صعوبات التعلم (زيدان أحمد، ١٩٩٥)، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن (تعريب/ عماد أحمد، ٢٠١٦)، في اشتقاق العينة؛ ويوضح جدول (١) توزيع عينة المشاركين في البحث على الإدارات التعليمية:

جدول (١) توزيع العينة المشاركة على الإدارات التعليمية المختلفة

الإدارة التعليمية	العدد	النسبة المئوية
مرسى مطروح	٤٧	%٣٧
الضبعة	٤١	%٣٢
سيدي براني	٣٩	%٣١
الإجمالي	١٢٧	%١٠٠

ثالثًا: أداة البحث؛ مقياس الحساسية الانفعالية السلبية (نسخة المُعلم- إعداد الباحثون الحاليون):

وفيما يلي عرضًا مفصلًا لخطوات إعداد المقياس:

أ) مبررات القيام بإعداد المقياس:

بعد مراجعة عدد من الدراسات والمقاييس العربية والأجنبية التي تناولت الحساسية الانفعالية بمجالاتها المختلفة لدى الفئات والمراحل العمرية المختلفة؛ اتضح ندرة المقاييس التي اهتمت بقياس مستوى الحساسية الانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المراحل التعليمية المختلفة؛ حيث انصب اهتمام معظم الدراسات بعينات أخرى كالموهوبين والصم والمكفوفين والمتأخرين دراسيًا، وبناءً على ما سبق؛ تم إعداد مقياس يمكن استخدامه في تعرف مستوى الحساسية الانفعالية السلبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

ب) الهدف من المقياس:

يهدف المقياس بأبعاده الثلاثة إلى تعرف مستوى الحساسية الانفعالية السلبية وقياسها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية بمحافظة مطروح.

ج) تحديد مفهوم الظاهرة المقاسة:

تم تحديد مفهوم الحساسية الانفعالية السلبية في ضوء التراث النظري والبحوث والدراسات السابقة التي وردت حول هذا المفهوم في التعريف التالي: "ردود الأفعال السلبية الشديدة التي تظهر في مواقف الحياة اليومية البسيطة أو الضاغطة، وتتمثل في مجموعة الأفكار اللاعقلانية كالمبالغة وسوء الظن؛ والافتقار للقدرة على التحكم في الانفعالات والسيطرة عليها، وتفضيل الابتعاد والانعزال والوحدة وتجنب مشاركة الزملاء".

د) الخطوات التي مرَّ بها إعداد المقياس:

لصياغة مفردات المقياس في صورته المبدئية؛ قام الباحثون بالتالي:

١) الاطلاع على بعض الأدبيات النظرية النفسية والتربوية التي تناولت الحساسية الانفعالية، وعلى بعض النظريات التي اهتمت بتفسير الانفعالات والاستجابات الانفعالية المختلفة؛ مثل: كتاب علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"، تأليف/ حامد عبدالسلام (١٩٨٦)؛ كتاب الشخص مفرط الحساسية تأليف/ Aron (1996)؛ كتاب طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيًا وانفعاليًا، تأليف/ بطرس حافظ (٢٠١٤)؛ كتاب سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، تأليف/ محمد محمود (٢٠١٥)؛ كتاب فقه صعوبات التعلم، تأليف/ السيد عبدالحميد (٢٠١٥)؛ وكتاب مفاهيم معاصرة في الصحة النفسية، تأليف/ عبدالله يوسف (٢٠١٥).

٢) مراجعة الأطر النظرية لبعض البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت الحساسية الانفعالية: (أ) الدراسات العربية؛ مثل: دراسة حنان خضر (٢٠١١)؛ دراسة رناء حسن (٢٠٢٠)؛ دراسة كمال خليل (٢٠٢٠)؛ دراسة أمال عبدالسميع وآخرون (٢٠٢١)؛ دراسة رمضان عاشور (٢٠٢١)؛ دراسة فاطمة الزهراء (٢٠٢١). **(ب) الدراسات الأجنبية؛ مثل:** دراسة Guarino (2003)؛ دراسة Zimmer-Gembeck (2015)؛ دراسة Gottenberg and Gottib (2005)؛ ودراسة Coifman and Bonanno (2009).

٣) الاطلاع على بعض المقاييس والاختبارات التي اهتمت بقياس مستوى الحساسية الانفعالية لدى الفئات المختلفة، ومن هذه المقاييس على سبيل المثال: مقياس الحساسية الانفعالية إعداد Guarino (2003)، استبانة الحساسية الانفعالية إعداد حنان خضر (٢٠١١)، مقياس الحساسية

الانفعالية السلبية إعداد آمال عبدالسميع وآخرون (٢٠٢١)، مقياس الحساسية الانفعالية السلبية إعداد رمضان عاشور (٢٠٢١)، ومقياس اضطراب الحساسية الانفعالية إعداد سماء محمد (٢٠٢٢).

هـ) في ضوء الدراسات التي تناولت متغير الحساسية الانفعالية السلبية والمقاييس التي أُعدت للتعرف على مستواها لدى الفئات المختلفة والتي اطلع عليها الباحثون تم صياغة عدد (٢٩) مفردة موجهة إلى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس الابتدائي بمحافظة مطروح، بهدف التعرف على مستوى الحساسية الانفعالية السلبية لديهم، وقام الباحثون بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية (١٥ تلميذًا)، بهدف التأكد من قدرة التلاميذ على فهم واستيعاب المفردات، **ولكن واجهت الباحثين مشكلة عدم قدرة التلاميذ على فهم واستيعاب كثير من مفردات المقياس؛ وعدم تمكنهم من الإجابة عنها، وفي ضوء ذلك تم تعديل صياغة مفردات المقياس لتكون موجهة للمعلمين وروعي في المفردات أن يستطيع المعلم الإجابة عنها بحكم ملاحظته لانفعالات وسلوكيات هؤلاء التلاميذ.**

و) وصف المقياس في صورته المبدئية:

بمراجعة الخصائص الانفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وخصائص مرحلة الطفولة المتأخرة؛ قام الباحثون بتحديد أبعاد الحساسية الانفعالية السلبية في ثلاثة أبعاد، وهي: الأفكار اللاعقلانية– صعوبة الاستقرار الانفعالي– الابتعاد العاطفي، وتم صياغة المفردات التي تمثل كل بُعد من الأبعاد الثلاثة؛ ليصل إجمالي عدد مفردات مقياس الحساسية الانفعالية السلبية **(نسخة المُعلم)** إلى (٢٦) مفردة، ويمكن توضيح أبعاد المقياس كالتالي:

١ – **الأفكار اللاعقلانية Irrational Ideas:** هي "مجموعة الأفكار غير المنطقية والخاطئة لدى التلميذ ذي صعوبات التعلم حول ذاته وحول علاقاته بالآخرين، وتتسم بعدم الموضوعية والتوقعات الخاطئة وسوء الظن والمبالغة، وتؤثر سلبًا في قدرته على التكيف والاندماج، فينتج عنها ردود فعل انفعالية سلبية نحو الآخرين لا تتلاءم مع الموقف".

٢ – **صعوبة الاستقرار الانفعالي Difficulty in Emotional Stability:** هو "افتقار التلميذ ذي صعوبات التعلم للاتزان والاستقرار والتحمل وعدم قدرته على ضبط انفعالاته ومشاعره والتحكم بها، وتتسم ردود أفعاله بالعنف، وانفعاله لأتفه الأسباب، ولا يقبل النقد بسهولة، وغير قادر على اتخاذ

القرار والاعتماد على نفسه، والشعور بالتوتر من تغير الأحداث اليومية، مما يؤثر سلبًا على اندماجه وتفاعله مع من حوله".

٣- **الابتعاد العاطفي Emotional Distancing**: هو"ميل التلميذ ذي صعوبة التعلم نحو العزلة والابتعاد عن مشاركة زملائه، وتفضيله عدم مشاركته لأحزانه خوفًا من تفسيرها بالضعف، وتجنب المواقف الضاغطة والانسحاب من المناسبات الاجتماعية، والابتعاد عن الزملاء الذين يمرون بأوضاع سيئة أو صعبة".

ز) مفردات المقياس:

تم صياغة مفردات المقياس في صورته المبدئية في (٢٦) مفردة موزعة على الأبعاد الثلاثة؛ بواقع (٨) مفردات لبُعد الأفكار اللاعقلانية، و(٩) مفردات لبُعد صعوبة الاستقرار الانفعالي، و(٩) مفردات لبُعد الابتعاد العاطفي.

ح) الإجابة عن مفردات المقياس:

يتم الإجابة عن مفردات المقياس وفقًا لبدائل تدريج ليكرت الرباعي كالتالي: (تنطبق تمامًا- تنطبق- لا تنطبق- لا تنطبق مطلقًا)، ويحتوي المقياس على عدد من المفردات الموجبة تكون درجاتها من (٤- ٣- ٢- ١) درجة؛ والعكس بالنسبة للمفردات السالبة.

ط) تم عرض المقياس:

بصورته المبدئية على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة، والصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، عددهم (١٣) أستاذًا؛ بغرض إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول سلامة الصياغة اللغوية والعلمية للمفردات ومدى ارتباط المفردات بالبُعد الذي تندرج تحته، وتم حساب نسبة الاتفاق والاختلاف حول كل مفردة من مفردات المقياس؛ مع الإبقاء على المفردات التي بلغت نسبة الاتفاق عليها (١٠٠%)، وعلى ضوء مقترحاتهم تم حذف مفردتين؛ وتعديل صياغة أربعة مفردات، ليصبح إجمالي عدد مفردات المقياس قبل التحقق من خصائصه السيكومترية (٢٤) مفردة، ويوضح جدول (٢) المفردات التي تم حذفها والتي تم إعادة صياغتها وفقًا لآراء السادة المحكمين:

جدول (٢) المفردات التي تم حذفها أو إعادة صياغتها

البُعد ← المفردة	حذف أو إعادة صياغة
الأول: يرفض قبول اعتذار زميل أساء له	تم الحذف
الأول: يرى أن زملائه يتعمدون مضايقته	يعتقد أن زملائه يتعمدون مضايقته
الأول: يلوم نفسه	يُفسر اعتذاره لزملائه بأنه ضعف
الثاني: يفتقر للقدرة على اتخاذ القرار الصائب	يتسم سلوكه بالتردد عند اتخاذ قرار
الثاني: يعجز عن الجلوس هادئًا ومسترخيًا	يبدو متوترًا خلال الحصة الدراسية
الثالث: يتصبب عرقًا إذا طُلب منه الحديث أمام زملائه	تم الحذف

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

بتفريغ البيانات وتحليلها باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS, V.26) سوف يستخدم الباحثون الأساليب والمعالجات الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ، والتحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج (AMOS, V.22).

نتائج البحث:

للإجابة عن سؤال البحث: ما الخصائص السيكومترية لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟ تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الحساسية الانفعالية (نُسخة المُعلم)، بتطبيقه على عينة قوامها (١٢٧) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصفين الخامس والسادس الابتدائي بمحافظة مطروح في مدارس إدارات (مرسى مطروح، والضبعة، وسيدي براني) التعليمية؛ وذلك بحساب ما يلي:

أولًا: حساب صدق المفردات (Item Validity)

يُشير هذا النوع من الصدق إلى أن المفردات تنتمي إلى السمة أو القدرة المُستهدف قياسها (Panjaitan, Irawati, Sujana, Hanifah & Djuanda, 2018)، وتعتمد هذه الطريقة على معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس أو المجال الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس، باعتبار أن بقية المفردات محكًا للمفردة (شرين محمد، ٢٠١١، ٤٩). ويبين جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه، وذلك

بعد حذف درجة المفردة من درجة البُعد الذي تنتمي إليه؛ باعتبار أن باقي العبارات محكًا أو ميزانًا داخليًا لهذه الْمُفَردة.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات العينة على المفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من درجة البُعد

المفردة	الأفكار اللاعقلانية	المفردة	صعوبة الاستقرار الانفعالي	المفردة	الابتعاد العاطفي
١	٠,٥٦**	٨	٠,٧٤**	١٧	٠,٥٤**
٢	٠,٤٩**	٩	٠,٦٧**	١٨	٠,٤٤**
٣	٠,٦٤**	١٠	٠,٧٣**	١٩	٠,٠١
٤	٠,٦٠**	١١	٠,١٠	٢٠	٠,٥٩**
٥	٠,٠٨	١٢	٠,٦٢**	٢١	٠,٥٧**
٦	٠,٤٨**	١٣	٠,٥٥**	٢٢	٠,٠٨
٧	٠,٠٣	١٤	٠,٥٧**	٢٣	٠,٤٤**
–	–	١٥	٠,١٥	٢٤	٠,٠٣–
–	–	١٦	٠,٣٢**	–	–

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥) (**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٣) تمتع مقياس الحساسية الانفعالية السلبية بصدق مفرداته، حيث تراوحت معاملات ارتباط درجات العينة بين المفردات ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة بين (٠,٠٣–، ٠,٧٤)، ويلاحظ أن معامل ارتباط غالبية المفردات بالبُعد الذي تنتمي إليه دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١) باستثناء المفردات (٥، ٧) من البُعد الأول، و(١١، ١٥) من البُعد الثاني، و(١٩، ٢٢، ٢٤) من البُعد الثالث؛ حيث كان معامل ارتباطهم غير دال إحصائيًا، وبحذف هذه المفردات؛ أصبح إجمالي عدد المفردات الصادقة لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية (١٧) مفردة صادقة.

ثانيًا: الصدق البنائي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis):

وذلك من خلال اختبار صدق البنية للمقياس كما حددها الباحثون بناءً على ما كشفت عنه الأدبيات النظرية والبحوث ذات الصلة، وذلك عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية؛ لمصفوفة معاملات الارتباط بين عوامل مقياس الحساسية الانفعالية السلبية؛ وذلك باستخدام برنامج (AMOS, V.22)، وطريقة أقصى احتمال (Maximum Likelihood)، بهدف اختبار مدى

مطابقة نموذج المقياس الثلاثي، للبيانات (للتأكد من صحة ما توصل إليه الباحثين من البنية الثلاثية لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية)، حيث تم افتراض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية تنتظم حول عامل كامن عام، وتتشبع عليه مفردات كل بُعد من أبعاد المقياس. ويوضح جدول (٤) مؤشرات جودة المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي؛ ولكل مؤشر درجة قطع معينة (Cut-off Levels)، ابتداءً منها يكون المؤشر مقبولًا، وفي البحث الحالي سيتم تبني قيم قطع معينة لهذه المؤشرات، وذلك بناءً على آراء العديد من الباحثين (Kim, Davison and Frisby, 2007; Reid, Brown, Andrew Peterson, Snowden & Hines, 2009; Albright and Park, 2009; Del Líbano, Llorens, Salanova and Schaufeli, 2010; Golay and Lecerf, 2011; Brown, 2015)؛ الذين تبنوا نفس قيم القطع لهذه المؤشرات.

جدول (٤) مؤشرات جودة المطابقة المحسوبة والمثالية لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج	القيمة المحسوبة للمؤشر	القيمة المثالية للمؤشر
قيمة كا٢ (Chi^2)	١١٩,٩٨	–
درجات الحرية (DF)	١١٠	–
مستوى الدلالة	٠,٢٤	أن تكون غير دالة
نسبة كا٢ إلى درجات الحرية (CMIN/DF)	١,٠٩	أن تقل عن ٥
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٩١	٠,٩ فما فوق
مؤشر حسن المطابقة المصحح (AGFI)	٠,٨٧	٠,٨ فما فوق
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٩	٠,٩ فما فوق
مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٢٧	أقل من ٠,٠٦
مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات البواقي (RMR)	٠,٠٤٩	أقل من ٠,٠٦
مؤشر محك المعلومات (AIC) للنموذج المفترض	٢٠٥,٩٨	أن تكون القيمة للنموذج المفترض أقل من القيمة للنموذج المشبع
مؤشر محك المعلومات (AIC) للنموذج المشبع	٣٠٦	
مؤشر الصدق الزائف (ECVI) للنموذج المفترض	١,٦٤	
مؤشر الصدق الزائف (ECVI) للنموذج المشبع	٢,٤٣	

يتضح من جدول (٤) قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي، وهذا ما أكدته مؤشرات جودة المطابقة، والتي كانت في مداها النموذجي والمقبول. ويُظهر جدول (٥) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لكل مفردة من مفردات مقياس الحساسية الانفعالية السلبية.

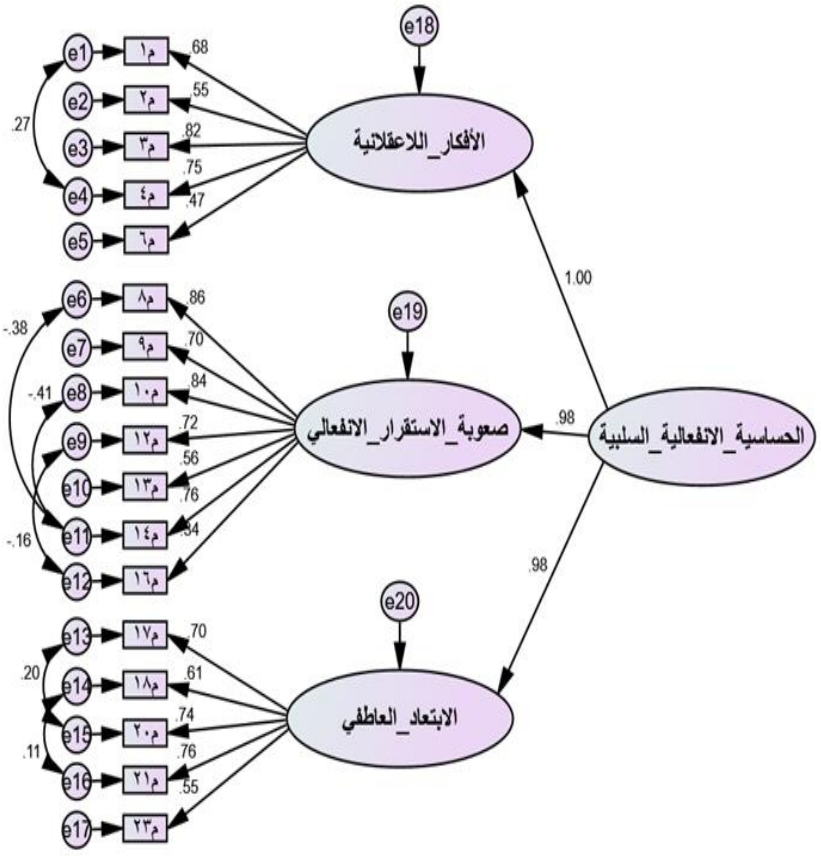
جدول (٥) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لمفردات مقياس الحساسية الانفعالية السلبية

البُعد	المفردة	الوزن الانحداري		الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
		المعياري	اللامعياري		
الأفكار اللاعقلانية	١	٠,٦٨	١,٦١	٠,٣٢	**٤,٩٩
	٢	٠,٥٥	١,٢٢	٠,٢٧	**٤,٤٦
	٣	٠,٨٢	٢,٠١	٠,٣٧	**٥,٣٨
	٤	٠,٧٥	١,٨٦	٠,٣٦	**٥,٢٠
	٦	٠,٤٨	١	–	–
صعوبة الاستقرار الانفعالي	٨	٠,٨٦	٢,٤٨	٠,٦٤	**٣,٨٨
	٩	٠,٧٠	٢,٠٧	٠,٥٥	**٣,٧٣
	١٠	٠,٨٤	٢,٤٨	٠,٦٤	**٣,٨٧
	١٢	٠,٧٢	٢,١٢	٠,٥٩	**٣,٥٨
	١٣	٠,٥٦	١,٥٤	٠,٤٤	**٣,٥١
	١٤	٠,٧٦	٢,٢٦	٠,٦٠	**٣,٧٨
	١٦	٠,٣٤	١	–	–
الابتعاد العاطفي	١٧	٠,٧٠	١,١٩	٠,٢٠	**٥,٩١
	١٨	٠,٦١	١,٠٣	٠,١٩	**٥,٣٨
	٢٠	٠,٧٤	١,٢٤	٠,٢٠	**٦,٠٨
	٢١	٠,٧٧	١,٣٤	٠,٢٢	**٦,٢٢
	٢٣	٠,٥٥	١	–	–

(**) دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من جدول (٥) أن المفردات (٦، ١٦، ٢٣) تم تثبيت تشبعاتها اللامعيارية بالقيمة (١) قبل إجراء التحليل العاملي التوكيدي وبالتالي لا يظهر لها قيم الخطأ المعياري أو مستوى الدلالة، وأن تشبعات المفردات المعيارية تراوحت ما بين (٠,٣٤– ٠,٨٦)، وقيم التشبعات اللامعيارية تراوحت ما بين (١–

٢,٤٨)، ويتضح أيضًا أن النسبة الحرجة وهي قيمة "ت" المستخرجة من قسمة معامل الانحدار اللامعياري على الخطأ المعياري لكل مفردة جاءت جميعها أعلى من القيمة (٢,٥٨)، ومن ثم فالمفردات دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على صدق جميع العوامل المشاهدة المكونة لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية، أي أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي قد دلت دليلًا قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية؛ وهو عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حوله ثلاثة عوامل فرعية. ويوضح شكل (١) المسار التخطيطي للبنية العاملية لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية، بأبعاده الثلاثة.



شكل (١) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية

يتضح من شكل (١) أن التحليل العاملي التوكيدي لمتغير الحساسية الانفعالية السلبية قد بين لنا تشبع المفردات على العامل أو البُعد الذي تنتمي إليه، مع الأخذ بالاعتبار مؤشرات جودة المطابقة للنموذج، ويتضح مما سبق تمتع مقياس الحساسية الانفعالية السلبية بدرجة مقبولة من الصدق.

ثالثًا: حساب الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية عن طريق معاملات ارتباط بيرسون بين درجات العينة على كل مفردة من مفردات المقياس وكل من درجات الأبعاد الفرعية للمقياس، ومن خلال تحديد مدى ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل بُعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، ويبين جدول (٦) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه وكذلك قيم معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات العينة على كل مفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية

المفردة	معامل الارتباط		المفردة	معامل الارتباط		المفردة	معامل الارتباط	
	الأفكار اللاعقلانية	الدرجة الكلية		صعوبة الاستقرار الانفعالي	الدرجة الكلية		الابتعاد العاطفي	الدرجة الكلية
١	**٠,٧٩	**٠,٧٣	٨	**٠,٨٥	**٠,٨٣	١٧	**٠,٧٧	**٠,٧٢
٢	**٠,٧٠	**٠,٥٩	٩	**٠,٧٩	**٠,٧٣	١٨	**٠,٦٩	**٠,٦٤
٣	**٠,٨١	**٠,٨٠	١٠	**٠,٨٣	**٠,٨٢	٢٠	**٠,٨١	**٠,٧٥
٤	**٠,٨١	**٠,٧٧	١٢	**٠,٧٥	**٠,٧٣	٢١	**٠,٨٢	**٠,٧٧
٦	**٠,٦١	**٠,٥٠	١٣	**٠,٦٧	**٠,٥٩	٢٣	**٠,٧٠	**٠,٥٨
–	–	–	١٤	**٠,٧٢	**٠,٧٤	–	–	–
–	–	–	١٦	**٠,٤٩	**٠,٤٠	–	–	–

(**) دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية

قيم معاملات الارتباط	الأفكار اللاعقلانية	صعوبة الاستقرار الانفعالي	الابتعاد العاطفي
الدرجة الكلية لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية	٠,٩١**	٠,٩٥**	٠,٩٢**

(**) دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

ويتضح من جدولي (٦)، (٧) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه وكذلك ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها دالة عند مستوي (٠,٠١)، أي أن هناك اتساق بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس، كما أن معاملات ارتباط مكونات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة عند مستوي دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي لمفرداته.

رابعًا: حساب ثبات المقياس

١) حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach alpha):

تم حساب ثبات مقياس الحساسية الانفعالية السلبية باستخدام معامل ثبات ألفا؛ وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٩٣) لعدد (١٧) مفردة، بينما بلغت قيم معامل الثبات لأبعاده: الأفكار اللاعقلانية، وصعوبة الاستقرار الانفعالي، والابتعاد العاطفي (٠,٨٠ – ٠,٨٥ – ٠,٨١) على الترتيب، وهي قيم تعبر عن مستوى جيد ومرضي من الثبات، مما يعكس الكفاءة السيكومترية لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية. وتراوحت قيمة معامل ثبات ألفا للمفردات في حالة حذف المفردة من (٠,٩٢٣) إلى (٠,٩٣٥)؛ وذلك كما يوضحه جدول (٨).

جدول (٨) قيمة مُعامل ثبات ألفا كرونباخ لمفردات مقياس الحساسية الانفعالية السلبية في حالة حذف المفردة من المقياس

مفردات البُعد الأول	مُعامل ثبات ألفا	مفردات البُعد الثاني	مُعامل ثبات ألفا	مفردات البُعد الثالث	مُعامل ثبات ألفا
١	٠,٩٢٦	٨	٠,٩٢٣	١٧	٠,٩٢٦
٢	٠,٩٢٩	٩	٠,٩٢٦	١٨	٠,٩٢٨
٣	٠,٩٢٤	١٠	٠,٩٢٣	٢٠	٠,٩٢٥
٤	٠,٩٢٥	١٢	٠,٩٢٦	٢١	٠,٩٢٥
٦	٠,٩٣١	١٣	٠,٩٢٩	٢٣	٠,٩٣٠
–	–	١٤	٠,٩٢٥	–	–
–	–	١٦	٠,٩٣٥	–	–

٢) حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق (Re-test):

تم حساب ثبات المقياس من خلال إعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع، وذلك على عينة قوامها (١٢٧) تلميذًا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم بالصفين الخامس والسادس الابتدائي بمحافظة مطروح، وتم استخراج معاملات الارتباط بين مجموع درجات العينة على كل بُعد في التطبيق الأول والثاني باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك كما يوضح جدول (٩).

جدول (٩) نتائج الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني
الأفكار اللاعقلانية	٠,٦٩**
صعوبة الاستقرار الانفعالي	٠,٩٠**
الابتعاد العاطفي	٠,٦٩**
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٠**

(**) دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من جدول (٩) أن جميع معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لأبعاد المقياس والدرجة الكلية جاءت دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى أن المقياس يعطي نفس النتائج

تقريبًا إذا ما تم استخدامه أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة، مما يعني زيادة درجة الموثوقية في ثبات المقياس ككل والأبعاد، وصلاحيته لقياس الحساسية الانفعالية السلبية. ومن خلال حساب ثبات المقياس بطريقتي: ألفا، وإعادة التطبيق؛ يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مُرضية من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحوث والدراسات المستقبلية، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها.

الصورة النهائية لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية (نُسخة المُعلم): بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس وأبعاده الفرعية، أصبح مقياس الحساسية الانفعالية السلبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في صورته النهائية يتكون من عدد (١٧) مفردة موزعة على الأبعاد الثلاثة: الأفكار اللاعقلانية، صعوبة الاستقرار الانفعالي، والابتعاد العاطفي، بواقع (٥-٧-٥) مفردات لكل بُعد على الترتيب، وجميع مفردات المقياس في صورته النهائية موجبة؛ حيث يُشير ارتفاع درجة التلميذ على المقياس إلى وجود مستوى مرتفع من الحساسية الانفعالية السلبية.

تقدير درجات مقياس الحساسية الانفعالية السلبية (نسخة المعلم): يُجيب المعلم القائم بالإجابة عن التلميذ على كل مفردة وفقًا لبدائل تدريج ليكرت الرباعي (تنطبق تمامًا- تنطبق- لا تنطبق- لا تنطبق مطلقًا)، بمقابل رقمي (٤- ٣- ٢- ١) بالترتيب، وتُحسب الدرجة الكلية للمقياس بالمجموع الجبري لاستجابات المفحوصين حسب المقابل الرقمي لكل استجابة، والدرجة القصوى للمقياس (٦٨)، والدرجة الدنيا (١٧).

تفسير نتائج البحث: في ضوء مشكلة البحث الحالي، وما كشفت عنه البحوث ذات الصلة، وفي ضوء النتائج السابقة؛ يمكن القول أن مقياس الحساسية الانفعالية السلبية قد أستوفى المتطلبات السيكومترية الأساسية اللازمة من صدق البناء والاتساق الداخلي والثبات، حيث أنه يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والاتساق الداخلي والثبات تُطمئن الباحثين من تطبيقه على العينة، بالإضافة إلى القيمة النظرية والتطبيقية للمقياس، حيث تتعلق القيمة النظرية للمقياس بتغطية المقياس لأبعاد الظاهرة المقاسة كما وردت بالإطار النظري، وتتعلق القيمة التطبيقية بالقدرة التشخيصية للمقياس والمرتبطة بصدق المقياس وثباته، بالإضافة للتوصيات البحثية التي تشير إلى إمكانية تطبيق المقياس في بحوث ودراسات لاحقة، ويؤكد صلاحيته في الاستخدام في البيئة المصرية والعربية للتطبيق على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها استخدامه.

توصيات البحث: في ضوء نتائج البحث يمكن التوصية بما يلي:

١- تدريب معلمين المرحلة الابتدائية على كيفية تطبيق المقاييس النفسية والتربوية.

٢- مراعاة الخصائص السلوكية والانفعالية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم عند تقديم البرامج الارشادية والتدريبية.

٣- الاستفادة من المقياس المُعد ومحاولة بناء برامج تدريبية لخفض مستوى الحساسية الانفعالية السلبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

المراجع

أولا المراجع العربية:

أحمد مغيران المطيري (٢٠٢١). المشكلات السلوكية وعلاقتها باضطراب الأليكسيثيميا لذوي صعوبات التعلم. *مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس*، (٢٣٣)، ٣٩١-٤٤١.

آمال عبدالسميع باظة، لبنى أحمد عبدالعزيز، فريدة عبدالغني السماحي (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على الأشغال الفنية الجماعية لخفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى الأطفال الصم. *مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ*، (١٠٠)، ٤٤٣-٤٦٨.

آمنة راشد محمد (٢٠١٣). فئات ذوي الاحتياجات الخاصة من الموهوبين. المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين- معايير ومؤشرات التميز: الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين، ج٢، عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، ٥٥-٧٩.

بشرى خطاب عمر (٢٠٢٠). أثر برنامج معرفي سلوكي قائم على نظرية ميكينبوم في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (٦٧)، ٢٩٤-٣١٦.

بطرس حافظ بطرس (٢٠١٤). *طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيًا وانفعاليًا* (ط.٢). عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ثريا بنت راشد القرطوبية، أحمد محمد جلال (٢٠١٩). الحساسية الانفعالية لدى المعاقين سمعيًا بكلية الخليج في سلطنة عمان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٥(١)، ٣١٩- ٣٣٠.

حامد عبدالسلام زهران (١٩٨٦). *علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"* (ط.٤). القاهرة، دار المعارف.

حسين أحمد الشافعي (٢٠١٨). *التربية الرياضية وقانون البيئة*. الإسكندرية، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية.

حنان خضر أبومنصور (٢٠١١). *الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعيآ في محافظات غزة* (رسالة ماجستير). كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

دانيال هالاهان، جون لويد، جيمس كوفمان، مارجريت ويس (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم مفهومها– طبيعتها– التعليم العلاجي*(ترجمة: عادل عبدالله محمد). عمان، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

راضي أحمد الوقفي (٢٠٠٤). *أساسيات التربية الخاصة*. عمان، الأردن: جهينة للنشر والتوزيع.

رمضان عاشور حسين (٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادي لخفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى إخوة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، ٣(٥)، ٢٠٣٣–٢٠٧٣.

رناء حسن غلام (٢٠٢٠). *نقص الدافعية وعلاقتها بالحساسية الانفعالية لدى الأطفال من وجهة نظر الوالدين* (رسالة ماجستير). كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

زيدان أحمد السرطاوي (١٩٩٥). *مقياس صعوبات التعلم لطلاب المرحلة الابتدائية (دراسة تقنينية)*. كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، مركز البحوث التربوية.

سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠١٠). *المرجع في صعوبات التعلم (النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية)*. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

سماء محمد عبدالحميد (٢٠٢٢). *المناعة النفسية وعلاقتها باضطراب الحساسية الانفعالية لدى عينة من الصم: دراسة ارتباطية تنبؤية* (رسالة ماجستير). معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.

السيد عبدالحميد سليمان (٢٠١٥). *فقه صعوبات التعلم*. القاهرة، دار الفكر العربي.

السيد محمد أبوهاشم (٢٠٠٦). *الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام SPSS*. كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، مركز البحوث التربوية.

شرين محمد دسوقي (٢٠١١). البناء العاملي للقدرة على حل المشكلات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية ببورسعيد. *مجلة كلية التربية بالزقازيق (دراسات تربوية ونفسية)*، ٧٢، ١١–٧٥.

صلاح الدين محمود (٢٠٠٠). *القياس والتقويم التربوي والنفسي– أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة، دار الفكر العربي.

عادل عبدالله محمد (٢٠٢٠). نحو تصنيف جديد لصعوبات التعلم. *مجلة الطفولة والتربية–جامعة الإسكندرية*، ١٢(٤٢)، ١٥–٤٠.

عادل محمد العدل (٢٠١٢). *سيكولوجية الموهبة والتفوق*. القاهرة، عالم الكتب الحديث.

عبدالله يوسف علي (٢٠١٥). *مفاهيم معاصرة في الصحة النفسية*. عمان، الأردن، الأكاديميون للنشر والتوزيع.

عزت عبدالحميد محمد (٢٠١١). *الإحصاء النفسي والتربوي "تطبيقات باستخدام برنامج SPSS.18"*. القاهرة، دار الفكر العربي.

عفيفة طه ياسين (٢٠١٩). الحساسية الانفعالية السلبية لدى الطالبات المتفوقات في كلية التربية للعلوم الإنسانية. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، ٤٤(٤)، ١٦٩–١٧٩.

عماد أحمد حسن (٢٠١٦). *اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل "Raven"*. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

عماد عبد حمزة العتابي (٢٠١٦). الحساسية الانفعالية لدى طلبة الجامعة وفاعلية الإرشاد بفرض المفهوم الخاطئ رايمي في التقليل من فرط الحساسية السلبية. *مجلة آداب ذي قار، كلية الآداب بجامعة ذي قار بالعراق*، (١٩)، ٣٣٤–٣٧١.

فاطمة الزهراء محمد (٢٠٢١). الجانب السلبي للحساسية الانفعالية ونقد الذات في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى الطلاب الملتحقين بمدارس STEM. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، ٦(٩١)، ٢٥٣٠–٢٥٩٢.

فاطمة عبدالرحيم النوايسة (٢٠٢١). فعالية برنامج ارشادي مستند إلى العلاج الوجودي في تنمية اليقظة العقلية وتخفيض الحساسية الانفعالية لدى الطلبة الجدد في جامعة مؤتة. *مجلة المعيار، جامعة الأمير عبدالقادر للعلوم الإسلامية*، ٦٥(٦٢)، ٨٢٢–٨٤٧.

فتحية جابر حسن (٢٠١٥). *أحلام اليقظة وعلاقتها بكل من معنى الحياة والحساسية المفرطة لدى عينة من الطلاب المتأخرين دراسيًا بالمرحلة الإعدادية* (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة حلوان.

فؤاد عبداللطيف أبو حطب، ومحمد سيف الدين فهمي (٢٠٠٣). *معجم علم النفس والتربية (الجزء الأول)*. القاهرة، مجمع اللغة العربي.

محمد إبراهيم محمد (٢٠١٨). اضطراب صورة الجسم وعلاقته بالحساسية الانفعالية والسلوك الإنسحابي وتوهم المرض لدى طلاب الجامعة: دراسة سيكومترية كلينيكية. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، ١٨(١)، ٨٧٧-٩٧٠.

محمد محمود بني يونس (٢٠١٥). *سيكولوجيا الدافعية والانفعالات*. عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

مريم محمد أحمد (٢٠٢٢). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتأخرين لغويًا. *مجلة دراسات تربوية ونفسية، جامعة الزقازيق*، (١١٥)، ٣٦٥-٤٢٧.

نهلة فرج علي (٢٠١٨). فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى طلاب الجامعة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، (١٠٤)، ١٦٧-٢١٠.

هشام عبدالرحمن الخولي (٢٠٠٥). دراسة العلاقة ما بين العجز/ النقص في القدرة على التعبير عن المشاعر (الإليكسيزيميا) والمخادعة/ المخاتلة (الميكيافيلية). *المؤتمر السنوي الثاني عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، ٢١٨-٢٢٩.

ثانيا المراجع الأجنبية:

Albright, J. J., & Park, H. M. (2009). Confirmatory factor analysis using amos, LISREL, Mplus, SAS/STAT CALIS.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual for mental disorders, 5 th edition, text –revision. Washington, D.C.

Aron, E. N. (1996). Counseling the highly sensitive person. *Counseling and Human Development*, *28*(9), 1-7.

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford publications.

Coifman, K. G., & Bonanno, G. A. (2009). Emotion context sensitivity in adaptation and recovery. *Emotion regulation and psychotherapy*, 157-173.

Cooper, P. V. (1990). Discourse production and normal aging: Performance on oral picture description tasks. *Journal of Gerontology*, *45*(5), P210-P214.

Del Líbano, M., Llorens, S., Salanova, M., & Schaufeli, W. (2010). Validity of a brief workaholism scale. *Psicothema*, 143-150.

Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, stress, and coping*, *21*(1), 3-14.

Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of personality and social psychology*, *84*(2), 365.

Golay, P., & Lecerf, T. (2011). Orthogonal higher order structure and confirmatory factor analysis of the French Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS-III). *Psychological assessment*, *23*(1), 143.

Good Schools Guide. (2016). *Children with special education needs*. Retrieved, from: http://www.goodschools.com.au/choosing-a-school/special needs/special education-needs.

Guarino, L. R. (2003). *Emotional sensitivity: a new measure of emotional lability and its modrating role in the stress-illness relationship* (Doctoral dissertation, University of York).

Hall, K. D. (2014). *The emotionally sensitive person: Finding peace when your emotions overwhelm you*. New Harbinger Publications.

Jovev, M., Chanen, A., Green, M., Cotton, S., Proffitt, T., Coltheart, M., & Jackson, H. (2011). Emotional sensitivity in youth with borderline personality pathology. *Psychiatry research*, *187*(1-2), 234-240.

Kim, S. K., Davison, M. L., & Frisby, C. L. (2007). Confirmatory factor analysis and profile analysis via multidimensional scaling. *Multivariate Behavioral Research*, *42*(1), 1-32.

Lo, I. (2018). *Emotional Sensitivity and Intensity: How to manage intense emotions as a highly sensitive person-learn more about yourself with this life-changing self-help book*. Hachette UK.

Ong, A. D., Bergeman, C. S., Bisconti, T. L., & Wallace, K. A. (2006). Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life. *Journal of personality and social psychology*, *91*(4), 730.

Panjaitan, R. L., Irawati, R., Sujana, A., Hanifah, N., & Djuanda, D. (2018, March). Item validity vs. item discrimination index: a redundancy? In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 983, No. 1, p. 012101). IOP Publishing.

Reid, R. J., Brown, T. L., Andrew Peterson, N., Snowden, L., & Hines, A. (2009). Testing the factor structure of a scale to assess African American acculturation: A confirmatory factor analysis. *Journal of Community Psychology*, *37*(3), 293-304.

Rottenberg, J., Gross, J. J., & Gotlib, I. H. (2005). Emotion context insensitivity in major depressive disorder. *Journal of abnormal psychology*, *114*(4), 627.

van Zutphen, L., Siep, N., Jacob, G. A., Goebel, R., & Arntz, A. (2015). Emotional sensitivity, emotion regulation and impulsivity in borderline personality disorder: a critical review of fMRI studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *51*, 64-76.

Wall, K., Kalpakci, A., Hall, K., Crist, N., & Sharp, C. (2018). An evaluation of the construct of emotional sensitivity from the perspective of emotionally sensitive people. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, *5*(1), 1-9.

Zimmer-Gembeck, M. (2015). Emotional sensitivity before and after coping with rejection: A longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, (41), 28-37.

البحث الثالث

الخصائص السيكومترية لمقياس التجول العقلي المصور للأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة

Psychometric Properties of a Pictured Mind-Wandering Scale for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder

إعداد

الأستاذ الدكتور
محمد غازي الدسوقي سيد أحمد
أستاذ علم النفس التربوي وعميد شعبة السياسات التربوية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

الأستاذ الدكتور
غادة صابر السيد
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة مطروح

الأستاذ الدكتور
شادي محمد أبوالسعود
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة مطروح

أ/ مكرم محمد مصطفى مكرم
باحث دكتوراه الفلسفة في التربية للطفولة المبكرة

٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ

الخصائص السيكومترية لمقياس التجول العقلي المصور للأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة

مستخلص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس التجول العقلي المصور للأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، حيث طبق المقياس على (٥٠) تلميذًا وتلميذة بمدرسة عادل الصفتي بمدينة مطروح، ويتكون المقياس من (١١) عبارة موزعة على بعدين هما: بُعد التجول العقلي المرتبط بالموضوع؛ ويتضمن(٧) عبارات، وبُعد التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع ويتضمن(٤) عبارات، وتوصلت نتائج البحث إلى تمتع مقياس التجول العقلي المصور للأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تتيح استخدامه في قياس التجول العقلي لذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية، التجول العقلي، اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.

Psychometric Properties of a Pictured Mind-Wandering Scale for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

Abstract:

The current research aimed to reveal the psychometric properties of the illustrated mind-wandering scale for children with attention deficit hyperactivity disorder, as the scale was applied to (50) male and female students at Adel El Safty School in Matrouh, and the scale consists of (11) phrases distributed in two dimensions: associated mental wandering It includes (7) phrases, and after wandering that is not related to the topic and includes (4) phrases, the results of the research concluded that the visual wandering scale for children with attention deficit hyperactivity disorder has an acceptable degree of validity and stability that allows it to be used to measure the mind wandering of children with attention deficit hyperactivity disorder..

Keywords: Psychometric Properties, Mind Wandering, Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

مقدمة

يعد التجول العقلي من المشكلات التي تنعكس سلبًا على الأطفال خاصة فيما يتعلق بالتعلم؛ حيث يرتبط التجول العقلي بانخفاض الأداء التعليمي، ففي المواقف التعليمية تكون اليقظة العقلية ضرورية لاكتساب المهارات الأساسية والمعرفية، فكيف يمكن لطفل أن يتعلم وهو غير قادر على الاحتفاظ بالانتباه، والتركيز على مهمة محددة لفترة معينة.

حظي مفهوم التجول العقلي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة، ورغم ذلك فقد بحثت دراسات قليلة هذه الظاهرة لدى الأطفال (Wilson, Sosa-Hernandez, & Henderson .,2022) وركزت معظم الدراسات التي تناولت التجول العقلي على البالغين، إلا أن مجموعة قليلة من الدراسات أشارت إلى أن الأطفال في سن المدرسة يتمتعون بنفس القدر من الخبرة التي يتمتع بها البالغون في القدرة على وصف تجولهم العقلي (Mrazek et al.,2013).

أشارت الدراسات التي أجريت على الأطفال أن التجول العقلي لديهم يمثل ما بين ٢٠٪ إلى ٣٣٪ من أفكارهم اليومية، ويمكن أن تؤدي المستويات العالية من التجول العقلي إلى الحد من فرص اكتساب المهارات الأساسية والمعرفية (Keulers & Jonkman ,2019) حيث إن التجول العقلي يضعف القدرة على حجب الاستجابات الآلية، ويعطل أداء الذاكرة العاملة، وربما يؤدي إلى الفشل التام في التحكم المعرفي، وبالتالي لا يعد مفيدًا (Mooneyham& Schooler,2013). فقد تؤدي المستويات المرتفعة من التجول العقلي إلى خفض القدرة على التعلم؛ حيث إن التجول العقلي يتسبب في إعادة توجيه انتباه المتعلمين من المواد التعليمية نحو أفكار غير مرتبطة بالمهمة (Conrad& Newman,2021).

كما يرتبط التجول العقلي العفوي بأعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة حيث إن المستويات العالية من التجول العقلي ترتبط بانخفاض التحصيل الأكاديمي لدى الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة(Frick, Asherson, & Brocki,2020).

ورغم الآثار السلبية للتجول العقلي إلا أنه غير مستكشف بشكل كبير لدى الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة، فقد قامت دراسات قليلة نسبيًا بقياس هذه الظاهرة لدى هذه الفئة، فقد أشارت

دراسة Frick, Asherson, and Brocki(2020); ودراسة Broulidakis et al. (2022) إلى أنه يمكن قياس التجول العقلي لدى الأطفال من سن (٨-١٠) سنوات فصاعدًا.

وكشفت نتائج دراسة Bozhilova et al (2018) إلى أن التجول العقلي العفوي المفرط يرتبط إيجابيًا باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال. وربما يعود ذلك إلى ضعف أداء الذاكرة العاملة لدى الأطفال؛ حيث إنهم غالبًا ما يكونون سلبيين لا يجدون متعة في عملية التعلم، ويفقدون الحماس المتطلب للمشاركة في النشاط التعليمي سواء داخل الصف الدراسي أو خارجه، الأمر الذي يؤدي إلى سرعة قابليتهم للتجول العقلي العفوي المفرط، وعدم تركيزهم أثناء شرح الدرس، ويكونون مشغولين غالبًا بأمور خارجية (شوقي محمد,٢٠١٨).

ولقياس هذه الظاهرة لدى الأطفال؛ قامت بعض الدراسات الأجنبية ببناء مقاييس للتجول العقلي منها دراسة Cherry, McCormack, and Graham (2022) والتي هدفت إلى قياس أثر التجول العقلي على الاحتفاظ بالذاكرة لدى الأطفال قبل فترة المراهقة، وقد تم قياس التجول العقلي من خلال مقياس(TUTS) مقياس الأفكار غير المرتبطة بالمهمة- وقد توصلت الدراسة إلى أنه يمكن قياس التجول العقلي بشكل موثق لدى الأطفال.

وهدفت دراسة Cao et al.(2022) إلى بناء مقياس تكرار التجول العقلي لدى الأطفال (CMWS-F) ومقياس سياق التجول العقلي لدى الأطفال (CMWS-C) لتقييم تواتر التجول العقلي والسياقات التي يحدث فيها عند لأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٨ إلى ١١ عاما، والتي أظهرت صلاحية المقياسين CMWS-F و CMWS-C.

ومن الدراسات التي قامت بقياس التجول العقلي لدى الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة دراسة Frick, Asherson, and Brocki(2020) والتي هدفت إلى التحقق من ارتباط التجول العقلي بالأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة والعاديين؛ وللتحقق من ذلك استخدمت الدراسة مقياس التجول العقلي المفرط (MEWS) وهو مقياس يستخدم لقياس التجول العقلي لدى البالغين

ويتكون من ١٢عبارة وقد توصلت الدراسة إلى أن التجول العقلي كان مرتفعًا لدى الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة وأن (MEWS) أداة صالحة لقياس التجول العقلي لدى الأطفال.

وهدفت دراسة إيمان صابر العزب(٢٠٢٢) إلى التعرف على فاعلية بيئة التعلم التشاركي المدمج لتنمية مهارات التفكير المنتج، والمواطنة البيئية، وخفض التجول العقلي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة بيشة بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة مقياس التجول العقلي إعداد الباحثة تكون المقياس من ٢٨ مفردة ويتم الإجابة عن كل مفردة من خلال ثلاثة بدائل (نعم–إلى حد ما–لا) وتوصلت الدراسة إلى أن مقياس التجول العقلي أداة صالحة لقياس التجول العقلي.

وهدفت دراسة زينب محمد أمين(٢٠٢٠) إلى التعرف على تأثير برنامج قائم على أنشطة منستوري لتنمية الطفو الأكاديمي وخفض التجول العقلي لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية، وأعدت الدراسة مقياسًا للتجول العقلي يتكون من(٣٢) كل عبارة له ثلاثة بدائل وتوصلت الدراسة إلى صلاحية الأداة لقياس التجول العقلي.

ومن خلال العرض السابق لبعض الدراسات التي تناولت مفهوم التجول العقلي والأدوات التي استخدمتها تلك الدراسات لقياس التجول العقلي لدى الأطفال، فإن الباحث لم يتضح وجود مقاييس مصورة للتجول العقلى تتفق مع طبيعة خصائص الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة في البيئة العربية أو الأجنبية؛ لذا كانت هناك حاجة ملحة لبناء مقياس التجول العقلي لدى الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.

مشكلة الدراسة

تنبع مشكلة البحث من عدم توفر مقياس مصور للتجول العقلي لدى الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة؛ وذلك لندرة البحوث التي تناولت هذه الظاهرة لدى الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة وخاصة في البيئة العربية والمصرية؛على اعتبار أن مشكلة التجول العقلي لدى الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة من المشكلات الجديرة بالدراسة.

كما تم الاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت التجول العقلي بهدف تحديد المكونات الأساسية للمقياس، ومن هذه الدراسات:Bozhilova et al.(2018)؛Ju and Lien.(2018)؛ Figueiredo et al.(2020)؛ Frick et al. (2020)؛ Broulidakis et al.(2022).

وبالاطلاع الباحث على ما أتيح من مقاييس تناولت متغير التجول العقلي ومنها مقياس التجول العقلي إعداد حلمي محمد الفيل (٢٠١٨)؛ ومقياس زينب محمد أمين(٢٠٢٠)؛ ومقياس التجول العقلي المفرط إعداد(Frick, Asherson and Brocki(2020؛ ومقياس يسرا محمد سيد(٢٠٢١)؛ ومقياس إيمان صابر العزب (٢٠٢٢) ومقياس تكرار التجول العقلي للأطفال(CMWS-F) ، ومقياس سياق التجول العقلي للأطفال(CMWS-C) إعداد Cao et al(2022).

ويوضح ذلك وجود قصور في مقاييس التجول العقلي المصورة للأطفال الذين يعانون من اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة؛ لذا رأى الباحث أنه من الأهمية تصميم مقياسًا للتجول العقلي يخدم فئة الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.

وبناءً عليه تتحدد مشكلة البحث في السؤال التالي:

–ما الخصائص السيكومترية لمقياس التجول العقلي المصور للأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة؟

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

التحقق من الخصائص السيكومترية (الصدق/الاتساق الداخلي/الثبات) لمقياس التجول العقلي المصور للأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة

أهمية البحث

أ-الأهمية النظرية:

- تقديم محتوى نظري حول مفهوم التجول العقلي يمكن للباحثين الاستعانة به في بحوثهم ودراساتهم المستقبلية.

ب- الأهمية التطبيقية:

- توفير أداة لقياس التجول العقلي للأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة تتمتع بخصائص سيكومترية يمكن للباحثين الاعتماد عليها في ظل ندرة المقاييس المصورة العربية التي تقيس التجول العقلي لدى الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة.

مصطلحات البحث

الخصائص السيكومترية: Psychometric properties

تعرف الخصائص السيكومترية بأنها توفر معاملات الصدق والثبات للاختبار في بيئة محددة، حيث يشير مفهوم الصدق إلى أن الاختبار الجيد يقيس بدقة ما وضع وصمم لقياسه من أهداف دون غيره، أما الثبات فيعني أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبًا إذا ما أعيد تطبيقه مرة أخرى(زياد بركات،٢٠١٢).

التجول العقلي: Mind- Wandering

يتبنى البحث الحالي مفهوم حلمي محمد الفيل (٢٢٢،٢٠١٩) والذي عرفه بأنه "الفشل في الاحتفاظ بالتركيز على الأفكار والأنشطة الخاصة بالمهمة الحالية بسبب بعض المثيرات الداخلية والخارجية والتي تتداخل لجذب الانتباه بعيدًا عن المهمة الأساسية". ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس التجول العقلي المستخدم في البحث الحالي.

اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة:

Attention Deficit Hyper Activity Disorder

يعرف اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بأنه اضطراب نمائي عصبي يتميز بمستويات عالية من عدم الانتباه و/أوفرط النشاط والاندفاعية، وعادة ما تظهر هذه الأعراض قبل سن الثانية عشرة،

وتظهر في بيئات متعددة في المنزل أو المدرسة أو العمل، ولقد ثبت أيضًا أن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة له آثار سلبية طويلة المدى على أداء الفرد الأكاديمي، والمهني، والاجتماعي والوظيفي (American Psychiatric Association,2013).

حدود البحث

يتضمن البحث الحدود التالية:

١. الحدود البشرية:وتتمثل في التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين(٨-٩) سنوات بمجمع عادل الصفتي بمدينة مطروح.
٢. الحدود الزمنية: وتتمثل في أداة البحث خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.
٣. الحدود المكانية: و تتمثل في تطبيق أداة البحث في مجمع عادل الصفتي بمطروح.
٤. الحدود الموضوعية: وتتمثل في مقياس التجول العقلي.

الإطار النظري

التجول العقلي Mind- Wandering

التجول العقلي هو عبارة عن تجربة يومية تحدث بشكل متكرر لدى كل من البالغين والصغار، غير أنه يرتبط بالأداء الضعيف في المهام التعليمية، ويعتبر التجول العقلي من المشكلات التي تنعكس بشكل سلبي على الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة.

ولقد حظي مفهوم التجول العقلي على اهتمام كبير في السنوات الأخيرة، وعلى الرغم من ذلك فقد بحثت دراسات قليلة هذه الظاهرة لدى الأطفال (Wilson et al.,2022).فيمكن تقسيم الجدول الزمني للحالة العقلية إلى سلسلة من حلقات التركيز الذهني، كل منها يشتمل على مرحلة تركيز متبوعة بمرحلة تجول عقلي، ووفقًا لذلك ، يجب أن يكون احتمال التواجد في حالة التركيز مرتفعًا وتقليل التجول العقلي(Banks& Welhaf,2021).

فيمثل التجول العقلي ما بين ٣٠٪ و٥٠٪ من أفكارنا اليومية، ويمكن أن تؤدي المستويات العالية من التجول العقلي إلى خفض الأداء المعرفي(El Haj&Nandrino,2021).

أنواع التجول العقلي

يمكن تصنيف التجول العقلي إلى تجول عقلي تلقائي عندما تستحوذ الأفكار غير المتعلقة بالمهمة على الانتباه، مما يؤدي إلى تحول غير منضبط عن المهمة، ومتعمد عندما يتم تحويل الانتباه عن قصد من المهمة المحورية إلى الأفكار الداخلية (Vannucci&Chiorri,2018).

وذكر حلمي محمد الفيل(٢٠١٩،٢٢٣) أن التجول العقلي له نوعين:التجول العقلي المرتبط بالمادة الدراسية ويعني انقطاع في الانتباه يحدث بشكل إجباري إلى أفكار غير مرتبط بالمهمة الحالية ولكنها مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية والتي تحدث بشكل تلقائي، والتجول العقلي غير المرتبط بالمادة الدراسية ويعني انقطاع في الانتباه يحدث يشكل إجباري إلى أفكار غير مرتبط بالمهمة الحالية كما أنها غير مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية والتي تحدث بشكل تلقائي.ويرى El Haj et al.(2021) أن هناك نوعان للتجول العقلي تجول عقلي متعمد وهو التجول العقلي المقصود وتجول عقلي غير متعمد وهو الذي يحدث بشكل غير مقصود.

أسباب التجول العقلي

يمكن أن ترجع أسباب التجول العقلي إلى عوامل خاصة بالطالب مثل السعة المحدودة للذاكرة العاملة، وانخفاض الوظائف التنفيذية للذاكرة ، وكثرة الضغوط النفسية، والحالة المزاجية السيئة و القلق بكل أنواعه، ويمكن أن ترجع أسباب التجول العقلي إلى عوامل خاصة بالمهمة مثل المهمات المعقدة والتي تتطلب قدرًا طويلاً من التركيز والانتباه (يسرا محمد سيد,٢٠٢١).

تناولت بعض الدراسات التي اهتمت بالتجول العقلي بعض الأسباب التي يمكن أن تؤدي إلى التجول العقلي نذكر منها:

-المهام الصعبة التي تتطلب جهدًا معرفيًا كبيرًا (Keulers&Jonkman,2019)

-طول الوقت المستغرق في أداء المهمة وتدهور الأداء بسبب كثرة الأعباء الملقاة على الطالب (Massar et al.,2020).

-ارتباط التجول العقلي بأعراض اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة واعرض تشتت الانتباه وفرط الحركة (Helfer et al.,2021) .

-فشل نظام الرقابة التنفيذية في الحفاظ على الاهتمام بالمهمة الحالية، ويرجع ذلك إلى السعة المحدودة للذاكرة العاملة والذي يرتبط بضعف الرقابة التنفيذية (Blondé et al.,2022).

أهمية خفض التجول العقلي

تظهر نتائج العديد من الدراسات الأثر السلبي للتجول العقلي، وتجدر الإشارة هنا إلى أنه عند الحديث عن الأثر السلبي للتجول العقلي فإننا نتحدث عن التجول العقلى العفوي غير المقصود، فيؤثر التجول العقلي على كل من:

-التحكم في عملية الانتباه حيث يرتبط التجول العقلي بالفشل في التحكم في عملية الانتباه (Stawarczyk et al.,2014) .

-الإنجاز الأكاديمي فقد أشارت دراسة Gearin et al.(2018) إلى وجود علاقة إيجابية بين التجول العقلي و ضعف الإنجاز الأكاديمي.

-الأداء الضعيف للطفل في عملية التعلم؛ حيث تتفق دراسة Steven et al.(2020)، ودراسة Cherry et al.(2022) على أن التجول العقلي (التحولات في الانتباه بعيدًا عن المهمة المطروحة نحو الأفكار غير ذات الصلة) يرتبط بضعف الأداء في عملية التعلم لدى الأطفال.

وأشارت نتائج دراسة Brosowsky et al.(2020) إلى أنه مع زيادة وقت المهمة يزداد التجول العقلي ذاتيًا وينخفض أداء المهمة وتقل الدافعية، أي أن التجول العقلي يرتبط ارتباطًا سلبيًا بأداء المهمة، وكذلك الدافع نحو التعلم كما أشارت النتائج إلى أن التحفيز قد يساعد في تحسين أداء المهمة من خلال خفض التجول العقلي.

يؤثر التجول العقلي العفوي بشكل سلبي على ترميز كل من الكلمات والمحفزات السمعية والبصرية داخل الذاكرة (Blondé, et al.,2022).

ويعد التجول العقلي العفوي أحد الأعراض الأساسية لاضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (Bozhilova et al.,2020)، ويؤثر التجول العقلي العفوي بشكل سلبي على الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة فالتجول العقلي العفوي المرتفع يرتبط بانخفاض الذاكرة العاملة والتحصيل الأكاديمي لديهم (Frick et al., 2020). كما يرتبط التجول العقلي بأعراض القلق لدى الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة ؛ فقد أشارت دراسة Figueiredo et al.(2020) إلى ارتباط مستويات التجول العقلي بشكل كبير بأعراض القلق لديهم.

وتظهر نتائج دراسة Ju and Lien.(2018) ارتباط سعة الذاكرة العاملة واليقظة العقلية بشكل سلبي بالتجول العقلي.

ويرى Vago and zeidan.(2016) أن العلاقة بين التجول العقلي واليقظة العقلية ليست علاقة عكسية بسيطة، إذ لابد من التمييز بين التجول العقلي العفوي والمتعمد، فالتجول العقلي العفوي هو نقيض اليقظة العقلية والعلاقة بينهما علاقة عكسية؛ فيرتبط التجول العقلي العفوي عادة باجترار أحداث الماضي، أو توقع المستقبل بصورة غير مبنية على تتبع لأحداث الحاضر بشكل منطقي، في حين تؤدي حالة اليقظة العقلية إلى التركيز على الحاضر وملاحظته دون الحكم عليه.

النظريات المفسرة للتجول العقلي

نظرية التحكم التنفيذي: Executive Control Theory

تحاول هذه النظرية دمج التجول العقلي في النموذج التنفيذي للانتباه، فتفترض هذه النظرية أن التجول العقلي يرجع إلى تحول في التحكم التنفيذي من المهمة الأساسية إلى معالجة الأهداف الشخصية، فعندما يتجول عقل الفرد؛ فإنه ينحرف عن المهمة الأساسية، مما يؤدي إلى فشل المهمة؛ فمن غير المرجح أن يحدث تجول عقلي عندما تتطلب المهمة مزيدًا من التركيز، ويزيد احتمال حدوث التجول العقلي عندما تكون المهمة بسيطة جدًا أو آلية(Yanhong,2021).

نظرية فشل التحكم التنفيذي:Executive-control Failure Hypothesis

تفترض هذه النظرية أن التجول العقلي يعكس عدم قدرة نظام التحكم التنفيذي على وقف التفكير التخريبي المستمر بشكل مناسب وفعال. على سبيل المثال، مع زيادة عبء المهام، ينخفض التجول العقلي بسبب منع الانحرافات الخارجية، وتفعيل التحكم التنفيذي في التفكير خارج المهمة، بدلاً من التنافس على الموارد التنفيذية بين المهام والتفكير.بعض المهام نفسها لاتتطلب الكثير من الموارد التنفيذية، أو ربما لم تعد تتطلب موارد تنفيذية بعد ممارسة مكثفة، عندما لايحتاج محتوى الفكر الواعي إلى أن يكون مشروطًا أو مقيدًا بأهداف مهمة محددة. في المهام الصعبة، يمكن أن تُعزى أخطاء الأداء الناتجة عن التجول العقلي وتشتيت الانتباه إلى الفشل في الحفاظ على الاتصال النفسي الفعال بأهداف المهمة الضرورية في مواجهة الانحرافات. على سبيل المثال، وجدت الدراسات أن الزيادة في أخطاء مهمة إنشاء الأرقام العشوائية يصاحبها زيادة في التجول العقلي، مما قد يشير إلى انقطاع مؤقت في نظام التنفيذ، بدلاً من تخصيص موارد التنفيذ بين مهام التجول العقلي وتوليد الأرقام لذلك، قد يكون الانخفاض في التجول العقلي أثناء المهام المعقدة بسبب تنشيط التحكم التنفيذي في المهام. تتطلب المهمة الصعبة أو الجديدة درجة أكبر من المعالجة الخاضعة للرقابة مقارنة بالمهمة السهلة، والتي بدورها تستدعي عمليات التحكم التنفيذي لمنع التجول العقلي (McVay& Kane,2010).

المقاييس التي تناولت التجول العقلي

سوف يقوم الباحث بعرض بعض مقاييس التجول العقلي العربية والأجنبية وهي:

مقياس التجول العقلي إعداد Carrière, Cheyne, and Smilek.(2008) وهدف إلى قياس هفوات الانتباه في الحياة اليومية لدى الأطفال بسبب التجول العقلي تكون المقياس من ١٥ عبارة لها ست خيارات وهي (أبدًا، نادرًا جدًا، نادرًا إلى حد ما، بشكل متكرر إلى حد ما، كثيرًا جدًا، دائمًا).

مقياس التجول العقلي إعداد(2013) Mrazek et al والذي هدف إلى قياس التجول العقلي المتواتر أثناء القراءة لدى المراهقين، وتكون المقياس من (٥) عناصر كل عنصر له ست خيارات وهي (أبدًا، نادرًا جدًا، نادرًا إلى حد ما، بشكل متكرر إلى حد ما، كثيرًا جدًا، دائمًا).

مقياس التجول العقلي إعداد حلمي محمد الفيل(٢٠١٩) والذي هدف إلى قياس التجول العقلي لدى الطلاب، تكون المقياس من (٢٦) مفردة موزعة على محورين هما:التجول العقلي المرتبط بالموضوع والتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع، ويلي كل مفردة من مفردات المقياس (٣) بدائل للإجابة وهي(دائمًا –أحيانًا –أبدًا).

مقياس التجول العقلي إعداد زينب محمد أمين(٢٠٢٠)، والذي هدف إلى قياس درجة التجول العقلي لدى الأطفال بطيئي التعلم، وتكون المقياس من (٣٢) عبارة كل عبارة لها ثلاث بدائل وهي(دائمًا –أحيانًا –نادرًا).

مقياس التجول العقلي إعداد يسرا محمد سيد، ورضا ربيع عبد الحليم(٢٠٢١) والذي هدف إلى قياس التجول العقلي لدى طلاب الجامعة، تكون المقياس من (٣٢) مفردة موزعة على محورين هما:التجول العقلي المرتبط بالموضوع أو المهمة والتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع أو المهمة، ويلي كل مفردة من مفردات المقياس (٣) بدائل للإجابة وهي(دائمًا –أحيانًا –أبدًا).

مقياس التجول العقلي إعداد سماح محمد أحمد(٢٠٢٢) والذي هدف إلى قياس درجة التجول العقلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، تكون المقياس من(٢٦) مفردة موزعة على محورين هما:التجول العقلي المرتبط بالموضوع، والتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع، ويلي كل مفردة من مفردات المقياس (٣) بدائل للإجابة وهي(دائمًا –أحيانًا –أبدًا).

اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة
Attention Deficit Hyper Activity Disorder

يعتبر اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (ADHD) حالة مزمنة تؤثر على نسبة كبيرة من الأطفال، وينطوي هذا الاضطراب على مجموعة من المشكلات المزمنة، مثل صعوبة الحفاظ على التركيز (سهولة تشتت الانتباه) ونسيان التعليمات، والانتقال من مهمة إلى أخرى دون إكمال أي منها وفرط النشاط والسلوك الاندفاعي.

تعريف اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة:

لقد تعددت تعريفات اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة فيعرف بأنه اضطراب نمائي عصبي يتميز بمستويات عالية من عدم الانتباه و/أو فرط النشاط والاندفاعية، وعادة ما تظهر هذه الأعراض قبل سن الثانية عشرة، وتظهر في بيئات متعددة في المنزل أو المدرسة أو العمل، ولقد ثبت أيضًا أن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة له آثار سلبية طويلة المدى على أداء الفرد الأكاديمي، والمهني، و الاجتماعي والوظيفي(American Psychiatric Association,2013).

ويرى Polanczyk et al.(2014) أن اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (ADHD) هو اضطراب نمائي عصبي يتسم بنمط متواصل من تشتت الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية ويظهر في بيئات متعددة ويؤدي إلى قصور وظيفي بدرجات مختلفة.

وعرف مركز الأمراض Center for Disease اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بأنه اضطراب عصبي نمائي يصيب حوالي ٦,٤ مليون طفل بالعالم تتراوح أعمارهم بين (٤-١٢) سنة حيث تظهر عليهم الأعراض السلوكية الخاصة بتشتت الانتباه، وفرط الحركة، والاندفاعية، وتؤثر هذه الأعراض على الحياة الأسرية والاجتماعية كما تشكل أثرًا كبيرًا على البيئة المدرسية (هناء إبراهيم ،٢٠١٨، ٢٦)

ويعرف Deshmukh and Patel(2020) اضراب تشتت الانتباه وفرط الحركة بأنه اضطراب نمائي عصبي يتسم بنقص الانتباه و فرط الحركة و السلوك الاندفاعي .

أعراض اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة:

يعد تشتت الانتباه وفرط الحركة أحد أكثر الاضطرابات النفسية شيوعًا في مرحلة الطفولة، وتظهر أعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة إذا تُرك الاضطراب دون علاج، فإنه يرتبط بنتائج سيئة على المدى الطويل للطفل (Lange et al., 2015).

ويصنف اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة إلى ثلاثة أنواع فرعية إكلينيكية، النوع الأول غير المنتبه (ADHD IA):وهو نوع يهيمن فيه عرض تشتت الانتباه، أما النوع الثاني فهو مفرط النشاط/ مندفع (ADHD H): هو نوع يهيمن فيه عرض فرط الحركة والاندفاعية، والنوع الثالث هو المدمج (ADHD C):هو نوع يتلازم يظهر فيه الأعراض الثلاثة معًا(تشتت الانتباه، الاندفاعية، فرط النشاط) .(Tharwat et al.,2019)

ويعاني الأفراد المصابون باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة من نمط مستمر من أعراض قلة الانتباه / صعوبة الانتباه وفرط النشاط و الاندفاع دون تفكير أو صعوبة في ضبط النفس وقد تتضمن علامات عدم الانتباه تحديات مع:صعوبة الاهتمام الشديد بالتفاصيل والمهام الطويلة كإعداد تقارير، صعوبة الحفاظ على الانتباه، صعوبة الاستماع عن كثب عند التحدث إليه مباشرة،صعوبة إتباع التعليمات،تجنب أو كره المهام التي تتطلب تركيزًا مستمرًا،صعوبة تنظيم المهام والأنشطة وإدارة الوقت، فقدان أشياء مثل المفاتيح والمحافظ والهواتف، سهولة تشتيت انتباهك بسبب أفكار أو محفزات لا علاقة لها بالموضوع، النسيان في الأنشطة اليومية (Carlson et al.,2018).

قد تشمل علامات فرط النشاط والاندفاعية ما يلي: المعاناة من القلق الشديد، وصعوبة في الجلوس لفترات طويلة، التململ أو التنصت على اليدين أو القدمين أو التقلّب في المقعد، الركض أو الاندفاع أو التسلق في أوقات غير مناسبة، عدم القدرة على الانخراط بهدوء في الأنشطة الترفيهية، الإجابة على الأسئلة قبل طرحها بالكامل، مواجهة صعوبة في انتظار دوره، مثل الانتظار في الطابور، مقاطعة الآخرين أو التطفل عليهم، وترك المقاعد في المواقف التي يتوقع فيها البقاء جالسًا (U.S. Department of Health and Human Services,2021)

ويمكن تصنيف اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة على أنه خفيف أو متوسط أو شديد، بشرط أن تتداخل الأعراض مع الأداء الوظيفي للفرد ويجب أن تكون هذه الأعراض موجودة قبل سن الثانية عشرة عامًا كي يتم تشخيص الطفل على أنه من ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (Hunt et al.,2019).

أسباب اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة:

اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة هو اضطراب نمو عصبي مستمر يؤثر على ٥٪ من الأطفال والمراهقين و ٢,٥٪ من البالغين في جميع أنحاء العالم، ويستمر الاضطراب طوال حياة الفرد ، و يمكن أن يزيد اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة من خطر الإصابة بالاضطرابات النفسية الأخرى والفشل الدراسي والمهني وقصور في العلاقات الاجتماعية (Faraone et al., 2015).

يمكن توضيح أسباب اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة بشكل مفصل فيما يلي:

الأسباب الوراثية :genetic causes

تلعب الأسباب الوراثية دورًا في ظهور اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة(ADHD) فمعظم أقارب وآباء هؤلاء الأطفال يعانون من نفس الاضطراب في طفولتهم ، مما يشير إلى احتمالية انتقال اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (ADHD) من الآباء إلى الأبناء من خلال الجينات الوراثية (محمد حسن، وبدر أحمد ,٢٠١٦, ٧٥)

ويعد اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة اضطرابًا وراثيًا معقدًا تصل نسبته إلى ٧٦% ، فقد أظهرت الدراسات التي أجريت على أسر الأطفال الذين يعانون من اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة أن هناك انتقال وراثي جيني للاضطراب، كما وجدت العديد من حالات اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة في نفس العائلة و تظهر الدراسات أيضًا أن اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة يرجع إلى مكون متعدد الجينات لكل منها تأثير صغير (Faraone&Larsson.,2019).

فقد أشارت نتائج دراسة Carpena, et al(2022) والتي هدفت إلى تقييم تأثيرات تركيبات النمط الجيني على قابلية الإصابة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة إلى وجود علاقة بين النمط الجيني (SERPINA1- SERPINA6) و قابلية الإصابة باضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.

الأسباب البيئية :Environmental causes

تتعدد الأسباب البيئية التي ترتبط باضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة ومن هذه الأسباب:

-التعرض لمركبات الرصاص خلال فترة الطفولة المبكرة (Donzelli et al.,2019).

-جنس الطفل ووزنه عند الولادة وعمر الأم عند الولادة (Tharwat et al.,2019).

-مركبات (Phthalates) التي تستخدم في صناعة الألعاب (Praveena et al.,2019).

-النظام الغذائي السيء للأم أثناء الحمل (López et al.,2019).

-التعرض لمبيدات PBA-3 قبل الولادة و في مرحلة الطفولة المبكرة(Lee et al.,2022) .

-نقص مستويات الحديد لدى الأم الحامل (Shero& Pandeya.,2022).

-إصابة الأم بالأمراض أثناء الحمل يمكن أن يزيد من خطر إصابة الطفل باضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة (Zhu et al.,2022).

-يمكن أن يتسبب التعرض للكحول (PAE) قبل الولادة في نمو غير طبيعي للدماغ ، ونقص النمو ، والعجز السلوكي والمعرفي العصبي (Kilpatrick et al.,2022) .

-تعرض الأم للاكتئاب أثناء فترة الحمل (Nidey et al.,2022).

-تعرض الأم للمعادن السامة أثناء فترة الحمل (Skogheim et al.,2022).

الأسباب النفسية والاجتماعية:Psychosocial causes

تتعدد الأسباب النفسية والاجتماعية لاضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة ، فمنها ما يرتبط بأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة مع الأبناء، وفقدان المناخ الأسري السوي، و الذي يؤثر بدوره على تنشئة الأبناء، مما يجعلهم عرضة للإصابة باضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة ومن جانب آخر فإن المناخ المدرسي الذي لا يوفر للأطفال النمو النفسي والاجتماعي السوي من حيث المعاملة السوية لهم وتوفير فرص التفاعل الاجتماعي و الأنشطة الاجتماعية والثقافية المتعددة لهم من شأنه أن يساعد على ظهور أعراض اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة لدى الأطفال (هبة عبد الحليم ,٢٠١٤).

إجراءات البحث

أ- عينة البحث:

تكونت عينة المشاركين في البحث من(٥٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ مدرسة مجمع عادل الصفتي بمدينة مطروح والذين تتراوح أعمارهم ما بين(٨-٩) سنوات بمتوسط عمري مقداره (٨,٤٨) عامًا وانحراف معياري مقداره (٣,٦٨٣) .

ب- منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي لتحديد المكونات الأساسية للتجول العقلي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، والخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لذلك المقياس.

جـ - أداة البحث:

مقياس التجول العقلي المصور للأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.

١ - الهدف من المقياس:

يهدف إلى قياس درجة التجول العقلي لدى الأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة.

٢ - خطوات إعداد المقياس:

-الاطلاع على ما أتيح من مقاييس تناولت متغير التجول العقلي ومنها مقياس التجول العقلي إعداد حلمي الفيل (٢٠١٨)؛ ومقياس التجول العقلي إعداد يسرا محمد سيد(٢٠٢١)

-الاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت التجول العقلي بهدف تحديد المكونات الأساسية للمقياس، ومن هذه الدراسات Bozhilova et al.(2018)؛ Ju and Lien.(2018)؛ Figueiredo et al.(2020) ؛ Frick et al. (2020)؛ Broulidakis et al.(2022).

-تم صياغة مجموعة من المواقف، وعددها (١١) موقفًا وبجانب كل موقف صورة تعبر عنه، وهي تمثل الصورة المبدئية للمقياس، ولكل موقف من هذه المواقف ثلاث إجابات، ولكل إجابة صورة تعبر عنها وعلى التلميذ أن يختار الإجابة التي تعبر عن رأيه، ويكون تصحيح المقياس وفقًا لما يلي: تأخذ الإجابة الأولى ثلاث درجات، وتأخذ الإجابة الثانية درجتان،وتأخذ الإجابة الثالثة درجة واحدة.

-تم عرض المقياس بصورته الأولية على عشرة من المحكمين في عدد من الجامعات؛ من أجل التأكد من مدى صلاحية فقرات المقياس.

-تم قبول المقياس مع تعديل بعض العبارات حيث تم تعديل الخيار الثاني من الموقف الأول (أركز لكن بشكل بسيط) إلى (أركز بشكل بسيط) العبارة الأولى من الموقف الثاني من (لا أنتبه للدرس دائمًا) إلى (انتباهي يكون ضعف) العبارة الأولى من الموقف الثالث من (لا أتذكر ما يطلب مني) إلى (أنسى ما يطلب مني) الموقف العاشر العبارة الأولى و الثانية من (دائمًا لا أستطيع حل السؤال)، و(أحيانًا لا أستطيع حل السؤال) إلى (دائمًا أجد صعوبة في حل السؤال)،و(أحيانًا أجد صعوبة في حل السؤال) مع قبول باقي المواقف.

-تم تعديل العبارات ووضع المقياس في صورته الأولية ليصبح عدد عباراته (١١) عبارة بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس(الصدق–الاتساق الداخلي–الثبات) باستخدام حزمة البرامج الإحصائيةSPSS.

طريقة تصحيح مقياس التجول العقلي المصور للأطفال:

يتم تصحيح مقياس التجول العقلي المصور من أجل تحديد الدرجات الخام للمقياس فيتم إعطاء الاختيار الأول (ثلاث درجات) والاختيار الثاني (درجتان) والاختيار الثالث (درجة واحدة).

نتائج الدراسة وتفسيرها:

تحددت نتائج البحث الحالي في الإجابة عن السؤال التالي:

"ما الخصائص السيكومترية التي يتمتع بها مقياس التجول العقلي المصور للأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة لدى عينة البحث؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب الصدق، والاتساق الداخلي، والثبات كما يلي:

أولاً التحقق من صدق البناء باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي.

قبل اجراء التحليل العاملي الاستكشافي تم التحقق من مدى كفاية العينة وذلك من خلال إجراء اختبار كفاية العينة KMO(Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) وأسفرت نتائج هذا الاختبار عن كفاية العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، حيث كانت قيمة KMO=0.702 وقيمة Bartlett's Test of Sphericity دالة عند (٠,٠٠١) وبعد التأكد من كفاية العينة للتحليل العاملي، تم اجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية Principle Component Analysis بواسطة التدوير بطريقة Varimax وباستخدام الجذر الكامن (>١) لكايزر فقد أنجز التدوير بـVarimax عاملين يفسرا حوالي (٥٢,٧٢٨%) من التباين الكلي للمشاركين، وتبين مصفوفة المكونات بعد التدوير تشبعات المفردات على عاملين للمقياس ككل ويتبين ذلك من خلال جدول (١)

رقم المفردة	العوامل	
	الأول	الثاني
٢	٠,٨٧٣	
١	٠,٧٩٢	
١١	٠,٧٣٧	
٦	٠,٧١٨	
٥	٠,٧١٥	
٤	٠,٦٩٣	
٣	٠,٤٣٤	
٨		٠,٦٤٣
٩		٠,٦٢٢
٧		٠,٦١٣
١٠		٠,٤٥٨
الجذر الكامن	٤,٨٣٠	٤٣,٩٠٦
نسبة التباين	٢,١٧٠	١٩,٧٢٥

جدول (١) قيم تشبعات مفردات مقياس التجول العقل المصور للأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة على عوامله

من الجدول السابق يتضح أن:

العامل الأول استوعب (٤٣,٩٠٦) من التباين الكلي، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٤,٨٣٠) وقد تشبع عليه (٧) مفردات ، امتدت تشعباتها من (٠,٤٣٤- ٠,٨٧٣)، وكلها تدور حول التجول العقلي الذي يحدث داخل غرفة الدراسة؛ لذا يمكن تسمية هذا البعد بالتجول العقلي المرتبط بالموضوع.

العامل الثاني استوعب (١٩,٧٢٥) من التباين الكلي، وبلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل (٢,١٧٠) و قد تشبع عليه (٤) مفردات ،امتدت تشعباتها من (٠,٤٥٨- ٠,٦٤٣)، وكلها تدور حول التجول العقلي خارج غرفة الدراسة لذا يمكن تسمية هذا البعد بالتجول العقلي غير المرتبط بالموضوع، وبهذا أصبحت عبارات المقياس (١١) عبارة.

ثانيًا :الاتساق الداخلي

تم التحقق من خصائص الاتساق الداخلي للمقياس من خلال:

أ- حساب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة مع مجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة ويوضح جدول (٢) هذه المعاملات:

جدول(٢) الاتساق الداخلي(معامل ارتباط درجة العبارة مع المجموع الكلي للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس التجول العقلي المصور للأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة(ن=٥٠)

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط
التجول العقلي المرتبط بالموضوع	١	٠,٨٠٢**	التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	٨	٠,٦٤٨**
	٢	٠,٩٠٨**		٩	٠,٨٢٢**
	٣	٠,٥٤١**		١٠	٠,٦٨٤**
	٤	٠,٩٠٩**		١١	٠,٨٢٢**
	٥	٠,٧٧٥**			
	٦	٠,٨٠٠**			
	٧	٠,٧٥٩**			

**دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٢) أن جميع عبارات البعد الأول (التجول العقلي المرتبط بالموضوع) و البعد الثاني (التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) والذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ب- حساب الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية، وجدول (٣) يوضح هذه المعاملات.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
التجول العقلي المرتبط بالموضوع	٠,٩١٤**
التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	٠,٦٢٩**

**دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٣) وجود علاقة طردية قوية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين البعد الأول و الدرجة الكلية للمقياس و بين البعد الثاني، والدرجة الكلية للمقياس مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثالثًا:مؤشرات الثبات:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين كما يلي:

أ- حساب ثبات العوامل المشتقة من التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام معامل ألفاكرونباخ حيث طبق المقياس على المشاركين وعددهم(٥٠) تلميذًا وتلميذة، والجدول (٤) يوضح هذه المعاملات:

جدول (٤) معامل ثبات مقياس التجول العقلي المصور للأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة(ن=٥٠).

العامل	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
التجول العقلي المرتبط بالموضوع	٧	٠,٨٩٣
التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع	٤	٠,٧٢٧
المقياس ككل	١١	٠,٨٤٥

يوضح جدول (٤) الخاص بمعامل ألفا كرونباخ لمقياس التجول العقلي المصور للأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة ارتفاع قيم معامل ألفا كرونباخ إلى ما بين (٠,٧٢٧-٠,٨٩٣) وهذه قيم أكبر من(٠,٧٠٠) مما يؤكد أن درجة العبارات في كل بعد تتجانس فيما بينها، وتتسم بالثبات، كما بلغت قيم معامل ألفا للمقياس ككل (٠,٨٤٥).

ب- طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

تم استخدام طريقة إعادة الاختبار لحساب ثبات المقياس بعد تطبيقه بفاصل زمني أسبوعين بين التطبيق الأول و التطبيق الثاني ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين في التطبيق الأول

و درجاتهم في التطبيق الثاني على المقياس ككل ، وقد تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين و بلغ (٠,٩٤١**) و هو دال عند (٠,٠١) أي أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

تفسير النتائج

هدف البحث الحالي إلى بناء مقياس التجول العقلي المصور للأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة وتم بناء عدد من المفردات بلغت (١١) مفردة، وتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة من اتساق داخلي و تجانس بين مفرداته، وقد اتضح ذلك من القيم المرتفعة للثبات باستخدام معامل ألفاكرونباخ. وأفرز التحليل العاملي الاستكشافي عاملين، يمثل العامل الأول التجول العقلي المرتبط بالموضوع و يمثل العامل الثاني التجول العقلي غير المرتبط بالموضوع، ومن الملاحظ أن العاملين فسرا حوالي(٥٢,٧٢٨%) من التباين الكلي للمشاركين، وهو ما يدل على شمولية المقياس لمعظم مظاهر التجول العقلي، ومما سبق نلاحظ تحقق الخصائص السيكومترية لمقياس التجول العقلي المصور للأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه و فرط الحركة، وبالتالي فإن المقياس صالح لقياس ما وضع له، كما يمكن استخدامه في البحوث العلمية.

المقترحات والتوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي تم التوصل إلى مجموعة من المقترحات والتوصيات، وهي على النحو التالي:

١. استخدام مقياس التجول العقلي المصور للأطفال ذوي اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة من قبل الباحثين والمهتمين بإجراء أبحاث تستهدف فئات أخرى؛ نظرًا لما يتمتع به من خصائص سيكومترية جيدة.
٢. إجراء دراسات أخرى على عينات أكبر وأكثر تمثيلاً للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.
٣. إعداد مقاييس أخرى لقياس التجول العقلي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الأخرى.
٤. تقنين المقياس المستخدم في البحث الحالي على مراحل عمرية أخرى.

المراجع

أولا: المراجع العربية :

إيمان صابر العزب (٢٠٢٢). فاعلية بيئة للتعلم التشاركي المدمج من خلال تضمين بعض مبادئ التنمية المستدامة ومعايير NGSS بوحدة بمقرر العلوم لتنمية مهارات التفكير المنتج والمواطنة البيئية وخفض التجول العقلي لدى تلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية.*المجلة المصرية للتربية العلمية*،٢٥، ٥٤-١٠٠.

حلمي محمد الفيل(٢٠١٨).*مقياس التجول العقلي*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

حلمي محمد الفيل(٢٠١٩). *متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

زياد بركات(٢٠١٢). الخصائص السيكومترية لاختبار المترابطات المتباعدة لقياس التفكير الإبداعي لميدنيك على عينة من الطلبة الفلسطينيين، *مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*،١٠(٢)،١٢٩-١٥٩.

شوقي بن محمد ممادي(٢٠١٨). *فعالية برنامج لتدريب المعلمين في خفض النشاط الزائد عند تلاميذ المرحلة الابتدائية*، عمان، الأردن: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

محمد حسن، وبدر أحمد(٢٠١٦). *فهم اضطرابات نقص الانتباه والنشاط الزائد لدي الاطفال والسيطر عليها*، الأردن: دار المعتز.

هبة عبد الحليم (٢٠١٤).*النشاط الزائد الأسباب والتشخيص والبرنامج العلاجي*،الإسكندرية: الدار الجامعية الجديدة.

هناء إبراهيم (٢٠١٨). *اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى الزائد*، القاهرة : جمهورية مصر العربية: مكتبة الأنجلو.

يسرا محمد سيد، ورضا ربيع عبد الحليم(٢٠٢١).فاعلية نظام البلاك بورد Black board في خفض التجول العقلي والتسويف الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، ٥١، ٢٩٦-٣٢٩.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. Psychiatric American: VA, Arlington Association.

Banks, J. B., & Welhaf, M. S. (2022). Individual differences in dimensions of mind wandering: the mediating role of emotional valence and intentionality. *Psychological research*, *86*(5), 1495–1517. https://doi.org/10.1007/s00426-021-01579-2

Blondé, P., Girardeau, J., Sperduti, M., & Piolino, P. (2022). A wandering mind is a forgetful mind: A systematic review on the influence of mind wandering on episodic memory encoding. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *132*, 774-792.

Bozhilova, N. S., Michelini, G., Kuntsi, J., & Asherson, P. (2018). Mind wandering perspective on attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 92, 464–476. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.07.010

Broulidakis, M. J., Golm, D., Cortese, S., Fairchild, G., & Sonuga-Barke, E. (2022). Default mode network connectivity and attention-deficit/hyperactivity disorder in adolescence: Associations with delay aversion and temporal discounting, but not mind wandering. *International journal of psychophysiology : official journal of the International Organization of Psychophysiology*, *173*, 38–44. https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2022.01.007

Cao, Z., Huang, Y., Song, X., & Ye, Q. (2022). Development and validation of children's mind wandering scales. *Frontiers in public health*, *10,1-13* 1054023. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1054023

Carlson J.S., Haggerty D., Askar S. (2018). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. In: Forman S., Shahidullah J. (eds) Handbook of Pediatric Behavioral Healthcare. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-00791-1_13

Carpena, M. X., Sánchez-Luquez, K. Y., Martins-Silva, T., Santos, T. M., Farias, C. P., Leventhal, D. G. P., Berruti, B., Zeni, C. P., Schmitz, M., Chazan, R., Hutz, M. H., Salatino-Oliveira, A., Genro, J. P., Rohde, L. A., & Tovo-Rodrigues, L. (2022). Stress-related genetic components in attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): Effects of the SERPINA6 and SERPINA1 genetic markers in a family-based brazilian sample. *Journal of psychiatric research*, *149*, 1–9. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2022.02.014

Carriere, J. S., Cheyne, J. A., & Smilek, D. (2008). Everyday attention lapses and memory failures: the affective consequences of mindlessness. *Consciousness and cognition*, 17(3), 835–847. https://doi.org/10.1016/j.concog.2007.04.008

Cherry, J., McCormack, T., & Graham, A. J. (2022). The link between mind wandering and learning in children. *Journal of experimental child psychology*, *217*,*1-10*.105367. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105367

Conrad, C., & Newman, A. (2021). Measuring Mind Wandering During Online Lectures Assessed With EEG. *Frontiers in human neuroscience*, *15*, 697532. https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.697532

El Haj, M., & Nandrino, J. L. (2021). Intentional and unintentional mind-wandering in Korsakoff syndrome. *Psychiatry research*, *300*, 113921. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113921

Faraone, S. V., & Larsson, H. (2019). Genetics of attention deficit hyperactivity disorder. *Molecular psychiatry*, *24*(4), 562–575.

Faraone, S. V., Asherson, P., Banaschewski, T., Biederman, J., Buitelaar, J. K., Ramos-Quiroga, J. A., Rohde, L. A., Sonuga-Barke, E. J., Tannock, R., & Franke, B. (2015). Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Nature reviews. Disease primers*, *1*, 15020. https://doi.org/10.1038/nrdp.2015.20

Figueiredo, T., Lima, G., Erthal, P., Martins, R., Corção, P., Leonel, M., Ayrão, V., Fortes, D., & Mattos, P. (2020).Mind-wandering, depression, anxiety and ADHD: Disentangling the relationship. *Psychiatry*

research, *285*, 112798. Advance online publication. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112798

Frick, M. A., Asherson, P., & Brocki, K. C. (2020). Mind-wandering in children with and without ADHD. *The British journal of clinical psychology*, *59*(2), 208–223. https://doi.org/10.1111/bjc.12241

Helfer, B., Boxhoorn, S., Songa, J., Steel, C., Maltezos, S., & Asherson, P. (2021). Emotion recognition and mind wandering in adults with attention deficit hyperactivity disorder or autism spectrum disorder. *Journal of psychiatric research*, *134*, 89–96. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2020.12.059

Hunt A.D., Dunn D.W., Blake H.S., Downs J. (2019) Treatment Resistance in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. In: Kim YK. (eds) *Treatment Resistance in Psychiatry. Springer, Singapore*. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4358-1_15

Ju, Y. J., & Lien, Y. W. (2018). Who is prone to wander and when? Examining an integrative effect of working memory capacity and mindfulness trait on mind wandering under different task loads. Consciousness and cognition, 63, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.concog.2018.06.006

Keulers, E. H. H., & Jonkman, L. M. (2019). Mind wandering in children: Examining task-unrelated thoughts in computerized tasks and a classroom lesson, and the association with different executive functions. *Journal of experimental child psychology*, 179, 276–290.

Kilpatrick, L., Joshi, S., O'Neill, J., Kalender, G., Dillon, A., Best, K., Narr, K., Alger, J., Levitt, J & O'Connor, M. (2021). Cortical gyrification in children with attention deficit-hyperactivity disorder and prenatal alcohol exposure. *Drug and Alcohol Dependence*. 225. 108817. 10.1016/j.drugalcdep.2021.108817.

Lange, A. M., Daley, D., Frydenberg, M., Rask, C. U., Sonuga-Barke, E., & Thomsen, P. H. (2016). The Effectiveness of Parent Training as a Treatment for Preschool Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Study Protocol for a Randomized Controlled, Multicenter Trial of the

New Forest Parenting Program in Everyday Clinical Practice. *JMIR research protocols*, *5*(2), 1-13. https://doi.org/10.2196/resprot.5319

Massar, S., Poh, J. H., Lim, J., & Chee, M. (2020). Dissociable influences of implicit temporal expectation on attentional performance and mind wandering. *Cognition*, *199*, 104242.

McVay, J. C., & Kane, M. J. (2010). Does Mind Wandering Reflect Executive Function or Executive Failure? Comment on Smallwood and Schooler (2006) and Watkins (2008). *Psychological Bulletin*, 136, 188-197.

Mooneyham, B. W., & Schooler, J. W. (2013). The costs and benefits of mind-wandering: a review. *Canadian journal of experimental psychology = Revue canadienne de psychologie experimentale*, *67*(1), 11–18. https://doi.org/10.1037/a0031569

Mrazek, M. D., Phillips, D. T., Franklin, M. S., Broadway, J. M., & Schooler, J. W. (2013). Young and restless: validation of the Mind-Wandering Questionnaire (MWQ) reveals disruptive impact of mind-wandering for youth. Frontiers in psychology, 4, 560. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00560

Nidey, N. L., Momany, A. M., Strathearn, L., Carter, K. D., Wehby, G. L., Bao, W., Xu, G., Scheiber, F. A., Tabb, K., Froehlich, T. E., & Ryckman, K. (2021). Association between perinatal depression and risk of attention deficit hyperactivity disorder among children: a retrospective cohort study. *Annals of epidemiology*, *63*, 1–6.

Polanczyk, G.V., Willcutt, E.G., Salum, G.A., Kieling, C.,& Rohde, L.A.(2014). ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis, *International Journal of Epidemiology*,43, 434–442. https://doi.org/10.1093/ije/dyt261

Skogheim, T. S., Weyde, K., Engel, S. M., Aase, H., Surén, P., Øie, M. G., Biele, G., Reichborn-Kjennerud, T., Caspersen, I. H., Hornig, M., Haug, L. S., & Villanger, G. D. (2021). Metal and essential element concentrations during pregnancy and associations with autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder in

children. *Environment international*, *152*, 106468. https://doi.org/10.1016/j.envint.2021.106468

Smallwood, J. (2013). Distinguishing how from why the mind wanders: a process-occurrence framework for self-generated mental activity. *Psychological bulletin*, *139 3*, 519-535.

Tharwat, E.,Elzahab, N.,Abouzed, M.,Elsherbiny, A.,Elawdy, A.,Elag, K & Salama, B. (2019). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) among Children Aged 6-10 Years in Damietta Governorate, Egypt. *Systematic Reviews in Pharmacy*. 10(1). 296-299. 10.31838/srp.2019.1.46.

U.S. Department of Health and Human Services, National Institutes of Health NIH.(2021). *Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder in Adults: What You Need to Know*. Publication No. 21-MH-3572.

Vago, D., & Zeidan, F. (2016). The brain on silent: mind wandering, mindful awareness, and states of mental tranquility. Annals of the New York Academy of Sciences, 1373(1), 96-113.

Vannucci, M., & Chiorri, C. (2018). Individual differences in self-consciousness and mind wandering: Further evidence for a dissociation between spontaneous and deliberate mind wandering. *Personality and Individual Differences*, *121*, 57-61.

Wilson, M., Sosa-Hernandez, L., & Henderson, H. A. (2022). Mind wandering and executive dysfunction predict children's performance in the metronome response task. *Journal of experimental child psychology*, *213*, 105257. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105257

Yanhong,J.(2021). The Theory of Mind Wandering. *frontiers of social science*,10(6),1454-1458.

Zhu, C. Y., Jiang, H. Y., & Sun, J. J.(2022).Maternal infection during pregnancy and the risk of attention-deficit/hyperactivity disorder in the offspring: A systematic review and meta-analysis. *Asian journal of psychiatry*, *68*, 102972. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2021.102972

البحث الرابع

أثر التفاعل بين متغيري النوع والبيئة في دافعية التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

The Impact of the Interaction between Gender and Environment Variables on the Learning Motivation of Students with Learning Difficulties in the Primary Stage

إعداد

الأستاذ الدكتور

محمد غازي الدسوقي سيد أحمد

أستاذ علم النفس التربوي وعميد شعبة السياسات التربوية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

الأستاذ الدكتور

شادي محمد أبو السعود

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية – جامعة مطروح

أ/ إيمان منصور زهران

باحثة ماجستير بقسم العلوم النفسية

كلية التربية – جامعة مطروح

٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ

أثر التفاعل بين متغيري النوع والبيئة في دافعية التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

المستخلص:

هدف البحث الحالي الكشف عن أثر التفاعل بين متغيري النوع والبيئة في دافعية التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وتكونت عينة البحث من (٢٠٧) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية بمطروح، بمتوسط أعمار زمنية (١٠,٥٦) سنوات وانحراف معياري (٠,٥٤) وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م، واشتملت أدوات البحث على مقياس الدافعية للتعلم (إعداد: دعاء عوض ونرمين عوني ،٢٠١٧)، وبتحليل البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام تحليل التباين الثنائي **ANOVA**، أظهرت النتائج وجود تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري (النوع والبيئة) في تأثيرهما المشترك على دافعية التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: تفاعل، دافعية التعلم.

The Impact of the Interaction between Gender and Environment Variables on the Learning Motivation of Students with Learning Difficulties in the Primary Stage

Abstract:

The current research aimed to identify the impact of the interaction between gender and environment variables on the learning motivation of students with learning difficulties in the primary stage, The research sample consisted of (207) students with learning difficulties at Primary School in Matrouh, with an average time age of (10.56) and a standard deviation of (0.54) during the second semester of the academic year 2022/2023, The study tools included the motivation to learn scale Doaa Awad and Nermin Awni (2017), and by analyzing the data obtained using the analysis of two way ANOVA, the results showed a statistically significant interaction between the two variables (gender and environment) in their common effect on the motivation to learn among students with learning difficulties in the primary stage.

Key words*:* interaction, motivation to learn**.**

المقدمــة:

تكمن خطورة صعوبات التعلم في كونها (صعوبات خفية)، فالذين يعانون من صعوبات التعلم يكونون أسوياء، ولا يلاحظ المعلمون أو أولياء الأمور في هذه الحالة مظاهر غريبة تستوجب تقديم رعاية خاصة، ولا يجدون ما يقدمونه لهم الا نعتهم بالكسل واللامبالاة والتخلف...، فتكون النتيجة الطبيعية لمثل هذه الممارسات تكرار الفشل والرسوب، وبالتالي ضعف الدافعية للتعلم، والتسرب المدرسي.

استهدفت دراسات عديدة فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مثل :(Trpin, 2019؛ أماني الدوس، ٢٠١٩؛ ام كلثوم محمد، ٢٠٢٠) حيث اهتمت بتعرف أهم الخصائص الشخصية لهذه الفئة، وضرورة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم في مختلف المراحل التعليمية، وحاولت إعداد البرامج والبحوث التي تبين أهمية تحسين الجوانب الإيجابية في هذه الفئة ومعالجة خصائصها السلبية. إحدى هذه الخصائص التي شغلت الباحثين في علم النفس ما تعلقت بعملية التعلم، وهي "دافعية التعلم Learning motivation".

وتناول الباحثون مفهوم دافعية التعلم باعتبارها أساسًا من الأسس التي تنادي بها المنظومات التربوية الحديثة، فهي تبرز مدى انجذاب المتعلم، وإقباله على التعلم بشكل أفضل. ويُنظر إليها على أساس مكونات مثل: الدافعية للإنجاز والدافعية الداخلية والدافعية الخارجية (لخضر شيبة، ٢٠١٥، ١).

وتتحدد دافعية التعلم فيما إذا كان المتعلم سيتابع المهمة بحماس وتشويق حتى يتمكن من إنجاز المطلوب أم لا؟، وتعمل كذلك على تنمية ومعالجة المعلومات لديه، إذ تؤثر على كيفية ومقدار معالجة المعلومات، كما تسهم في تحديد النواتج المعززة للتعلم وتعوُّد التلميذ على أداء مدرسي أفضل، ويمكن أن نستنتج أن التلميذ المدفوع جيدًا للتعلم هو الأكثر تحصيلاً (أمال يوسف، ٢٠٠٧، ٣٣).

ترجع أهمية دراسة دافعية التعلم (خاصة لدى ذوي صعوبات التعلم) في أنها قد تفيد التربويين والأخصائيين وغيرهم من المهتمين بهذا المجال في فهم المزيد حول طبيعتها وبحث سبل تنميتها وتنشيطها وتوفير العوامل الملائمة لتحفيزها (دعاء عوض، نرمين محمد، ٢٠١٧، ١٤١).

أظهرت نتائج بعض الدراسات والبحوث في مجال صعوبات التعلم مثل (محمد علي، ٢٠١١؛ عادل غنايم، ٢٠١٦) أن نقص دافع التعلم أحد الخصائص النفسية والتفاعلية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، الأمر الذي يسبب لهم مشاكل دراسية تجعلهم يشعرون بأن زملاءهم العاديين أفضل منهم.

وذكر بلحاج فروجة (٢٠١١) أن الدافعية شرط أساسي لنجاح العملية التربوية، فهي القوة التي تساعد وتدفع المتعلم إلى التحصيل الجيد، وهي عامل أساسي يمكن من خلاله تجسيد ما تم تعلمه في الواقع، وذلك عن طريق الاختراعات بصفة عامة، والنجاح في مختلف الامتحانات بصفة خاصة، فيمكن أن نصف الدافعية بأنها الإقبال على العمل أو التحصيل، وتظهر في التفكير في وضع أهداف تعليمية قابلة للتحقق.

وأشارت دراسة Riswanto and Aryani (2017) إلى أن التلاميذ الذين لديهم دافع أقل في أنشطة التعلم، تظهر لديهم عمليات تعلم أقل شمولية وتكامل، والتي بدورها ستؤثر في تحصيل التلميذ، وأظهرت نتائج دراسة Vero and Puka (2017) أن نقص الدافع في التعلم يؤدي إلى الإضرار بعملية التعلم، وأوضحت أماني الدوس (٢٠١٩) أن الدافعية للتعلم من اهم الصعوبات التي يواجهها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي تؤثر سلبًا في التحصيل الأكاديمي لديهم، وبيَّنت نتائج دراسة أم كلثوم محمد (٢٠٢٠) العلاقة الإيجابية بين دافعية التعلم والتحصيل، وذلك عندما سعت للتعرف على طبيعة الدافعية للتلميذات ذوات صعوبات التعلم نحو عملية التعلم، وإكسابهن المهارات والمعارف التي تساعدهن على زيادة دافعية التعلم.

ولأهمية دراسة الفروق في دافع التعلم بين الطلاب والطالبات؛ اقترحت دراسة Puspitaningrum, Prodjosantoso, Pulungan (2020) المزيد من البحث عن الفروق بين الجنسين في دافعية التعلم باستخدام عدد أكبر من السكان وإجراء أبحاث أكثر شمولاً حول التحقيق في العلاقة أو تأثير دافع تعلم الطلاب وفقًا للنوع في محاولة لتفسير التباين في الدافعية. على سبيل المثال: بين Alshehri (2021) أن متوسط درجة دافعية التعلم للطالبات أعلى من متوسط درجة الطلاب الذكور، بالإضافة إلى ذلك، كانت هناك علاقة إيجابية بين دافعية المتعلمين وإكمال المقررات، وأشار (عبد الوهاب بن موسي وعبد الفتاح أبي مولود

،٢٠١٧؛ عائشة الشبحة ونبيله الزين،٢٠٢١) إلى انخفاض مستوى الدافعية للتعلم بين الذكور، بينما كشفت نتائج دراسات أخري عن انخفاض مستويات الدافعية للتعلم لدى الإناث (بلحسين مراح عباسية، مراح فهيمة، ٢٠١٨؛ أحمد زكريا حجازي،٢٠٢١)، وأشارت (حراث عبد القادر،٢٠٢٠؛ رباب باسى، سميحة محمودي، ٢٠٢٠) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في دافعية التعلم.

ومع اتساع الفجوة بين المناطق الحضرية والريفية الناجمة عن التحضر، والمساواة؛ أصبح التعليم الحضري والريفي نقطة مهمة للبحث (Ma, Xiao & Liu, 2021) فالبيئة (الحضرية أو الريفية) التي يجد الطفل نفسه فيها، تقطع شوطًا طويلاً في تحديد قدرته على التعلم، وفي النهاية تحدد مستوى أدائه الأكاديمي في المدرسة(Weidner, 2018) . في هذا السياق؛ كشفت نتائج دراسة Stringam (2022) أن الطلاب الحضريون لديهم ارتباط أكبر بين الطلاب والمعلمين، والكفاءة، والاستقلالية من الطلاب الريفيين وبينت النتائج أيضًا أن الطلاب في المناطق الحضرية لديهم قدر أكبر من الدوافع من طلاب الريف لذا يحتمل أن الدافعية تزيد في المعنى والأهمية في المناطق الحضرية.

مشكلة الدراسة

يتعرض تلاميذ المرحلة الابتدائية للعديد من الصعوبات التعليمية والتي تؤثر في الجانب النفسي والسلوكي لديهم، مما ينعكس سلبا على أدائهم الأكاديمي والسلوكي، نتيجة لذلك؛ أصبح الاهتمام بدراسة صعوبات التعلم للتلاميذ هدفًا من أهداف التربية المعاصرة، وذلك في محاولة لتلافي الآثار السلبية الناتجة عن تلك الصعوبات، ولعل من أهم تلك الآثار انخفاض دافعية التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

تعد الدافعية أحد أهم عوامل تحقيق النجاح الدراسي للمتعلم، فهي القوة التي توجه وتنشط وتستثير وتساعد فسليماني استمرار الجهد للتعلم والتحصيل وبالتالي الوصول للتفوق الدراسي، كما تعد من الشروط التي يجب توافرها في المتعلم لتسهل على المعلم أداء مهمته التعليمية (مهاء عقاقنية، أسماءعجابي،٢٠٢١، ١٣٩).

ويواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم انخفاضًا في دافعية التعلم لديهم، وينتج عنه انخفاض مستوى التحصيل الدراسي؛ الأمر الذي قد يؤدي إلى شعورهم بالإحباط وعدم القدرة على تحقيق النجاح، وبالتالي عدم الرضا عن مستواهم، الذي يؤدي بدوره إلى فقدانهم الثقة بأنفسهم (محمد الديب، ٢٠٠٠، ٢١٢). وقد أشار سليمان عبد الواحد (٢٠١٠) إلى أن ضعف الدافعية للإنجاز، وانخفاض مستوى الطموح من أهم الخصائص النفسية لذوي صعوبات التعلم، وبيَّنت نتائج دراسة مدينه دوسة، تماضر العبيدان، ولطيفة الصبيحي (٢٠١٨) أن ضعف دافعية التعلم كانت ضمن الأسباب الشخصية التي أسهمت في ظهور صعوبات التعلم لدى التلاميذ وتثبيتها، كما ذكر Philips, Sugumar and Abraham (2020) ان نقص الدافعية من المؤشرات المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأن التأخر في تحديد هويتهم يتسبب في انخفاض تنمية الدافعية واحترام الذات لديهم، ويمكن استمرار صعوبات التعلم لديهم الى مرحلة المراهقة، كما ذكرت أماني الدوس (٢٠١٩) أن دافعية التعلم شرطًا أساسيًا في عملية التعلم حيث يواجه ذوي صعوبات التعلم انخفاضًا في الدافعية، الأمر الذي يؤثر في تحصيلهم الدراسي، وبناء عليه؛ فإن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفتقرون الى دافعية التعلم، وينتج عنها انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وهذا ما بينته نتائج دراسة شادي الصرايرة (٢٠١٥) التي كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين دافعية التعلم الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتحصيلهم الدراسي.

فالدافعية للتعلم تختلف من فرد لآخر كما تختلف باختلاف النوع في المواقف التعليمية المختلفة التي يمرون بها، فالدافع للتعلم لدى الذكور قد لا يستثار بنفس الطريقة لدى الإناث حيث تكون لديهن ميل ورغبة أكثر سعيًا لتحقيق هدف معين، وربما يعود ذلك إلى أن الإناث يزداد مستوى دافعيتهن ومثابرتهن على التعلم بسبب نمط التنشئة الاجتماعية السائد، والذي يركز على أهمية الدراسة بالنسبة إلى الفتاة، بعكس الذكور الذين تصبح اهتماماتهم مختلفة عن الميدان المدرسي مع زيادة أعمارهم (عبد الوهاب بن موسى، عبد الفتاح أبي مولود، ٢٠١٧، ٣٨٩). حين يظهر الطلاب والطالبات قدرة علمية متقاربة في المدارس الحضرية، فإن هناك فرق واضح في قدرة الطلاب والطالبات في المدارس في الريف، ويرجع هذا التباين إلى البيئة المحيطة والثقافات المختلفة التي تميز بين الذكور والإناث في التحصيل (Amao, Gbadamosi, 2015, 4)، في

المقابل؛ أظهرت نتائج دراسة (Echazarra, Radinger,2019) أن التعليم في الريف يفتقر إلى البنية التحتية الملائمة والمعلمين الجيدين، وتسلط الضوء على أهمية رفع التطلعات، وخلق تكافؤ في الفرص، مع مراعاة الحالة الاجتماعية والاقتصادية للريف لضمان الجودة في التعليم لدى المناطق الريفية.

وفي ضوء ما سبق تقود النتائج السابقة إلى أهمية الكشف عن تأثير النوع والبيئة (ريف/حضر) في دافعية التعلم، ومدى إمكانية التنبؤ بالتفاعل بين هذين المتغيرين وتأثيرهما في دافعية التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالي:

١. هل يوجد تفاعل دال احصائيًا بين متغيري النوع والبيئة في تأثيرهما المشترك على دافعية التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟

هدف البحث

١. الكشف عن دلالة الفروق في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية تبعًا للتفاعل بين متغيري النوع (ذكور/إناث) والبيئة (الريفين/الحضر).

أهمية البحث

- يتضمن البحث اطارًا نظريًا حول دافعية التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن للباحثين الاستفادة منه في دراساتهم المستقبلية.
- يتناول البحث التفاعل بين بعض المتغيرات الديمغرافية في تأثيرها المشترك على دافعية التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي يمكن أن تكون موجهةً للمعنيين والتربويين وذوي الاختصاص في تحسين دافعية التعلم لدى هذه الفئة.
- يمكن للمعلمين والمرشدين النفسيين الاستفادة من نتائج البحث في تطوير طرق التدريس وأساليب التعزيز في التعامل مع فئة ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات البحث

يتضمن البحث الحالي على المصطلحات التالية:

- **التلاميذ ذوو صعوبات التعلم Students with Learning Difficulties**

يتبنى البحث الحالي تعريف Hughes, Banks and Terras (2013) لصعوبات التعلم(LD): والتي تعرف بأنها "مصطلح يستخدم لوصف مجموعة غير متجانسة من الإعاقات التي يجد فيها المتأثرون صعوبة في تعلم أنواع معينة من المهارات (مثل الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والاستدلال أو القدرات الرياضية) بطريقة نموذجية ولديهم حاصل ذكاء ضمن النطاق الطبيعي وقدرة معرفية أعلى من أدائهم الأكاديمي للتشخيص.

- **دافعية التعلم Learning Motivation**

يتبنى الباحثون تعريف دعاء عوض ونرمين عوني (٢٠١٧)، والتي تعرَّف بأنها: حالة داخلية تدفع التلميذ للانتباه للموقف التعليمي، وتعكس رغبته في حدوث التعلم مما يجعله يقوم بنشاط موجه نحو الموقف التعليمي، كما يستمر في النشاط حتى يتحقق التعلم، وتتحدد من خلال أبعاد الفاعلية الذاتية، الاهتمام بالنشاط المدرسي، تحمل المسؤولية، المثابرة. **وتعرَّف إجرائيًا** بمجموع الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية على مقياس دافعية التعلم إعداد: دعاء عوض ونرمين عوني (٢٠١٧).

محددات البحث:

تم تحديد البحث في ضوء ما يلي:

محددات بشرية: وتتمثل في المشاركين في البحث من مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع بالمرحلة الابتدائية، والملتحقون بالمدارس الابتدائية بمطروح.

محددات زمنية: وتتمثل في الوقت الذي استغرقه تطبيق مقياس الدافعية للتعلم على عينة البحث وتم تطبيقه خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

محددات مكانية: تم تطبيق البحث الحالي بمدارس محافظة مطروح الابتدائية.

الإطار النظري:

يتضمن الإطار النظري للبحث بعض المفاهيم والتصورات النظرية حول متغيراتها كما يلي:

أولاً: صعوبات التعلم:

مفهوم صعوبات التعلم:

لقد واجه مفهوم صعوبات التعلم عدد من المشكلات المرتبطة بالتعريف والوصف الدقيق للأنماط السلوكية المختلفة، وأدى الخلط في تعريف صعوبات التعلم إلى القول بأن مجال صعوبات التعلم يمثل مجالًا محددًا للدراسة، وذلك لما يواجهه الباحثين والمؤسسات التربوية والنفسية مجموعة من نماذج السلوك غير المتجانس لدى هؤلاء الأطفال، إذ إن البعض منهم منخفض الدافعية، وبعضهم يعاني من القلق في مهام التعليم، وغيرها من خصائص ذوي صعوبات التعلم، لذلك وجد الباحثون صعوبة في وضع مصطلح يشمل كل الأنماط المختلفة التي تظهر في هذا المجال، أي إنه لا يوجد طفلان متشابهان(محمد النوبي،٢٠١١، ٢٥).

ويُعرَّف ذوي صعوبات التعلم على أنهم:" من يعانون من عجز واضح في مجال أو أكثر من مجالات التعلم فقد يظهرون تأخر في تعلم الكلام أو في إدراك العلاقات أو فهم واستيعاب ما يسمعون، إلا أنهم يملكون قدرات عادية في المجالات الأخرى للتعلم، ويعتبر الأطفال ذوي صعوبات التعلم خاليين من أي إعاقة سواء كانت عقلية أو سمعية او بصرية أو حسية أو اضطرابات انفعالية شديدة او حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي"(آمال باظه، ٢٠٢٢، ٣٠٢).

وأشارت مشاعل كرحان، هدى محمد (٢٠٢٢) الى أن العناصر المكونة لمفهوم صعوبات التعلم مايلي:

- صعوبات التعلم إعاقة مستقلة وليست نتيجة عن إعاقات أخرى أو اختلافات ثقافية أو حرمان بيئي أو تعليمي.
- مستوى ذكاء الأشخاص ذوي صعوبات التعلم كمستوى الشخص العادي (٩٠) فما فوق.
- تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية (الإدراك، الذاكرة، التفكير، اللغة الشفوية).

- تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية ومهاراتها (القراءة أو الكتابة أو الحساب).
- صعوبات التعلم متباينة في الشدة.
- صعوبات التعلم تظهر على مدى حياة الفرد.
- تؤثر صعوبات التعلم في مجالات حياة الفرد (الاجتماعية والنفسية والمهنية ومهارات الحياة اليومية).

تصنيف صعوبات التعلم:

حاول المختصين تصنيف ذوي صعوبات التعلم مع العلم بأن الأسلوب الذي يصلح في بعض الحالات قد لا يصلح للحالات الأخرى، لذا تعددت التصنيفات، وفي ضوء ذلك تم تصنيفها إلى مجموعتين؛ هما:

(صعوبات تعلم نمائية، صعوبات تعلم أكاديمية) وتوجد علاقة دينامية بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، فالصعوبات النمائية تسبب الصعوبات الأكاديمية، وبمعايشة الطفل للصعوبات الأكاديمية يتولد عنه تأثيرات سلبية انفعالية ونفسية يرتد آثارها سلبيًا على الصعوبات النمائية، ثم يتولد عنه أثر ثانوي يتمثل في المزيد من الضعف الأكاديمي، وهكذا تستمر دائرة التأثير المتبادل بين نوعي الصعوبات، وتفسير هذا الأمر أن هناك تفاعل بين العمليات الذهنية والمعرفية والنفسية، ومن ثم فإن نقص دافعية التعلم، ونقص الثقة بالنفس، وانخفاض مفهوم وتقدير الذات، كآثار مترتبة على الصعوبة الأكاديمية سوف يؤثر سلبيًا على العمليات المعرفية والعمليات النفسية والتي هي جوهر ولب الصعوبات النمائية والعكس صحيح(السيد سليمان، ٢٠١٥، ١٦٨).

وذكر (فتحي الزيات ،٢٠١٥) أنماط صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على النحو التالي: صعوبات تعلم نمائية، صعوبات تعلم أكاديمية، صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي.

خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

من الصعب تحديد مجموعة من الخصائص التي يتصف بها كل تلميذ يعاني من صعوبات في التعلم، وذلك لأن ذوي صعوبات التعلم فئة غير متجانسة من حيث الخصائص، فقد تكون هناك فروق بين

الأفراد، أو فروق داخل الفرد نفسه. ورغم ذلك توجد العديد من الخصائص المشتركة لهذه الفئة، وتمثل فيما يلي (عادل غنايم، ٢٠١٦، ٥٠):

- بعض الخصائص السلوكية: مثل الاعتداء، الضرب، والسخرية، والشتم، وأصعبها الغياب المتكرر عن المدرسة، وهناك أيضًا بعض السلوكيات، بالإضافة إلى مشكلات انفعالية، وسلوكية؛ كالسلوك العدواني، والنشاط الحركي الزائد، التي تؤثر في الانجاز الأكاديمي، ومفهوم الذات الأكاديمي.
- الخصائص التفاعلية: مثل ضعف المهارات الاجتماعية، ضعف مفهوم الذات، ضعف الدافعية.
- الخصائص الإدراكية: وتتمثل في تدني التحصيل الأكاديمي، مشكلات الانتباه، النشاط الزائد، خلل في العمليات المعرفية وما فوق المعرفية.

كما يتضح أن اضطرابات الإدراك تظهر في عدة أشكال، مثل: الفشل المدرسي أو ضعف التحصيل، وتنعكس على الأداء العقلي المعرفي لذا؛ فإن هذه المتغيرات تجعل من تحصيل هؤلاء الفئة من التلاميذ منخفضًا مقارنة بالتلاميذ الأسوياء، وتجعل هذه الظروف دافعيتهم منخفضة نحو التعلم (شادي الصرايرة، ٢٠١٥، ٦٦). وأشار (فكري متولي، ٢٠١٥) الى أن من الآثار السلبية لصعوبات التعلم مايرتبط بشعور التلميذ بالنقص وانخفاض تقدير الذات وانخفاض دافعية التعلم مما يؤدي الى زيادة سلوك العنف لدى ذوي صعوبات التعلم. وذكر Philips, Sugumar and Abraham (2020) أن انخفاض الدافع يعد من الخصائص المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم

محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

ذكر (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠؛ أيهم الفاعوري، ٢٠١٠) أن هناك محكات يجب توفرها قبل تشخيص الطفل بذوي صعوبات التعلم ومنها: محك التباين، محك الاستبعاد، محك الاستبعاد، محك المشكلات المرتبطة بالنضوج، محك المؤشرات السلوكية المرتبطة أو المميزة لذوي صعوبات التعلم، محك نمط معالجة المعلومات المسيطرة للنصفين الكرويين بالمخ، محك العلامات النفس عصبية، وهو أيضًا محك العلامات النيورولوجية.

ومن الأفضل تنويع الأساليب المستخدمة في التعرف على ذوي صعوبات التعلم لضمان الثقة في تحديد نوع الصعوبة وشدتها، ومن أهم هذه الأساليب: الملاحظة، والمقابلة، ودراسة الحالة، واختبارات التحصيل (منصوري مصطفى، كحلول بلقاسم، ٢٠١٦، ٥٧).

ثانيًا: دافعية التعلم

تختلف استجابات الإنسان وردود أفعاله باختلاف القوى التي تدفعه وتحثه على الفعل، وهذه الاستجابات تتحكم فيها قوى داخلية أو خارجية، تعرف بالدافعية؛ حيث تؤثر في سلوكه، وتعلمه، وتفكيره، وخياله. وتعد دافعية التعلم من أهم العوامل المسؤولة عن اختلاف المتعلمين من حيث أداءاهم المدرسي، ومستويات نشاطهم الدراسي، ومحاولة حصرها يسهم بقدر كبير في نجاح العملية التربوية التعليمية.

ذكر Usman and Putri (2019)أن دافعية التعلم تتشكل إذا كان هناك دافع للتلاميذ داخليًا وخارجيًا ويمكن معرفة هذا الدافع إذا كان التلميذ لديه شعور بالسعادة وشغف التعلم حتى يتمكن من إكمال المهمه التي يقوم بها، إذ أنه بدون دافع التعلم يمكن للتلاميذ المرور بخبرة صعوبات التعلم.

وتُعرَّف دافعية التعلم لدى فئة ذوي صعوبات التعلم بأنها: "رغبة التلميذ ذوي صعوبات التعلم لبذل طاقة أو جهد هدفه تمكين المتعلم من الوصول لأهداف معينة والعمل على تحقيقها من خلال الرغبة في التعلم والالتزام وتحمل المسئولية وتنمية علاقات مع زملاءه" (إلهام علي، عبد الناصر رمضان، سها عبد الله، ٢٠٢٢، ٤٨).

مكونات دافعية التعلم:

ذكر Rosmayanti& Yanuarti (2019) ان الدافع ينقسم إلى نوعين هما:

– الدافع التكاملي: الرغبة في تعلم لغة من أجل التواصل مع الناس ثقافة أخرى من يتحدث بها.

– الدافع الداخلي: الرغبة في تعلم لغة لأنها ستكون مفيدة بشكل مؤكد أهداف مفيدة، مثل الحصول على وظيفة، واجتياز امتحان، وما إلى ذلك. وللدافعية عدة مكونات تتمثل في: الطموح، والحماسة، وتحقيق الذات، والمثابرة (Damaneve and others, 2016, 1265).

ومن خلال العرض السابق تتناول الباحثة في الدراسة الحالية: الفاعلية الذاتية والمثابرة وتحمل المسؤولية والاهتمام بالنشاط كأبعاد للدافعية للتعلم.

أهمية الدافعية:

تعد الدافعية للتعلم من أهم المتغيرات التي تؤدي دورًا فاعلًا في تعلم المتعلم، حيث إن لها أهمية في زيادة انتباه الطالب واندماجه في الأنشطة التعليمية وفي رفع مستوى أداء الطالب وانتاجيته في مختلف المجالات. كما إنها وسيلة موثوقة وثابتة للتنبؤ بالسلوك الأكاديمي للطالب، وتعد أحد العوامل المهمة التي تحرك أنشطة الطلبة الذهنية في عملية التعلم وتنشطها وتوجهها (عبد الباسط القني، ٢٠٢٠، ١٩٥).

أشار Lumbantobing (2020) إلى أن دافع التعلم ينتج إنجازات جيدة في تعلم الأنشطة، أي أن الدافع هو القوة الدافعة داخل الطلاب التي تضمن استمرارية أنشطة التعلم وإعطاءه التوجيه لأنشطة التعلم، بحيث يمكن تحقيق الأهداف المرجوة.

وظائف الدافعية للتعلم:

حددت دراسة(Hornstr, Lisette and Others, 2018, 1-18) وظائف دافعية التعلم في الآتي:

- الوظيفة الاستثارية: فالدوافع تثير الفرد للقيام بسلوك ما، وهناك علاقة قوية بين درجة الاستثارة وقوة توجه السلوك.
- الوظيفة التوقعية للدوافع: فالاعتقاد هو حكم مؤقت بأداء سلوك ما وقد تتحقق النتائج المتوقعة أولا تتحقق وفقاً لدرجة الدافعية.
- الوظيفة الانتقائية: حيث يوجه السلوك نحو مثير معد له مسبقاً.
- الوظيفة التوجيهية: حيث توجه الطاقة نحو سلوك محدد مسبقاً.
- الوظيفة الباعثة للدوافع: من حيث توظيف أساليب الثواب والعقاب كأساليب باعثة للدوافع الكامنة.

في النهاية يمكن الإشارة إلى أن دافعية التعلم يمكن الاستدلال عليها من خلال حرص المتعلم على تأدية مختلف المهمات الدراسية دون تلكؤ أو تأجيل، وأداء العمل الدراسي بصورة جيدة رغبة منه في تجنب الفشل.

علاقة متغيري البيئة والنوع بدافعية التعلم:

وأشارت عائشة شبحة ونبيلة بن الزين (٢٠٢١) وجود فروق في مستوى دافعية التعلم وفقًا للنوع؛ لوجود تمييز في المعاملة الوالدية بين الجنسين، فبالرغم من التطور الحاصل في جميع المجالات إلا أن هناك تفضيل الذكور عن الإناث الذي يتجلى بشكل خفي وغير مباشر من خال تفاعل الوالدين مع ابنائهم مما يحدث فروقا بينهما في مستوى دافعية التعلم. كما يرجع تفسير هذه النتيجة إلى الوسط المدرسي الذي يقوم على المفاضلة بين الذكر والأنثى نتيجة ارتفاع التحصيل الدراسي لدى الإناث عنه لدى الذكور، وقد يكون للممارسة التفاعلية التعليمية للأستاذ اتجاه الجنسين دور في إحداث الفروق بينهما في دافعية التعلم نظرًا لكون الإناث أكثر انضباطا وانصياعا للأوامر داخل القسم مقارنة بالذكور. ويمكن تفسير أن متغير النوع يؤثر في الاستذكار ودافعية التعلم لدى الأفراد، في ضوء التنشئة الاجتماعية، فالواقع الاجتماعي يفرض على الطالبة البقاء في البيت، وهذا الأمر يضطرها إلى أن تنصرف إلى متابعة دروسها خلال الوقت الطويل الذي تقضيه في المنزل، بينما الطالب يقضي ساعات طويلة خارج المنزل ويخصص وقت أقل للدراسة يضاف إلى ذلك أن مجال التعلم والتحصيل الدراسي بالنسبة للفتاة يوفر لها فرص التعيين والعمل في الوظائف وهذا المجال من جملة المجالات القليلة أمام الفتاة، لذلك تحرص على النجاح في هذا المجال، بينما الفتى أمامه فرص عمل أخرى غير هذه مما يجعله أقل اهتماما بممارسة مهارات التعلم والتحصيل الدراسي (نورجان عادل محمود، ٢٠٠٤، ٦٨).

أشار Echazarra and Radinger (2019) الى إن مستويات التحصيل العلمي عادة ما تكون أقل بين أولياء الأمور الأطفال القاطنين في المناطق الريفية، مما قد يؤثر على طبيعة مشاركتهم في الواجبات والمسائل المتعلقة بالمدرسة وذلك بسبب صعوبة تلبية طموحات أطفالهم الأكاديمية، حتى عندما يكونون

مستعدين للقيام لمزيد من التعلم والتي تعد بمثابة حواجز تعيق طلاب الريف لتحقيق أحلامهم وتطلعاتهم. حيث إنهم غالبًا ما يحتاجون إلى التنقل لمسافات طويلة، أو الهجرة إلى بلدان أخرى للحصول على مزيد من التعليم.

وذكر Hardré, David, Sullivan, (2008) أن المدارس في المناطق الريفية تواجه مشكلات تتعلق بالبعد عن الموارد الحيوية، مثل قلة الدعم الاقتصادي، نقص عدد المعلمين المؤهلين، وعدم استقرار أعضاء هيئة التدريس وهذه العوامل من بين عوامل أخرى تعرض الطلاب لخطر انخفاض الدافعية وعدم النجاح في المدرسة وتختلف الكفاءة من بيئة ريفية الى غير ريفية بسبب توفر معلمين مهرة ونماذج من المجتمع المحلي.

ويمكن تفسير الفروق بين الريف والحضر في دافعية التعلم بما يأتي: –

- وجود عامل التنشئة الاجتماعية في المدينة وما تتضمنه من تشجيع ودفع الطالب للدراسة، موازنة بالريف إذ ينشغل الطلاب في هذه المرحلة بالعمل ومساعدة الأهل أكثر من انشغالهم بالدراسة.
- الجو التنافسي الموجود في المدينة لكثرة عدد الطلبة الذين يسعون للتنافس والتزاحم للنجاح والتفوق.
- وجود مدرسين في المدينة ذوي خبرة بحكم سنوات خدمتهم من شأنهم أن يوجهوا الطلاب إلى استخدام مهارات للدراسة تفيدهم في تحقيق تحصيل أفضل. (نورجان عادل محمود، ٢٠٠٤، ٧٣).

وقد تعددت الدراسات التي تناولت علاقة النوع والبيئة بدافعية التعلم فقد أظهرت **دراسة: عاصم عادل طاهر القواسمه (٢٠١٥)** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية للتعلم تعزى لمتغير النوع لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الدافعية للتعلم تعزى للتفاعل بين المجموعة ومتغير النوع. وأشارت **دراسة: لخضر شيبة (٢٠١٥)** لوجود فروق دالة احصائيا في الدافعية للتعلم بين الجنسيين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح الاناث. وكشفت **دراسة: عبد الوهاب بن موسى، عبد الفتاح أبي مولود (٢٠١٧)** عن وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي حسب متغير الجنس وذلك لصالح الإناث. وأشارت نتائج **دراسة:(2020) Puspitaningrum, Prodjosantoso, Pulungan** الى أن متوسط درجة دافعية تعلم الطالبات أعلى

من متوسط درجة الطلاب الذكور. بناءً على نتائج اختبار Mann-Whitney، واقترح المزيد من البحوث حول تأثير النوع على دافعية التعلم للتلاميذ. وأظهرت **دراسة: أحمد بهاليل، عزوزي امال (٢٠٢٠)** وجود فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ طور الرابعة متوسط حسب متغير الجنس (ذكور، اناث) لصالح الإناث. وتوصلت نتائج **دراسة: حراث عبد القادر (٢٠٢٠)** إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الدافعية للتعلم بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي تعزى لمتغيري الجنس والشعبة والتفاعل بينهما. **و**أشارت نتائج **دراسة: ختام بنت محمد بن حمدان الغزو (٢٠٢٠)** إلى انه لا توجد فروق دلالة إحصائية في استراتيجيات الدافعية للتعلم تعزى إلى الجنس. وأشارت **دراسة: رباب باسى، سميحة محمودي (٢٠٢٠)** لعدم وجود فروق ذات دالة احصائيا في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير الجنس. وأشارت نتائج **دراسة: أحمد زكريا حجازي (٢٠٢١)** إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين مهارات التنظيم الذاتي والأساليب الدافعية للتعلم، وفروق في الأساليب الدافعية للتعلم لصالح الذكور. **وأكدت دراسة: عائشة شبحة، نبيلة بن الزين (٢٠٢١)** وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى دافعية التعلم تعزى إلى متغيري الجنس والتخصص الدراسي لصالح الإناث. وهدفت **دراسة: Alshehri (2021) الى** ايجاد العلاقة بين دافعية التعلم، ونوع الجنس، ونسبة الاكمال في المقررات المفتوحة واسعة النطاق. وأظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نوع الجنس والدافعية. كما أشارت إلى أن الإناث عكسوا مستويات دافعية أعلى من الذكور. وهدفت **دراسة: Stringam (2022)** الى قياس درجة الارتباط بين الدافعية في التعلم لطلاب التربية البدنية في المناطق الريفية وطلاب التربية البدنية الحضرية وكشفت أن الطلاب في المناطق الحضرية لديهم قدر أكبر من الدوافع من طلاب الريف ويحتمل أن الدافعية تزداد أهمية في المناطق الحضرية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على مجموعة من البحوث والدراسات التي تناولت متغير الدراسة يمكن تلخيصها فيما يلي:

اتفقت الدراسة الحالية مع ما ذكر من دراسات في استخدامها للمنهج الوصفي نظرا لأنها تبحث في وصف

الظاهرة وتحليلها مثل دراسة أحمد زكريا حجازي (٢٠٢١)، حراث عبد القادر (٢٠٢٠)، عبد الوهاب بن موسى، عبد الفتاح أبي مولود (٢٠١٧)، عائشة شبحة، نبيلة بن الزين (٢٠٢١)، لخضر شيبة (٢٠١٥)، أحمد بهاليل، عزوزي امال (٢٠٢٠)، رباب باسى، سميحة محمودي (٢٠٢٠)، ختام بنت محمد بن حمدان الغزو (٢٠٢٠)، واختلفت مع دراسة عاصم عادل طاهر القواسمه (٢٠١٥)، كما اتفقت مع مجمل الدراسات المشار إليها سابقا في استخدامها لاستبيان دافعية التعلم لقياس مستوى دافعية التعلم، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة أحمد زكريا حجازي (٢٠٢١) من حيث المشاركون في الدراسة استهدفت تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وتناولت مجمل الدراسات المستعرضة الفروق في مستوى الدافعية باختلاف الجنس، ماعدا دراسة Stringam, C. D., (2022) التي تناولت الفروق بين متغيرات المجموعة (الحضرية والريفية)، أما الدراسة الحالية فهي دراسة وصفية تهدف لمعرفة أثر التفاعل بين متغيري (النوع/البيئة) على دافعية التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

فرض البحث:

- يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري (النوع/البيئة) في تأثيرهما المشترك على الدافعية للتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولا: منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي حيث إنه يهدف إلى محاولة الكشف عن أثر التفاعل بين متغيري النوع والبيئة في الدافعية للتعلم، لذا فإن المنهج الوصفي هو الأكثر ملائمة لتحقيق هذا الهدف.

- **المشاركون في البحث:** بلغ عدد المشاركين في البحث (٢٠٧) تلميذًا من تلاميذ الصف الرابع ذوي صعوبات التعلم بمدارس مطروح الابتدائية منهم ثلاثة مدارس ريف وهي: (أولاد حنيش المشتركة– ساحل أبو لهو البحري–الست نخلات) وثلاثة مدارس حضر وهي (عادل الصفتي– السواني الابتدائية– عبد الله

ابو رسوه)، حيث تراوحت أعمارهم بين (١٠– ١١,٥) بمتوسط (١٠,٥٦) عامًا، وبانحراف معياري (٠,٥٤) وتم التأكد منهم باستخدام الاختبارات الخاصة بفرز وترشيح هذه الفئة:

- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (Raven) تعريب وإعداد: عماد أحمد حسن (٢٠١٦).
- مقياس تقدير سلوك التلميذ (لفرز حالات صعوبات التعلم) وضع: (Myklebust,1973)، اقتباس واعداد مصطفى كامل (٢٠١٩).

جدول (١) خصائص عينة البحث (ن= ٢٠٧)

العينة	النوع		البيئة		الإجمالي
	ذكور	إناث	الريف	الحضر	
العدد	٥٢	٥٢	٥٢	٥١	٢٠٧
النسبة	%٥٠	%٥٠	%٥٠,٤٩	%٤٩,٥١	%١٠٠

- **أدوات البحث:** اشتمل البحث على الآداة التالية:

مقياس دافعية التعلم إعداد: دعاء عوض، نرمين محمد (٢٠١٧).

وصف المقياس

يهدف إلى قياس دافعية التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وتتكون عبارات المقياس في صورته النهائية من (٣٨) عبارة موزعة على أربعة أبعاد: البعد الأول: الفاعلية الذاتية وعدد عباراته (٩)، البعد الثاني: الاهتمام بالنشاط المدرسي وعدد عباراته (١٠)، والبعد الثالث: تحمل المسئولية وعدد عباراته (١٠)، والبعد الرابع وعدد عباراته (٩).

تقدير درجات المقياس:

يوجد أمام كل عبارة ثلاثة بدائل للإجابة (دائما)، (أحيانا)، (أبدا)، يقابلها تقديرات (٣, ٢, ١) على الترتيب وذلك في حالة العبارات الموجبة، والعكس في حالة العبارات السالبة، وبذلك تكون القيمة العظمى لدرجات المقياس ١١٤ درجة، والقيمة الصغرى له ٣٨ درجة.

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية التعلم:

طبقت الباحثتان معدا المقياس على عدد (٤٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بهدف التأكد من وضوح تعليمات الاختبار ووضوح عباراته.

الصدق الظاهري للمقياس:

قامت معدا المقياس بعرضه في صورته الأولية (٤٠) عبارة على (٨) من المحكمين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وتم استبعاد العبارات التي قلت نسب الاتفاق عليها عن (٨٠%)، وقد بلغ عددها عبارتين، بينما تراوحت نسب الاتفاق على باقي عبارات المقياس بين (٧٨,٥%: ١٠٠%).

الاتساق الداخلي للمقياس:

قامت الباحثتان معدا المقياس بحساب معامل الارتباط بين عبارات المقياس والأبعاد التي تنتمي إليها، كم تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض وكذلك بالدرجة الكلية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين (٠,٦٢٤، ٠,٧٢٧) وهي قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على قوة العلاقة بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه.

وفي البحث الحالي تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عدد (٤٥) تلميذًا من ذوي صعوبات التعلم وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم، وبلغت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده: الفاعلية الذاتية، والاهتمام بالنشاط، وتحمل المسئولية، والمثابرة (٠,٧٦، ٠,٧٢، ٠,٧٤، ٠,٧٥)

وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١. ويبين الجدول التالي معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده والمفردات التي تنتمي إليه:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس دافعية التعلم ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن= ٤٥)

الفاعلية الذاتية			الاهتمام بالنشاط			تحمل المسئولية			المثابرة		
المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٣٨**	٠,٣٥**	٢	٠,٤٥**	٠,٣٨**	٣	٠,٥٦**	٠,٤٠**	٤	٠,٦٨**	٠,٤١**
٥	٠,٥٤**	٠,٥٧**	٦	٠,٥٦**	٠,٤٢**	٧	٠,٥٧**	٠,٣٨**	٨	٠,٦٣**	٠,٤٩**
٩	٠,٥٩**	٠,٣١**	١٠	٠,٥٧**	٠,٣٥**	١١	٠,٦٢**	٠,٥٦**	١٢	٠,٦١**	٠,٤٢**
١٣	٠,٧١**	٠,٥٧**	١٤	٠,٦١**	٠,٣٣**	١٥	٠,٦٥**	٠,٤٩**	١٦	٠,٥٤**	٠,٣٩**
١٧	٠,٥٣**	٠,٤١**	١٨	٠,٥٦**	٠,٣٤**	١٩	٠,٤٧**	٠,٥٠**	٢٠	٠,٥٧**	٠,٤٧**
٢١	٠,٦١**	٠,٣٢**	٢٢	٠,٦٨**	٠,٤٨**	٢٣	٠,٦٠**	٠,٣٥**	٢٤	٠,٥٥**	٠,٣٨**
٢٥	٠,٦٥**	٠,٥٢**	٢٦	٠,٦١**	٠,٥١**	٢٧	٠,٦١**	٠,٤٩**	٢٨	٠,٧٠**	٠,٤٢**
٢٩	٠,٥٢**	٠,٤٧**	٣٠	٠,٥٣**	٠,٤٣**	٣١	٠,٥٤**	٠,٤١**	٣٢	٠,٦١**	٠,٥٤**
٣٣	٠,٦٦**	٠,٤٨**	٣٤	٠,٦٠**	٠,٤١**	٣٥	٠,٦٢**	٠,٤٢**	٣٦	٠,٧٥**	٠,٥١**
–	–	–	٣٧	٠,٦٦**	٠,٤٧**	٣٨	٠,٥٩**	٠,٤٣**	–	–	–

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق تمتع المقياس بالاتساق الداخلي بين مفرداته، حيث كانت جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على أن جميع المفردات متسقة داخليًا وتنتمي للأبعاد والدرجة الكلية التي تقيسها، وهذه المؤشرات تساعد في الوثوق بمدى صلاحية استخدام المقياس.

ثبات المقياس:

قامت الباحثتان معدا المقياس حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني أسبوعين، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للأبعاد (٠,٧١، ٠,٨٤، ٠,٦٨، ٠,٦٤) على الترتيب كما بلغت القيمة الكلية له (٠,٨٢) وهي قيمة مقبولة، كما قامت الباحثتان أيضًا بحساب معامل الارتباط بطريقة ألفا كرونباخ، وقد

بلغت قيمته لأبعاد (٠,٨٠، ٠,٦٨، ٠,٥٧، ٠,٥٨) على الترتيب، وبلغت القيمة الكلية له (٠,٧٥) وهي قيمة مقبولة أيضًا.

وفي البحث الحالي تم حساب ثبات المقياس وفقًا لطريقة ألفا كرونباخ وذلك بتطبيق المقياس على عدد (٤٥) تلميذًا من المدارس الابتدائية بإدارة مطروح التعليمية، وبلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٨٨) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة ثبات جيدة، كما تم حساب معامل الثبات لأبعاد المقياس، ويعرض جدول (٣) معاملات ثبات أبعاد مقياس الدافعية للتعلم كالتالي:

جدول (٣) معاملات ثبات أبعاد مقياس الدافعية للتعلم ن= (٤٥)

البعد	معامل الثبات	عدد المفردات
الفاعلية الذاتية	٠,٧٥	٩
الاهتمام بالنشاط	٠,٧٧	١٠
تحمل المسئولية	٠,٧٨	١٠
المثابرة	٠,٨٠	٩

يتضح من جدول (٣) أن قيم معامل ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (٠,٧٥) لبعد الفاعلية الذاتية، و (٠,٨٨) للدرجة الكلية وتعد هذه القيم مقبولة؛ حيث تشير إلى ثبات درجات المقياس، مما يتيح للباحثة استخدام المقياس في البحث الحالي.

نتائج البحث وتفسيرها

نتائج التحقق من فرض البحث:

ينص فرض البحث على أنه: "يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري (النوع/البيئة) في تأثيرهما المشترك على الدافعية للتعلم لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية".

للتحقق من هذا الفرض؛ تم استخدام تحليل التباين (تصميم ٢×٢) لحساب هذا التفاعل، ويعرض الجدولين التاليين لنتائج استجابات المشاركين:

جدول (١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيري (النوع والبيئة) في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

التفاعل		النوع	
		ذكر	إناث
البيئة	ريف	ن= ٥٢ م= ٦٢,٦٢ ع= ٢,٢٠	ن= ٥٢ م= ٥٣,٩٨ ع= ٢,١٨
	حضر	ن= ٥٢ م= ٦٠,٣٥ ع= ٣,٤٢	ن= ٥١ م= ٦١,٠٢ ع= ٣,٣٦

جدول (٢) تحليل التباين لمتغيري (النوع والبيئة) في الدافعية للتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
النوع (أ)	٢٩٤,٢٩٦	١	٢٩٤,٢٩٦	٣٦,٦٠٦	دال عند مستوى ٠,٠١
البيئة (ب)	٨١٩,٩٢٢	١	٨١٩,٩٢٢	١٠١,٩٨٥	دال عند مستوى ٠,٠١
تفاعل (أ × ب)	١١٢٠,٨٢٨	١	١١٢٠,٨٢٨	١٣٩,٤١٣	دال عند مستوى ٠,٠١
الخطأ	١٦٣٢,٠٣٨	٢٠٣	٨,٠٤٠		
المجموع	٧٣٦٢٩١,٠٠٠	٢٠٧			

اتضح من الجدولين السابقين أنه:

- يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري النوع (ذكور/إناث) والبيئة (ريف/حضر) في تأثيرهما المشترك على الدافعية للتعلم، حيث بلغت قيمة "ف" (١٣٩,٤١٣) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح التلاميذ الذكور الحضر.
- بالنسبة لمتغير النوع: توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم، حيث بلغت قيمة "ف" (١٠١,٩٨٥) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح الذكور.
- بالنسبة لمتغير البيئة: توجد فروق دالة إحصائيًا بين الريف والحضر في الدافعية للتعلم، حيث بلغت قيمة "ف" (٣٦,٦٠٦) وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح تلاميذ الحضر.

تفسير النتائج:

بالنسبة لوجود تفاعل دال بين متغيري النوع (ذكور/إناث) والبيئة (ريف/حضر) في تأثيرهما المشترك على الدافعية للتعلم لصالح التلاميذ الذكور الحضر مقارنة بأقرانهم، وقد يكون ذلك راجعًا إلى البيئة المحيطة بهؤلاء التلاميذ، والمناخ الأسري، ونوعية العلاقات الاجتماعية السائدة، حيث يستمد تلميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم ثقته من الآخرين والمحيطين به خاصة أفراد أسرته. وبالعودة إلى بيئة محافظة مطروح وبالخصوص منطقة القبائل مكان الدراسة حيث تتميز بخصائص ثقافية تجعلها نوعا ما تنظر للأمور بنظرة مغايرة حيث الأسرة القبائلية تشجع تعليم الذكر وتساعده بكل ما تملك من مال وقوة حتى يواصل دراسته والحصول على أعلى الشهادات والالتحاق بالجامعة لمواصلة الدراسة هناك حتى يحصل على الشهادة العلمية الجامعية، أما الفتيات إن لم تنجح في الدراسة فمصيرها الزواج وعدم البقاء في المدرسة.

فيما يختص بوجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للتعلم لصالح الذكور، ربما يرجع ذلك الى وجود أماكن للعب وممارسة الأنشطة الرياضية في المدرسة مثل الملاعب تجعل التلاميذ الذكور يفضلون الذهاب الى المدرسة، وهذا ما يجعل الذكر أكثر دافعية وتوافقا مقارنة بالأنثى التي لا زالت تعاني من بعض الضغوطات والصراعات المستوحاة من ثقافة المجتمع بالرغم مما قد تتمتع به من حرية ومساواة، لكن يبقى

الذكر يملك الحرية الكاملة في تصرفاته، واتخاذ قراراته يعني أن هناك قبول اجتماعي يعطي للذكر بعض الحريات مقارنة بالإناث، وكذلك نظرا للسمات الشخصية التي يتمتع بها وأهمها " المسؤولية " "فاعلية الذات" نجد الذكر يسعى دائما إلى تحقيق نوع من الاستقلالية وتحمل المسؤولية ، هذا يساعده على امتلاك دافعية عالية، كما يميل بعض الباحثين إلى تفسير الفهم الحقيقي للطبيعة المميزة بين الذكر والأنثى بحيث لكل واحد سمات وخصائص تختلف عن الآخر، فمثلا تمتع الذكر بالحرية، والتحرر يصقل شخصيته وتجعله أكثر دافعية لمواجهة مختلف المواقف، عكس الأنثى التي تبقى حريتها محدودة في إطار ثقافة المجتمع. فكل هذا يجعله يحقق دافعية للتعلم أكثر مقارنة بالإناث، فيمكن القول إن الفرضية التي مفادها يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين متغير النوع (ذكور/إناث) ودافعية التعلم قد تحققت لصالح الذكور. والتي اتفقت مع نتائج دراسة بلحسين مراح عباسية، مراح فهيمة (٢٠١٨)، أحمد زكريا حجازي (٢٠٢١) التي أكدت وجود فروق دالة احصائيا في دافعية التعلم بين (الذكور والإناث) لصالح الذكور، واختلفت مع دراسة عبد الوهاب بن موسى، عبد الفتاح أبي مولود (٢٠١٧)، لخضر شيبة (٢٠١٥)، التي ذكرت وجود فروق دالة احصائيا في دافعية التعلم بين (الذكور والإناث) لصالح الاناث، واختلفت ايضًا مع نتائج دراسة حراث عبد القادر (٢٠٢٠)،رباب باسى، سميحة محمودي (٢٠٢٠)، عاصم عادل طاهر القواسمه (٢٠١٥) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم تعزى لمتغير النوع.

وفيما يختص بوجود فروق في الدافعية للتعلم تبعًا لمتغير البيئة(ريف/ وحضر) لصالح الحضر، ربما يرجع ذلك إلى أن التلاميذ في المناطق الحضرية لديهم دافعية تعلم أكبر من تلاميذ الريف نظرًا للحجم السكاني الهائل للمناطق الحضرية، فإن التلاميذ الحضريين لديهم المزيد من الاختيارات المتاحة والتمويل، مما قد يسمح لهم بتجربة قدر أكبر من الاستقلالية والكفاءة التي يحتمل أن تحفز قدر أكبر من الدافع الذاتي للتلاميذ في المناطق الحضرية، ويمكن أن تكون الخيارات المحدودة في المدارس الريفية عاملاً مساهماً في تقليل الاستقلالية ومقاييس الكفاءة والتي اتفقت التي اثبتت وجود اختلاف كبير في المستوى الدافعية للتعلم في المدارس الحضرية والريفية لصالح المدارس الحضرية في الحصول على متوسط درجة أعلى، وربما كانت المدارس في المناطق الحضرية مجهزة بأفضل وسائل ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة من (قاعات،

ملاعب، معامل موسيقية ومعامل للتربية الفنية ومعامل للعلوم وعامل للحاسب الآلي وتكنولوجيا التعليم) وبالتالي تجذب المتعلمين وتحفزهم للتعلم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Ma, Xiao& Liu,2021; Stringam, 2022; Weidner, 2018) التي كشفت عن وجود اختلاف في مستوى دافعية التعلم في المدارس الحضرية والريفية لصالح المدارس الحضرية.

المراجع:

أولا المراجع العربية

أحمد بهاليل، عزوزي امال (٢٠٢٠). التوافق النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الرابعة متوسط – ولاية قالمة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

أحمد زكريا حجازي (٢٠٢١). الإسهام النسبي لمهارات التنظيم الذاتي في الأساليب الدافعية وفق نموذج(أريكس) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، *مجلة الإرشاد النفسي، ٧* (١٢)، ٥٣-٨٧.

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٥). *فقه صعوبات التعلم*، القاهرة: دار الفكر العربي.

أم كلثوم أحمد محمد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي لخفض السلوك الاندفاعي وزيادة الدافعية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بمدينة حائل .*المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (١٠)، ٧١-٩٨.

إلهام السيد علي، عبد الناصر أنيس رمضان، سها أحمد عبد الله (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة، ١١* (٤٠)،٤١-٧٢.

أمال بن يوسف (٢٠٠٧). العلاقة بين استراتيجية التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي. *رسالة ماجستير*، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

آمال عبد السميع باظه (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي لتخفيف اضطراب نقص الانتباه لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية، ٣* (١٠٤)، ٢٩١- ٣٢٦.

أماني خالد الدوس (٢٠١٩). استراتيجيات التعلم النشط وعلاقتها بالدافعية والتحصيل لذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٨*(٢٨)، ٦٦-١١٦.

أيهم الفاعوري (٢٠١٠). دراسة أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. *رسالة ماجستير*، كلية تربية جامعة دمشق، سوريا.

بلحاج فروجة (٢٠١١). التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدي المراهق المتمدرس في

التعليم الثانوي. *رسالة ماجستير*، جامعة مولود معمري –تيزي وزو، الجزائر.

بلحسين مراح عباسية، مراح فهيمة (٢٠١٨). التوافق الدراسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الرابعة متوسط. *Journal Route Educational & Social Science* ٥(١١) ، ٤٥٧-٤٧٢.

حراث عبد القادر (٢٠٢٠). التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بثانوية عبد الحق بن حمودة ببلدية سيرات ولاية مستغانم، رسالة ماجستير، جامعة مستغانم، الجزائر.

ختام بنت محمد بن حمدان الغزو (٢٠٢٠). مستوى استخدام طلبة الجامعة للاستراتيجيات الدافعية في التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة آداب ذي قار، ٣٣، ٢٠٨-٢٢٤.

دعاء عوض عوض، نرمين عوني محمد (٢٠١٧). دافعية التعلم وعلاقتها بالذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*،٩ (٤)، ١٢٩ – ١٨٤.

رباب باسى، سميحة محمودي (٢٠٢٠). جودة الحياة وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط ببلدية حساني عبد الكريم الوادي. رسالة ماجستير، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي، الجزائر.

سليمان عبد الواحد ابراهيم (٢٠١٠). *المرجع في صعوبات التعلم*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

شادي عوض الصرايرة (٢٠١٥). دافعية التعلم الأكاديمي وعلاقتها بالتحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. *رسالة ماجستير*، كلية عمادة الدراسات العليا جامعة مؤته، الأردن.

عائشة شبحة، نبيلة بن الزين (٢٠٢١). مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة متليلي، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، ٧ (٤)، ١٥٧-١٧٣

عادل صلاح غنايم (٢٠١٦) .*البرامج العلاجية لصعوبات التعلم*. عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع

عاصم عادل طاهر القواسمه (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشاد جمعي مبني على العلاج المتمركز حول الحل في تنمية الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر في مدارس الخليل الحكومية، *رسالة ماجستير*، جامعة القدس، فلسطين.

عبد الباسط القني (٢٠٢٠). دافعية التعلم ودافعية الإنجاز مفهوم واساسيات. *مجلة الباحث في العلوم الأنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقله* ،١٢ (٢)، ١٩٣-٢٠٤.

عبد الوهاب بن موسى، عبد الفتاح أبي مولود (٢٠١٧). الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية لتلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة الوادي، *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، ٣٠، ٣٨٣-٣٩٠.

فكري لطيف متولي (٢٠١٥). *مشكلات التعلم النمائية- الأكاديمي، الرياض*: مكتبة الرشد ناشرون.

لخضر شيبة (٢٠١٥). الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي- دراسة ميدانية بولاية ورقلة نموذجا. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري-تيزي وزو، الجزائر.

محمد النوبي محمد علي (٢٠١١). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*. عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد مصطفى الديب (٢٠٠٠). الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٣٤ ،١٧٣-٢٢٧.

مدينة حسين دوسة، تماضر سعد العبيدان، لطيفة عبد الله الصبيحي (٢٠١٨). تلميذات صعوبات التعلم بمدارس مدينة بريدة وعلاقتها ببعض المتغيرات (دراسة حالة). *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ،٢ (٢٩)،١٠٢-١٢٧.

مشاعل صالح كرحان، هدى شعبان محمد (٢٠٢٢). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم. *رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة نجران، نجران.

منصوري مصطفى، كحلول بلقاسم (٢٠١٦). صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ الذين التحقوا

بالمدرسة قبل سن التمدرس. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، ٣ (١)، ٤٩-٧٠.

مهاء عقاقنية، أسماء عجابي (٢٠٢١). استراتيجيات استثارة الدافعية لدى المتعلمين: آليات التجسيد والممارسة من طرف المعلم. *مجلة العلوم الإنسانية*، ٢١ (٢)، ١٣٩-١٥٨.

نورجان عادل محمود (٢٠٠٤). مهارات التعلم والاستذكار وعلاقتها بدافعية التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات، *رسالة ماجستير*، كلية تربية، جامعة الموصل، العراق.

ثانيا المراجع الأجنبية:

Alshehri, F., A., (2021). The Relationship between Learners' Motivation, Gender and Completion of MOOCs in Saudi Arabia, *Journal of Education Faculty of Education, 3*(87), 77-112.

Amao, S.R, Gbadamosi, J. (2015). Gender Disparities and Socio-Economic Factors on Learning Achievements in Agricultural Science in Rural and Urban Secondary Schools of Ogbomoso North Local Government Area of Oyo State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, *6*(25), 1- 6.

Demeneve, Gutsu, Kochetove, Mayasova, Bellinova (2016). Studying Motivational - Axiological of professional Competence of a College teacher, *International journal of environmental and science education,* 1(18), 1265.

Echazarra, A., Radinger, T. (2019). LEARNING IN RURAL SCHOOLS: INSIGHTS FROM PISA, TALIS AND THE LITERATURE OECD Education Working Paper No. 196. OECD Publishing.

Hardré,L., David, W., Sullivan. (2008). Student differences and environment perceptions: How they contribute to student motivation in rural high schools, *learning and Individual Differences, 18*(4), 471- 485.

Hornstra, Lisette, Kamsteeg, Antoinette, Pot, Sara and Verheij. Lydia (2018). A Dual pathway of student motivation, combining and implicit and explicit of student motivation, frontline Learning research, 6 (1), 1-18.

Hughes, L. A., Banks, P., and Terras, M. M. (2013). Secondary school transition for children with special educational needs: a literature review. *Support for Learning, 28*(1), 24-34

Lumbantobing, P.A. (2020). The Contribution of Lecturer Pedagogical Competence,Intellectual Intelligence and Self-Efficacy of Student Learning Motivation. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal, 3*(1): 564-573.

Ma, L., Xiao, L., & Liu, J. (2021). Motivational beliefs of urban and rural students in English as a foreign language learning: the case of China, JOURNAL OF MULTILINGUAL AND MULTICULTURAL DEVELOPMENT, 1-14.

Philips, R. R., Sugumar, S. N., and Abraham, M. M. (2020). Early Intervention for Children with Learning Difficulties: An Update. *Indian Journal of Public Health Research and Development, 11*(7), 822-826.

Puspitaningrum, N., P., D., Prodjosantoso, A., K., Pulungan, D., A. (2020). Comparison of Regarding Students' Learning Motivation by Gender during the Online Learning Comparison of Regarding Students' Learning Motivation by Gender during the Online Learning, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 541* Proceedings of the 6th International Seminar on Science Education , 296-301

Riswanto, A., and Aryani, S. (2017). Learning motivation and student achievement: description analysis and relationships both. The *International Journal of Counseling and Education, 2*(1), 42-47.

Rosmayanti, D., & Yanuarti, H. (2019). The Relationship between students motivation learning achievement. PROJECT (Professional *Journal of English Educational), 1*(6), 783-788.

Stringam, C. D., (2022). "The Effects of Relatedness Support on Motivational Profiles in Rural vs. Urban Physical Education Students". Theses and Dissertations. 9550. Retrieved from: https://scholarsarchive.byu.edu/etd/9550

Trpin, A. (2019). Pupils with Learning Difficulties–a five-step model of assistance. *Quaestus Multidisciplinary Research Journal*, (15), 107-118.

Usman, O., and Putri, N. A. (2019). Influence of Learning Motivation, Interest in Learning, Family Environment, and School Environment to the Difficulty of Learning. *Interest in Learning, Family Environment, and School Environment to the Difficulty of Learning* (December 31, 2019). Retrieved from: http://dx.doi.org/10.2139/ssrn03512140

Vero, E., and Puka, E. (2017). The Importance of Motivation in an Educational Environment L'importanza della motivazione in UN ambiente educativo. *Formazione and insegnamento XV*, 57-66. Retrieved from: https://core.ac.uk/download/pdf/322532474.pdf

Weidner, B. L., (2018). "A TALE OF TWO CONTEXTS: MATHEMATICS SELF-EFFICACY DEVELOPMENTAMONG RURAL AND URBAN STUDENTS". Theses and Dissertations--Educational, School, and Counseling Psychology. 70.

البحث الخامس

الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية

Psychometric Properties of The Quality of Life Scale among High School Students

إعداد

الأستاذ الدكتور

محمد غازي الدسوقي سيد أحمد

أستاذ علم النفس التربوي وعميد شعبة السياسات التربوية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

الأستاذ الدكتور

شادي محمد أبو السعود

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية – جامعة مطروح

الدكتور

فتحي محمد الشرقاوي

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية – جامعة مطروح

أ/ فاطمة آدم ابراهيم

باحثة ماجستير – قسم العلوم النفسية

كلية التربية – جامعة مطروح

٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ

الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية

المستخلص:-

هدف البحث الحالي إلى إعداد مقياس جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتحقق من خصائصه السيكومترية، وقد طبق مقياس جودة الحياة على عينة قوامها (١٥٩) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية بمحافظة مطروح، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (١٧–١٨) عامًا، بمتوسط عمري (١٦,٨٣) وانحراف معياري قدره (٠,٦٠٤) بواقع (٤٧) طالبًا و(١١٢) طالبة، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس باستخدام صدق المفردات والصدق البنائي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي وصدق المحك الخارجي وحساب الاتساق الداخلي؛ بينما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ثبات ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة التطبيق، وقد أسفرت النتائج تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق والاتساق الداخلي ودرجة عالية من الثبات؛ تدل على صلاحية المقياس في قياس مستوى جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة – طلاب المرحلة الثانوية.

Psychometric Properties of The Quality of Life Scale among High School Students

Abstract:

The current research aimed to prepare a quality of life scale among high school students, and verify its psychometric properties. the quality of life scale was applied to a sample of (159) male and female students in the secondary stage in Matrouh Governorate, where their ages ranged between (17-18) years, with a mean age of (16.83) and a standard deviation of (0.604) by (47) male and (112) female students. Using appropriate statistical methods, the psychometric properties of the scale were verified using the validity of the items, structural validity using confirmatory factor analysis, calculating the internal consistency, and the validity of the external criterion. While the stability of the scale was verified using Cronbach's alpha stability coefficient method, and the reapplication method, the results revealed that the scale enjoyed a good degree of honesty, internal consistency, and a high degree of stability. It indicates the validity of the scale in measuring the level of quality of life of High school students.

Key Words: Quality of Life- High School Students

مقدمة البحث

تعتبر المرحلة الثانوية من أهم المراحل التعليمية التي توجه مسار تعلم الطلاب وتحدد مستقبلهم التعليمي والمهني، ويصاحب هذه المرحلة العديد من الاضطرابات والمشكلات النفسية بسب الضغوط الأسرية والمجتمعية والرغبة في تحقيق أعلى الدرجات لبلوغ الأهداف المرجوة. وتسهم جودة الحياة من قبل هؤلاء الطلاب في تحقيق تأثير إيجابي على تحصيلهم الأكاديمي وحياتهم الاجتماعية بشكل عام.

وإدراك جودة الحياة من الأمور المهمة في حياة الفرد؛ والقصور في جودة الحياة يسبب العديد المشكلات التي يمكن أن يعانيها الفرد ويعيشها ويشكو منها، حيت يترتب على انخفاض جودة الحياة لديه مشكلات عديدة في حياته، كالاكتئاب، والعزلة الاجتماعية، والوحدة النفسية (مي فهاد، ٢٠١٩، ٥). وتعد جودة الحياة هي إدراك وتصور الأفراد لوضعهم ولموقعهم في الحياة في سياق الأنظمة الحضارية والقيمة التي يعيشون فيها وعلاقة ذلك بأهدافهم وتوقعاتهم ومعاييرهم واهتماماتهم وما يصاحب ذلك الشعور بالرضا والسعادة والإنجاز (Gonzalez_ Celis & Gomez_ Benito, 2013, 110) .

تعد جودة الحياة أملًا يسعى إليه كل فرد في مختلف الثقافات والمجتمعات، فقد أصبح تحسين جودة الحياة للطلاب من أولويات الأنظمة التربوية والنفسية، وبات تحقيقها توجهاً تربوياً ونفسياً تسعى إلـه المؤسسات التربوية والنفسية من أجل مواجهة التحديات التي أحدثتها ثورة التكنولوجيا وتعدد الثقافات وتنمية المجتمع وتجويد الحياة المليئة بالاضطرابات والضغوط النفسية التي تعوق حياة الطالب الاجتماعية والمدرسية من شعوره بالسعادة والتوافق والانسجام مع بيئته المادية والاجتماعية (فاطمة عبد الغنى، ٢٠١٩، ٢٠٥).

فجودة الحياة كما يدركها الفرد هي الشيء الأساسي الذي يساعد الإنسان على البقاء حتى في أسوأ الظروف، كما تساعده على تجاوز ذاته والتوجه بإيجابية في الحياة نحو المستقبل بتفاؤل من خلال اكتشافه للجوانب الإيجابية والقدرات وامكانات التي بداخلة بدلاً من تركيزه على الجوانب السلبية في شخصيته (أحمد قنبر، أحمد البخارى، ٢٠١٨، ١٤٧) ووصف Maslow جودة الحياة على أنها الحاجات، وهى عبارة عن سلسلة من (٨) حاجات متنوعة، وأن السعادة والصحة والقدرة على الإنجاز تأتى عندما يتحمل الفرد مسئولية إشباع حاجاته، والصعوبة في ذلك تكمن في حقيقة الإنسان، ولكى

يحقق ذلك يجب معرفة نفسه جيداً أو بدرجة كافية لكى يفهم الحاجات التي يحتاج إليها بالفعل (Ventegodt, Merrick& Andersen, 2003, 1051).

تعبر جودة الحياة عن التوافق النفسي كناتج للظروف المعيشية الحياتية للأفراد، وعن الإدراك الذاتي للحياة، حيث ترتبط جودة الحياة بالإدراك الذاتي، ولكن هذا الإدراك الذاتي يؤثر على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة، كالتعليم، والعمل، ومستوى الفرد (أنجيلا المعمري، ٢٠١٩، ٢٠١٢) وهي مفهوم متعدد الأبعاد يشمل الشعور بالهناء الجسمي والعقلي والاجتماعي والشخصي والنفسي والمادي (Gonulates & Ozturk, 2019, 112)، كما أنها عملية نسبية تختلف من شخص لآخر حسب احتياجاته النفسية والروحية والعقلية والجسمية في إطار النواحي الاجتماعية والصحية والاقتصادية، ويمكن الأخذ بالاعتبار عدة عوامل ضرورية تتحكم في مفهوم جودة الحياة منها العلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي (مي فهاد، ٢٠١٦، ٦).

حظي مفهوم جودة الحياة بقبول واسع من الباحثين في دراسته لبعض المتغيرات مثل: القلق والاكتئاب ومفهوم الذات كتعبير عن مدى تمتع الفرد بالصحة العقلية Mental health، وجودة الحياة مصطلح يمثل مظلة لجملة من المتغيرات ولا يمكن التعامل معه كمتغير مستقل في حد ذاته مما يزيد من صعوبة فهمه وتعقيده كمصطلح، إلا أن المختصين في مجال علم النفس تعاملوا مع المصطلح كمؤشر للأداء النفسي الأفضل وكتعبير عن درجة النضج في خبرات الحياة اليومية للفرد، كما وضح الباحثان أن هناك نمطين فلسفتين لتفسير جودة الحياة أحدهما داخلي Hedonism يبحث عن الإحساس بالسعادة بينما الأخر خارجي Eudemonism يبحث عن المغزى من الحياة (Gao & Mclellan, 2018, 1).

ونتيجة لنسبية جودة الحياة، ولارتباطها بالعديد من المشاعرالإيجابية: كالسعادة، والرفاه، والوجود النفسي الأفضل، والتفاؤل، والرضا، وغيرها؛ اختلف العلماء والباحثين في مجالي علم النفس والصحة النفسية حول تحديد تعريف ومكونات لجودة الحياة وهو ما دفع الباحثين لإجراء البحث الحالي.

مشكلة البحث

انبثقت مشكلة البحث مما لاحظه الباحثون من ندرة البحوث والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالبحث والدراسة؛ وبناء على ذلك قام الباحثون بإعداد

أداة البحث خصيصًا بهدف قياس جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية، مما يجعل البحث يقدم موضوعًا حديثًا في مجال علم النفس والصحة النفسية.

كما لاحظ الباحثون من خلال اطلاعهم على المقاييس الأجنبية والعربية التي تناولت جودة الحياة وجود اختلاف بين الباحثين في استخدام أبعاد جودة الحياة كمًا ونوعًا ومسمى، حيث استخدم Parizi, Garmaroudi, Fazel, Omidvari Azin, Montazeri and Jafarpour (2014) في دراستهم أربعة أبعاد للجودة الحياة هي: (جودة الحياة الصحية – جودة الحياة الاجتماعية –جودة الحياة النفسية– جودة الحياة الوظيفية)، بينما استخدمت سارة عبد الفتاح، أشرف عبد الحليم (٢٠١٧) في دراستهما أربعة أبعاد هي: (جودة الحياة النفسية– جودة الحياة الاجتماعية –جودة الحياة الأكاديمية– جودة الحياة الجسمية)، واستخدم Downs, Jacoby, Leonard, Epstein, Murphy, Davis and Williams (2019) في بحثهم ستة أبعاد لجودة الحياة هي: (الصحة الجسدية– العواطف الايجابية –المشاعر السلبية– التفاعل الاجتماعي– أوقات الفراغ – والاستقلال).

بينما استخدم محمد فهيد (٢٠٢١) في دراسته أربعة أبعاد هي: (الصحة الجسمية – الصحة النفسية – العلاقات الاجتماعية – البيئة)، واستخدم محمد ممدوح (٢٠٢١) في دراسته أربعة أبعاد هي: (جودة الحياة النفسية – جودة الحياة الاجتماعية – جودة الحياة العامة – جودة الحياة الأكاديمية)، كما استخدم Pantić, Rančić, Đoković and Mihajlović (2023) في دراسته ستة أبعاد هي (الترفيه – العرض في الحياة – الإبداع –التعلم– الصداقة – وعرض الذات).

وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة البحث في السؤال التالي:

- **ما الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية؟**

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى إعداد مقياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، والتحقق من خصائصه السيكومترية من حيث استخراج مؤشرات الصدق والثبات ومدى صلاحيته للاستخدام.

أهمية البحث:

تتحدد الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث الحالي في الجوانب التالية:

الأهمية النظرية

الكشف عن أبعاد جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الأهمية التطبيقية

تقديم أداة قياس تصلح للتطبيق في البيئة المصرية، تتحقق فيها الشروط العلمية اللازمة لقياس جودة الحياة ومستواها من الثقافة المصرية، والتي يمكن الوثوق بها من حيث ملاءمتها من الناحية السيكومترية لطبيعة المجتمع المصري، ويمكن استخدامها في الدراسات المستقبلية.

مصطلحات البحث

جودة الحياة Quality Of Life

تُعرفها (مروة الحسينى، ٢٠١٦، ١٧)" بأنها إدرك الفرد لوضعه في سياق الثقافة، واتساق القيم التي تعيش فيها ومدى تطابق ذلك مع أهدافه، وتوقعاته، وقيمه، واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية، وحالته النفسية، ومستوى الاستقلالية، وعلاقاته الاجتماعية، واعتقادته الشخصية، وعلاقته بالبيئة بصفة عامة".

وتُعرف في البحث الحالي بأنها: " استمتاع الشخص بالظروف المادية في البيئة الخارجية والإحساس بطيب الحال والرضا عن الحياة وإدراك الفرد لمضامين حياته وشعوره بمعني الحياة إلى جانب الصحة الجسمية الإيجابية والإحساس بالسعادة." **وتتحدد إجرائيًا:** "بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس جودة الحياة."

أبعاد جودة الحياة

جودة الحياة الصحية

تُعرف بأنها: " رضا الفرد عن الخدمات الصحية المقدمة له، ومستوى شعوره بما يتمتع به من سلامة أعضائه الجسمية وحواسه، وتمتعه بقدر من الصحة الجيدة التي تعينه على ممارسة الحياة اليومية بشكل طبيعي، ومدى تمتعه بالحيوية، وامتلائه بالنشاط وامتلاكه للطاقة."

جودة الحياة الوجدانية

تُعرف بأنها: " شعور الفرد بالصحة النفسية من خلال تمتعه بالتوافق النفسي، وخلوه من الأمراض النفسية وقدرته على مواجهة الضغوط الحياتية في جميع مجالات الحياة بشكل إيجابي نحو التوافق مع الحياة، وقدرته على تجاوز الخبرات السيئة السابقة، وإدراكه لقدراته وإمكاناته بما يمكنه من أداء دوره في الحياة بفاعلية."

جودة الحياة الاجتماعية

تُعرف بأنها: " شعور الفرد بالرضا عن دوره الاجتماعي الفاعل، وعن مدى استمتاعه بالوقت الذي يقضيه مع الآخرين، والثقة المتبادلة بينه وبينهم، والتجانس الفكرى معهم، والاحترام المتبادل، والتمتع بحياة أسرية جديدة من خلال بذل الحب و العطاء والتضحية لأفراد أسرته."

جودة الحياة الدراسية

تُعرف بأنها: " شعور الفرد بالرضا عن شهاداته العلمية، وعن تخصصه، ومستواه الدراسي، وإقباله على استكمال دراسته، والمشاركة في المهام المدرسية، والرغبة في تطوير نفسه، وحب القراءة والبحث."

الإطار النظري:

مفهوم جودة الحياة

مفهوم جودة الحياة ارتبط بعلم النفس الإيجابي وقد جاء استجابة إلى أهمية النظرة الإيجابية إلى حياة الأفراد، وقد تعددت قضايا البحث في هذا الإطار فشملت الخبرات الذاتية الإيجابية والعادات الإيجابية للشخصية، وكل ما يؤدى إلى تحسين جودة الحياة.

عرف عيد شحدة (٢٠١٤) جودة الحياة بأنها " إدراك الفرد الذاتي للوضع الحالي لصحته العامة، والقدرة على القيام بأدواره الحياتية المرتبطة بالجوانب الصحية والنفسية، والمعرفية والاجتماعية".

بينما عرفها مهدى محمد سعيد (٢٠١٧) إن الهدف من جودة الحياة هو الوصول إلى الكفاءة والنجاح في الحياة والشعور بالرضا والسعادة والمسئولية الشخصية والاجتماعية، كما يقصد بها شعور الفرد بالسعادة والقدرة على إشباع الحاجات الأساسية من خلال البيئة التي يعيش فيها وما بها من خدمات صحية تعليمية ونفسية مع قدرة الفرد على إدارة الوقت والاستفادة منه.

وأشار Pontin, Schwannauer, Tai and Kinderman (2013) إلى أن مصطلح جودة الحياة هو أحد المتغيرات النفسية متعددة الأبعاد ذات وظائف إنسانية. ويمكن تعريف جودة الحياة بأنها حالة يكون الفرد فيها قادراً على تطوير طاقاته، و ويعمل بإنتاجية وإبتكارية أكبر، و له شبكه من العلاقات الإيجابية، منفتح للتعامل مع البيئة من حوله كما أن مفهوم جودة الحياة تلامس مع متغيرات هامة للإنسان مثل الرضا بالحياة Life Satisfaction، الفاعلية الاجتماعية Social Functioning، جوانب علمية أخرى لجودة الحياة.

وقدمت فوزية داهم (٢٠١٥) تعريفاً لمنظمة الصحة العالمية لجودة الحياة على بأنها مفهوم واسع يتأثر بشكل معقد بكل من الصحة الجسمية للفرد، وحالته النفسية، وعلاقاته الاجتماعية، مستوى تحكمه في ذاته، بالإضافة إلى علاقاته مع العوامل الفعالة ببيئته. وبينت أيضاً أن جودة الحياة هي قضية الإنماء في الأساس أي نمو الإنسان وفق مستويات الصحة النفسية الإيجابية. كما أنها تعنى أيضاً الدرجة التي يجد فيها الفرد معنى لحياته ويشعر بالاستمتاع والمساندة من قبل المصادر المختلفة، ولجودة الحياة مجموعة من الأبعاد تتمثل في التقدير الذاتي للرضا عن الحياة بوجه عام، والتقدير الذاتي للرضا في مجالات العمل والصحة والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين، والمؤشرات الاجتماعية وما يصادفه فيها من عوائق.

وعرفها Ryff (1989) بأنها "إحساس إيجابي بحسن الحال، وأن الظروف والمواقف تتوافق مع التوقعات، ويمكن رصد مستوى جودة الحياة من خلال بعض المؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن ذاته وحياته بشكل عام، كذلك سعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة ومعنى بالنسبة له لتحقيق استقلالية في تحديد وجهة ومسار حياته، لإقامة علاقات اجتماعية وإيجابية متبادلة مع الآخرين واستمراره فيها، كما ترتبط بكل من الإحساس العام بالسعادة، والاستمتاع بالحياة والسكينة والطمأنينة النفسية".

من عرض التعريفات الخاصة بجودة الحياة يمكن استنتاج أنها مفهوم نسبى بصفة عامة، يختلف من إنسان إلى آخر، وهي الدرجة التي تقاس فيها قدرة الفرد على الأداء البدني والاجتماعي والانفعالي في السياق البيئي، وتتضمن جودة الحياة جوانب تتعلق بصحة الفرد العامة، وصحته النفسية بشكل خاص، والتفكير الإيجابي والمنطقي الذي يعزز شعور الفرد بجودة الحياة، كما يساعد الإنسان على فهم ذاته وقدراته وتحقيق طموحاته لبلوغ الهدف الذي يسعى لتحقيقه.

بحوث ذات صلة

بحث Parizi,et.al. (2014) هدف البحث إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة، وأجرِى البحث على **عينة** قوامها (٣٢٨) طالبًا، وأظهرت **نتائج البحث** تمتع المقياس بصدق عالي وثبات جيد من خلال استخدام التحليل العاملي التوكيدي وثبات الفا كرونباخ ، كما **هدف بحث سارة عبد الفتاح، أشرف عبد الحليم (٢٠١٧)** إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة **عينة** قوامها (٤٩) طالبَا، وأظهرت **نتائج البحث** تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات ممايظهر صلاحية استخدام المقياس في البيئة المصرية.

وأوضح **بحث نشوة أبوبكر، فتحي مصطفي (٢٠١٩) الذي هدف** إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس ومدى ملائمته للبيئة العربية لقياس جودة الحياة، وأجرِى البحث على **عينة** قوامها (٢٤٠) طالبَا وطالبة، وأظهرت **نتائج البحث** تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة من الصدق والاتساق الداخلي والثبات.

بينما **هدف** بحث **Downs,et.al. (2019)** إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة، وأجرى البحث على **عينة** قوامها (١٥٠) طالبًا و طالبة، وأظهرت **نتائج البحث** تمتع المقياس بصدق عالي وثبات جيد من خلال استخدام التحليل العاملي التوكيدي، وكذلك **هدف** بحث **Power, et. al. (2019)** إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة، وأجرِى البحث على **عينة** قوامها (١٤٥) مراهقًا، وأظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدى ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي وارتفاع الثبات بطريقة ألفا كرونباخ.

وأوضح بحث **Power, et. al. (2019)** الذي **هدف** إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة، أجرِى البحث على **عينة** قوامها (١٥٠) طالبًا وطالبة وأظهرت **نتائج البحث** تحليل العاملي التوكيدي بصورة جيدة وارتفاع معاملات الاتساق الداخلي وارتفاع الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، كما **هدف بحث van Aken, et. al. (2020)** إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة, وأجرِى البحث على **عينة** قوامها (٦٢) طالبًا وطالبة, وأظهرت **نتائج البحث** ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي وارتفاع الثبات بطريقة ألفا كرونباخ.

بينما **هدف بحث محمد فهيد (٢٠٢١)** إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة المختصر لمنظمة الصحة العالمية، وأجرِى البحث على **عينة** قوامها (٥٠٠) طالبِ وطالبة من

جامعة نجران، وأظهرت **النتائج** أن جميع مؤشرات الثبات باستخدام معاملات ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية جاءت مرتفعة.

كذلك **هدف بحث ممدوح محمد(٢٠٢١)** إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس ومدى ملائمته للبيئة العربية لقياس جودة الحياة. وأجرى البحث على **عينة** قوامها(٣٧) مراهقًا، وأظهرت **نتائج** البحث ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي وصدق المقياس باستخدام صدق المحك، بينما أشار معامل الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية إلى قيم مرتفعة وإيجابية.

وأخيرًا **بحث Pantić, et. al. (2023)** الذي **هدف إلى** التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة، أجرِى البحث على **عينة** (٢٢٥) طالبًا وطالبة وأظهرت **نتائج البحث** ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي و الثبات بطريقة ألفا كرونباخ.

تعقيب: استفاد البحث الحالي من تلك الدراسات والبحوث في إثراء المحتوى النظري كمدخل ومنطلق لإعداد مفردات المقياس وتحديد أبعاده؛ مما يسهم في نضوج البحث وأدواته. ويتضح من عرض الدراسات السابقة أن جودة الحياة تحظي بأهمية بالغة لدى المراهقين، وتركيزها على هذه الفئة نظراً لخصائصهم الجسمية والنفسية والاجتماعية، وهى مرحلة يمكن من خلالها التاثير في مدارك جودة الحياة.

إجراءات البحث

المنهج

استخدم البحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة البحث، وحساب الخصائص السيكومترية.

المشاركون في البحث

تم اختيار عينة المشاركين في البحث بطريقة عشوائية بلغت (١٥٩) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس إدارة مطروح: مدرسة الرائد محمد نجا سعد الثانوية بنات، ومدرسة أحمد حجاج الثانوية العسكرية، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٧–١٨) عامًا، بمتوسط (١٦,٨٣) بانحراف معياري (٠,٦٠٤) بواقع (٤٧) طالبًا و(١١٢) طالبة.

أداة البحث

مقياس جودة الحياة: (إعداد: الباحثون)

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى التعرف على مستوى جودة الحياة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

خطوات إعداد المقياس:

اتبع الباحثون في بناء المقياس الخطوات التالية:

الخطوة الأولى:

الاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت جودة الحياة، وكذلك العديد من المقاييس التي صممت لقياس جودة الحياة، وذلك بهدف الإفادة منها في إعداد المقياس الحالي، وفيما يلى عرض لبعض الدراسات السابقة التي تم الرجوع إليها، ومنهامقياس جودة الحياة إعداد سارة عبد الفتاح، أشرف عبد الحليم (٢٠١٧)، ومقياس جودة الحياة إعداد مرزوق العنزى (٢٠١٨)، مقياس جودة الحياة إعداد محمد فهيد(٢٠٢١)، مقياس جودة الحياة إعداد ممدوح محمد (٢٠٢١)، ومن المقاييس الأجنبية مقياس الصحة العالمية لجودة الحياة المعروف World health organization quality of life-100 Question المعروف باختصار (WHOQOL-100,1995)

الخطوة الثانية:

بعد الاطلاع على الدراسات التي تناولت جودة الحياة، وفي ضوء الدراسات السابقة تمكن الباحثون من التوصل إلى الأبعاد التي يتكون منها هذا المقياس، ثم تم إعداد الصورة الأولية للمقياس جودة الحياة التي اشتملت على (٤) أبعاد رئيسية وهى جودة الحياة الصحية –جودة الحياة الوجدانية – جودة الحياة الاجتماعية– جودة الحياة الدراسية.

الخطوة الثالثة

تم عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين، وبلغ عددهم (١٣) محكمًا من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية، واشتملت الصورة الأولية للمقياس على تعريف كل بعد والعبارات التي تقيسه.

وفي ضوء ملاحظات ومقترحات السادة المحكمين تم إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمين والإبقاء على العبارات التي اتفق عليها ٨٠% من المحكمين على مناسبتها واتفاقها مع التعريف الإجرائي لكل بعد من أبعاد المقياس، وإعادة صياغة بعض العبارات، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٩) عبارة موزعة على أربعة أبعاد ولكل عبارة لها أربعة بدائل (دائمًا–غالبًا – أحيانًا –نادرًا).

خطوات البحث:

١. إعداد مقياس جودة الحياة في صورته المبدئية.

٢. عرض مقياس جودة الحياة على مجموعة من الخبراء في علم النفس والصحة النفسية للحكم على صلاحية مقياس جودة الحياة.

٣. تطبيق مقياس جودة الحياة على المشاركون في البحث.

٤. تفريغ بيانات العينة وتنظيمها لمعالجتها إحصائيًا.

٥. المعالجة الاحصائية للبيانات بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية SPSS باستخدام: معاملات الارتباط، ومعامل ثبات ألفا، وبرنامج AMOS باستخدام: التحليل العاملي التوكيدي.

٦. صياغة مقياس جودة الحياة في صورته النهائية في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الصدق والاتساق الداخلي والثبات.

٧. صياغة النتائج وتفسيرها، ووضع مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA)، للتحقق من ملاءمة النموذج العاملي المقترح للبيانات الواقعية الملاحظة، باستخدام برنامج AMOS v_{22}.

- معامل ارتباط بيرسون، لتحديد العلاقة الارتباطية بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وعلاقة الأبعاد بعضها ببعض، وكذلك لحساب ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق.
- معامل ألفا كرونباخ Alpha– Chornbach، لحساب ثبات المقياس.

نتائج البحث

للإجابة عن سؤال البحث: **ما الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية؟** تم استخدام الأسإلدب الإحصائية المناسبة للتحقق من صدق وثبات المقياس، وجاءت نتائج التحليل الإحصائي كما يلي:

الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة

صدق المفردات: تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إلـه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ باعتبار أن باقي العبارات محكًا أو ميزانًا داخليًا لهذه الْمُفَردة، ويبين جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد .

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد (ن= ١٥٩)

م	جودة الحياة الصحية	م	جودة الحياة الوجدانية	م	جودة الحياة الاجتماعية	م	جودة الحياة الدراسية
١	**٠,٦٦	٨	٠,١٣	١٥	**٠,٥٨	٢٢	**٠,٦٦
٢	**٠,٧٢	٩	**٠,٧٤	١٦	**٠,٦٦	٢٣	**٠,٦٥
٣	**٠,٧١	١٠	**٠,٧٥	١٧	**٠,٧٢	٢٤	**٠,٥٢
٤	**٠,٧٠	١١	**٠,٧٢	١٨	**٠,٦٦	٢٥	**٠,٥٧
٥	**٠,٧١	١٢	**٠,٧٣	١٩	**٠,٥٥	٢٦	*٠,١٦
٦	**٠,٦٨	١٣	**٠,٧٧	٢٠	*٠,١٨	٢٧	٠,٠٧
٧	*٠,١٤	١٤	**٠,٦٨	٢١	**٠,٢١	٢٨	٠,٠٦
–	–	–	–	–	–	٢٩	**٠,٦٠

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥) **(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من الجدول السابق تمتع مقياس جودة الحياة بصدق مفرداته، حيث كان معامل ارتباط معظم المفردات بالبُعد الذي تنتمي إليه دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، باستثناء المفردة (٨) من البعد الثاني، والمفردة (٢٧– ٢٨) من البعد الرابع، حيث كان معامل ارتباطهم غير دال إحصائيًا، وبحذف المفردات ذات معامل الارتباط الأقل من أو يساوي (٠,٣) وهي المفردة (٧) من البعد الأول، والمفردتين (٢٠– ٢١) من البعد الثالث، والمفردة (٢٦) من البعد الرابع؛ يصبح إجمالي عدد مفردات المقياس الصادقة (٢٢) مفردة.

ثانيًا: الصدق البنائي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis)

تم التحقق من الصدق البنائي لمقياس جودة الحياة بناءً على ما كشفت عنه الأطر النظرية ذات الصلة عن طريق إجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية؛ لمصفوفة معاملات الارتباط بين عوامل مقياس جودة الحياة؛ عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام، وذلك من خلال استخدام نمذجة المعادلات البنائية Structure Equation Model (SEM) من خلال برنامج ($AMOS_{V22}$)

وطريقة أقصي احتمال Maximum Likelihood .حيث تم افتراض أن مفردات المقياس تتشبع بأربعة عوامل كامنة من الدرجة الأولى هي: (جودة الحياة الصحية، وجودة الحياة الوجدانية، وجودة الحياة الاجتماعية، وجودة الحياة الدراسية)، وأن عوامل الدرجة الأولي الأربعة تتشبع بعامل كامن واحد من الدرجة الثانية. ويوضح الجدول (٢) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج الخاص بمقياس جودة الحياة كالآتي:

جدول (٢) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس جودة الحياة (ن=١٥٩)

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدي المثإلى للمؤشر
١	**قيمة كا٢ CMIN**	٠,٦٢٤	أن تكون قيمتها غير دالة
٢	**درجات الحرية DF**	٢٠١	–
٣	**مؤشر النسبة بين قيم X2 ودرجات الحرية (CMIN)**	٠,٩٦٦	أقل من (٣)
٤	**مؤشر حسن المطابقة (GFI)**	٠,٩٠٥	٠ إلى ١
٥	**مؤشر المطابقة المعياري (NFI)**	٠,٨٩٥	٠ إلى ١
٦	**مؤشر المطابقة النسبي (RFI)**	٠,٨٧٩	٠ إلى ١
٧	**مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)**	١,٠٠٤	٠ إلى ١
٨	**مؤشر المطابقة المقارن (CFI)**	١,٠٠٠	٠ إلى ١
٩	**مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)**	٠,٠٠٠	٠,٠٨ فأقل
١٠	**مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحإلى (ECVI)**	١,٨٨٧	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحإلى أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٣,٢٠٣	

باستقراء الجدول (٢) يتضح أن قيم مؤشرات المطابقة التي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوئها جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة، حيث أن قيمة (كا^{٢}) غير دالة إحصائيًا، وجاءت النسبة بين كا^{٢} ودرجات الحرية في المدى المثإلى وهي (٠,٩٦٦) فإذا كانت هذه القيمة أقل من (٥) فإنه يتم قبول النموذج، بالإضافة إلى مؤشر حسن المطابقة GFI، ومؤشر المطابقة المعياري NFI، ومؤشر المطابقة النسبي RFI، ومؤشر المطابقة المتزايد أو التزايدي IFI،ومؤشر المطابقة المقارن CFI وجميعها قيم مرتفعة تصل إلى حد تساويها مع الحد الأقصى لهذه المؤشرات (واحد صحيح)، بالإضافة إلى مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي RMSEA وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة في التحليل العاملي التوكيدي، وبلغت قيمته (٠,٠٠٠) وهو معدل مقبول ويدل على أن النموذج يطابق تمامًا البيانات، ومؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية) أقل من نظيرتها للنموذج المشبع، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار، ويوضح الجدول (٣) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية جودة الحياة.

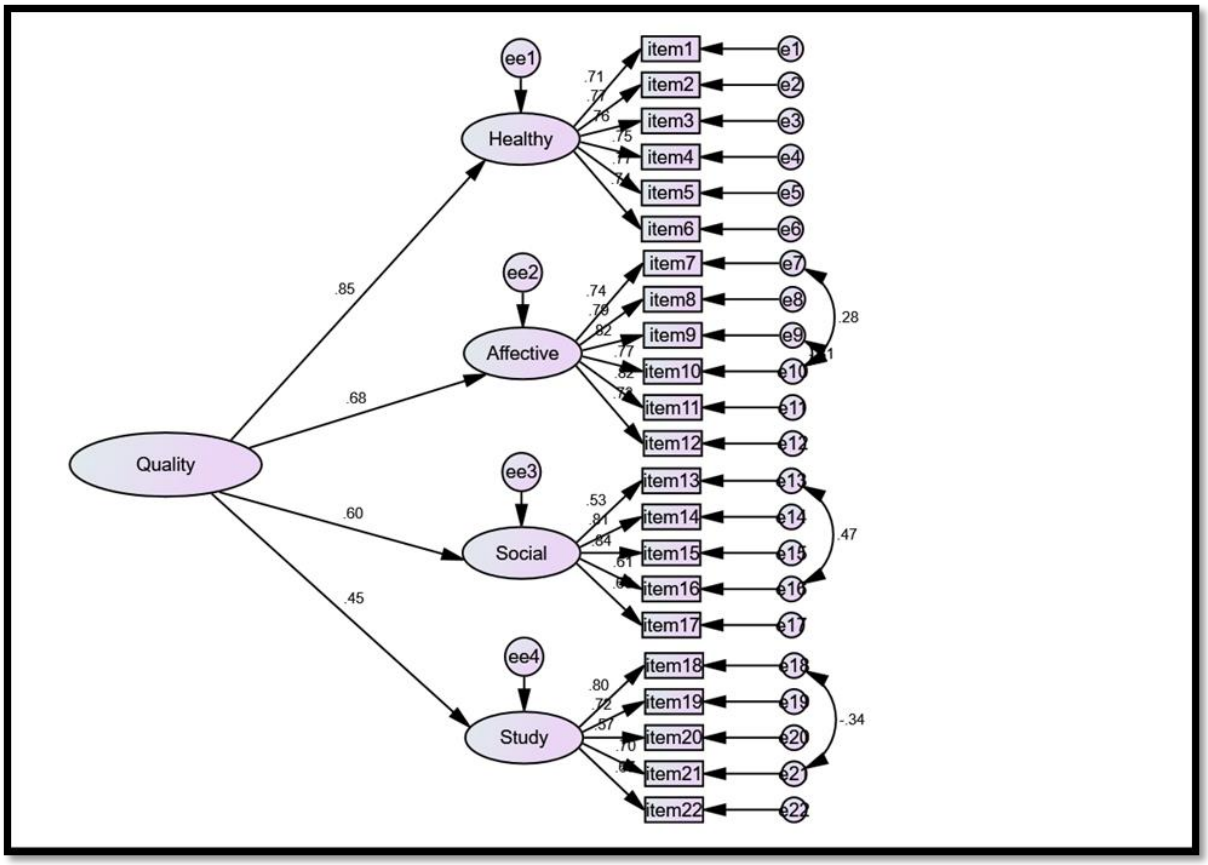
جدول (٣) معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس جودة الحياة

المفردات	العوامل	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	معاملات الانحدار المعيارية
العامل الأول		١,٠٠			٠,٨٥
العامل الثاني		٠,٨٧٠	٠,١٧٨	٤,٨٩٦**	٠,٦٨
العامل الثالث		٠,٦٩٢	٠,١٦٨	٤,١٠٩**	٠,٦٠
العامل الرابع		٠,٨١٧	٠,٢٠٧	٣,٩٤٧**	٠,٤٥
م١	جودة الحياة الصحية	١,٠٠			٠,٧١
م٢		١,١٣١	٠,١٢٦	٨,٩٥١**	٠,٧٧
م٣		١,١١٦	٠,١٢٧	٨,٨٢٣**	٠,٧٦

م٤		١,٠٧٨	٠,١٢٣	**٨,٧٤٠	٠,٧٥
م٥		١,٠٤٤	٠,١١٦	**٨,٩٨٨	٠,٧٧
م٦		١,٠٠٦	٠,١١٦	**٨,٦٣٧	٠,٧٤
م٧	جودة الحياة الوجدانية	١,٠٠٠			٠,٧٤
م٨		١,١٦٨	٠,١١٩	**٩,٨٠٩	٠,٧٩
م٩		١,٠٨٢	٠,١٠٧	**١٠,٠٦٤	٠,٨٢
م١٠		١,٠٢٦	٠,٠٩٢	**١١,١٦٣	٠,٧٧
م١١		١,٠٣٤	٠,١٠١	**١٠,١٨٤	٠,٨٢
م١٢		٠,٨٨٤	٠,٠٩٨	**٩,٠٥٢	٠,٧٣
م١٣	جودة الحياة الاجتماعية	١,٠٠٠			٠,٥٣
م١٤		١,٢٥٥	٠,١٩٣	**٦,٥٠٧	٠,٨١
م١٥		١,٣٩٣	٠,٢١١	**٦,٥٩٣	٠,٨٤
م١٦		١,١١٨	٠,١٤٥	**٧,٧٢١	٠,٦١
م١٧		٠,٩٨٧	٠,١٦٨	**٥,٨٧٨	٠,٦٦
م١٨	جودة الحياة الدراسية	١,٠٠٠			٠,٨٠
م١٩		٠,٨٨٢	٠,١٠٨	**٨,١٥٦	٠,٧٢
م٢٠		٠,٦٨١	٠,١٠٢	**٦,٦٨٢	٠,٥٧
م٢١		٠,٨٠٠	٠,١١٠	**٧,٣٠٦	٠,٧٠
م٢٢		٠,٨٣٠	٠,١٠٨	**٧,٦٩٨	٠,٦٧

(**) دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣) أنه تم حساب التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية للعوامل المكونة لجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وأكدت النتائج أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية



جاءت قيمتها الحرجة دالة عند مستوى ٠,٠٠١، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعياري وجميعها قيم مقبولة، وبالتالي فإن التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لجودة الحياة الخاص بالمشاركين في حساب الخصائص السيكومترية دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، ويبين شكل (١) نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس جودة الحياة

شكل (١) نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس جودة الحياة

يتضح من شكل (١) أن التحليل العاملي التوكيدي لمتغير جودة الحياة قد بين لنا تشبع المفردات على العامل أو البعد الذي تنتمي إليه؛ وبالتالي قبول نموذج التحليل العاملي التوكيدي.

ثالثًا: صدق المحك

يدل الصدق المرتبط بالمحك على قدرة المقياس على التنبؤ بمستوى جودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، والتعرف عليه في ضوء مقياس آخر يسمى بالمحك الخارجي. وقد تم استخدام الصدق التلازمي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للتلاميذ على مقياس الدراسة الحالية المكونة من (٢٢) مفردة، ومقياس جودة الحياة إعداد (مرزوق العنزي، ٢٠١٨)؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين (٠,٨٢**)؛ وهو ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١). مما يشير لتمتع مقياس جودة الحياة بدرجة صدق مقبولة.

الاتساق الداخلي: وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه مضافًا إليها درجة المفردة وبين المفردة والدرجة الكلية للمقياس، ويبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة

ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن= ١٥٩)

جودة الحياة الصحية			جودة الحياة الوجدانية			جودة الحياة الاجتماعية			جودة الحياة الدراسية		
م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية	م	الارتباط بالبعد	الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠,٧٨**	٠,٦٠**	٧	٠,٨٣**	٠,٦٠**	١٣	٠,٧٦**	٠,٨٣**	١٨	٠,٨٠**	٠,٥٤**
٢	٠,٨١**	٠,٦٣**	٨	٠,٨٤**	٠,٦٩**	١٤	٠,٧٨**	٠,٥٧**	١٩	٠,٧٩**	٠,٥٠**
٣	٠,٨١**	٠,٦٠**	٩	٠,٨١**	٠,٦٧**	١٥	٠,٨٣**	٠,٥٥**	٢٠	٠,٧٠**	٠,٤٦**
٤	٠,٨٠**	٠,٦١**	١٠	٠,٨٢**	٠,٦١**	١٦	٠,٨٠**	٠,٥٦**	٢١	٠,٧٣**	٠,٥١**
٥	٠,٨٠**	٠,٦٥**	١١	٠,٨٤**	٠,٦٣**	١٧	٠,٧٠**	٠,٥٥**	٢	٠,٧٦**	٠,٦٦**
٦	٠,٧٨**	٠,٦٥**	٢٢	٠,٧٧**	٠,٥٩**	–	–	–	–	–	–

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والبُعد الذي تنتمي إليه وبينها وبين الدرجة الكلية دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٤٦– ٠,٨٤)، مما يشير لتمتع مقياس جودة الحياة باتساق داخلي مقبول بين مفرداته. ويبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة

قيم معاملات الارتباط	جودة الحياة الصحية	جودة الحياة الوجدانية	جودة الحياة الاجتماعية	جودة الحياة الدراسية
الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة	**٠,٧٨	**٠,٧٥	**٠,٧١	**٠,٦٦

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد مقياس جودة الحياة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠,٠١)، أي أن اتساق بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس، كما ان معاملات ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى تمتع المقياس بالاتساق الداخلي بين مفرداته وأبعاده.

ثبات المقياس: ثبات المقياس من العوامل التي تُؤّكد صلاحيته للتطبيق، وفي سبيل ذلك تم حساب الثبات باستخدام طريقتي: معامل ثبات ألفا كرونباك، وطريقة إعادة التطبيق؛ وذلك كما يلي:

معامل ثبات ألفا كرونباك Cronbach alpha

تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل، حيث بلغت قيمته (٠,٩٠) لعدد (٢٢) مفردة تدل على معامل ثبات مقبول، كما تم حساب معامل ثبات المقياس لكل بعد من أبعاد المقياس.

جدول (٦) معاملات ثبات أبعاد مقياس جودة الحياة ن= (١٥٩)

البعد	معامل الثبات	عدد المفردات
جودة الحياة الصحية	٠,٨٨	٦
جودة الحياة الوجدانية	٠,٩٠	٦
جودة الحياة الاجتماعية	٠,٨٣	٥
جودة الحياة الدراسية	٠,٨١	٥

يتضح من نتائج جدول (٦) أن قيم معامل ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (٠,٨١) للبعد الفرعي جودة الحياة الدراسية والدرجة الكلية للمقياس ككل (٠,٩٠) وتعد هذه القيم مقبولة؛ حيث تشير إلى درجات ثبات المقياس.

ثبات المقياس باستخدام إعادة التطبيق

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على عدد (٥٠) طالبًا وطالبة من تلاميذ المرحلة الثانوية بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع، بلغت قيمة الارتباط بين درجات الطلاب في التطبيق الأول والثاني (٠,٨٥**) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وتشير إلى تمتع المقياس وأبعاده بدرجة مقبولة من الثبات؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في الدراسة الحالية، والوثوق بالنتائج التي ستسفر عنها الدراسة.

ومن خلال حساب ثبات مقياس جودة الحياة بطريقتي ألفا كرونباك وإعادة التطبيق؛ يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في الدراسة الحالية، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

توصيات البحث

- الاهتمام بتقديم دورات لتنمية أبعاد جودة الحياة .
- عمل دورات وورش تدريبية لتحسين جودة الحياة.
- توجيه اهتمام التربويين إلى توفير أنشطة وموضوعات يمكن من خلالها تعزيز جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

بحوث مقترحة

- تصميم برامج إرشادية وعلاجية تعزز جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- بحث العلاقة الارتباطية بين أبعاد جودة الحياة ومتغيرات نفسية أخرى على فئات عمرية وتعليمية أخرى.

المراجع

أولا: المراجع العربية :

أحمد أديب قنبر، أحمد يونس البجاري (٢٠١٨). جودة الحياة لدى المرشدين التربويين. مجلة أبحاث كلية التربية، جامعة الموصل، ٥(١)، ١٤٣-١٨٠.

أنجيلا سلطان المعمرى (٢٠١٩). جودة الحياة وعلاقتها بالصلابة النفسية وبعض المتغيرات الديموجرافية. المجلة العلمية لكلية الآداب، ٦٩، ٢١١-٢٣٠.

سارة محمد عبد الفتاح، أشرف عبد الحليم (٢٠١٧). الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة. مجلة الارشاد النفسى ، جامعة عين شمس (٥٠)، ٤٦٥-٤٨٥.

عيد محمد شحدة (٢٠١٤). الإرشاد النفسي الدينى كمدخل لتحسين جودة الحياة لدى طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

فاطمة يوسف عبد الغنى (٢٠١٩). فاعلية برنامج إثرائى قائم على إستراتيجيات ماوراء الذاكرة في تنمية التعلم الذاتي وتحسين جودة الحياة المدركة لدى طلاب الصف الثانى الثانوى الدراسين لمادة علم الإجتماع. رساله دكتوراة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

فوزية داهم (٢٠١٥). جودة الحباة وعلاقتها بالافكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي. رسالة ماجستير غير منشور، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمة خضر بالوادى.

محمد حسين فهيد (٢٠٢١). تقنين مقياس جودة الحياة المختصر لمنظمة الصحة العالمية على عينة من طلبة الجامعة جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية النفسية، (٢٩)، ٢٠١-٢١٧.

مرزوق العبد الهادى العنزى (٢٠١٨). جودة الحياة. الجزائر: دار المسيلة.

مروة صلاح الحسيني(٢٠١٦).الفروق بين طلاب الجامعة تبعا لمستويات الإحساس بجودة الحياة المدركة وعلاقتها بأنماط التفكير الايجابي والسلبي لديهم. رسالة ماجيستير، كلية الدراسات العليا للتربية،جامعة القاهرة.

ممدوح محمود محمد (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس مؤشرات جودة الحياة لدى المراهقين المتلعثمين. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية.(١٥)، ٢١ – ٤٨.

مهدى محمد سعيد (٢٠١٧). علاقة جودة الحياة بالقبول الاجتماعى و استراتيجيات المواجهة لدى الاناث المعنفات. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦ (٨)، ٦٣–١٨٠.

مى فهد فهاد (٢٠١٩). فاعليةة برنامج إرشادى عقلانى إنفعالى سلوكى لتنمية مهارات توكيد الذات وتحسين جودة الحياة. رسالة ماجيستير، كلية التربية، جامعة الكويت.

نشوة كرم عمار، فتحى محمد محمود(٢٠١٩).الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة. مجلة الارشاد النفسى، جامعة عين شمس ،(٥٩)،٤٢٩–٤٧٦

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Downs, J., Jacoby, P., Leonard, H., Epstein, A., Murphy, N., Davis, E., ... & Williams, K. (2019). Psychometric properties of the Quality of Life Inventory-Disability (QI-Disability) measure. Quality of Life Research, 28(3), 783-794.

Gao, J., & McLellan, R. (2018). Using Ryff's scales of psychological well-being in adolescents in mainland China. BMC psychology, 6, 1-8.

Gönülates, S. & Öztürk, M. (2019). Investigation of Relationship between Physical Activity Levels and Quality of Life of University students. International Education Studies, 12(4), 110-117.

González-Celis, A. & Gómez-Benito, J. (2013). Quality of life in the elderly: Psychometric properties of the WHOQOL-OLD module in Mexico. Health, 5(12A), 110-116.

Kheramin, S., Sahebi, A., Shirazi, Y. G., Malekzadeh, M., Mohseni, S., & Shirazi, H. R. G. (2019). Construct and psychometric properties of a new version quality of life scale based on choice theory. Open access Macedonian journal of medical sciences, 7(3), 440.

Pantić, M., Rančić, N., Đoković, D., & Mihajlović, G. (2023). The Serbian version of the Brunnsviken Brief Quality of life scale: Reliability, validity and psychometric features among population of high school student. Vojnosanitetski pregled,17 (1), 37-37

Parizi, A. S., Garmaroudi, G., Fazel, M., Omidvari, S., Azin, S. A., Montazeri, A., & Jafarpour, S. (2014). Psychometric properties of KIDSCREEN health-related quality of life questionnaire in Iranian adolescents. Quality of Life Research, 23, 2133-2138.

Pontin, E., Schwannauer, M., Tai, S., & Kinderman, P. (2013). A UK validation of a general measure of subjective well-being: the modified BBC subjective well-being scale (BBC-SWB). Health and Quality of Life Outcomes, 11(1),1-9

Power, R., Akhter, R., Muhit, M., Wadud, S., Heanoy, E., Karim, T., ... & Khandaker, G. (2019). A quality of life questionnaire for adolescents with cerebral palsy: psychometric properties of the Bengali CPQoL-teens. Health and quality of life outcomes, 17(1), 1-11.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of personality and social psychology, 57(6), 1069.

van Aken, B. C., de Beurs, E., Mulder, C. L., & Van Der Feltz-Cornelis, C. M. (2020). The Dutch Recovering Quality of Life questionnaire (ReQoL) and its psychometric qualities. The European Journal of Psychiatry, 34(2), 99-107

Ventegodt, S., Merrick, J. & Andersen, N. J. (2003). Quality of life theory III. Maslow revisited. The Scientific World JOURNAL, 3, 1050-1057

Whoqol Group. (1995). The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. Social science & medicine, *41*(10), 1403-1409.

البحث السادس

الخصائص السيكومترية لمقياس كفاءة مواجهة التنمر الإلكتروني لطلاب كلية التربية جامعة مطروح

Psychometric properties of the coping Competence cyberbullying scale for students of the Faculty of Education, Matrouh University

إعداد

الأستاذ الدكتور

أيمن مصطفى مصطفى عبد القادر

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات

والقائم بعمل عميد كلية التربية

جامعة مطروح

الأستاذ الدكتور

نرمين عوني أحمد محمد

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي

كلية التربية جامعة الاسكندرية

أ/ سمر أحمد محمد الكيلاني

مدرس مساعد بكلية التربية

تخصص علم النفس التربوي

2023م – 1444هـ

الخصائص السيكومترية لمقياس كفاءة مواجهة التنمر الالكتروني لطلاب كلية التربية جامعة مطروح

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء مقياس كفاءة مواجهة التنمر الإلكتروني لطلاب الجامعة (إعداد الباحثة)، والتحقق من خصائصه السيكومترية، تم تطبيق المقياس على عينة تكونت من(173) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة (104 من الإناث،69 من الذكور) بمتوسط عمري قدره(19.80)عامًا، وتكون المقياس في صورته الأولية من 32 موقفا لكل منهم ثلاث بدائل يختار المفحوص واحدًا منهم، وبإجراء التحليل العاملي التوكيدي، أسفر عن تشبع ثلاثة عوامل رئيسة لكفاءة مواجهة التنمر الإلكتروني (الكفاءة المعرفية للمواجهة–الكفاءة الانفعالية للمواجهة–الكفاءة السلوكية الاجتماعية للمواجهة)، وأظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي حسن مطابقة لنموذج الثلاث عوامل لكفاءة المواجهة بعد حذف ثلاثة مواقف ليصبح في صورته النهائية (29) موقفا، فضلًا عن تمتع المقياس باتساق داخلي حيث جاءت معاملات الارتباط بين مواقف المقياس والدرجة الكلية للأبعاد المرتبطة بها، والأبعاد الثلاثة لكفاءة المواجهة وبعضها البعض، وأبعاد كفاءة المواجهة الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس بين مقبولة ومرتفعة، وأسفرت النتائج عن ثبات المقياس حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ(0.82) ومعامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني(0.85)، وتشير النتائج السابقة إلى أن المقياس يتمتع بصدق تكوين فرضي وثبات جيد.

كلمات مفتاحية:

كفاءة المواجهة – التنمر الإلكتروني– مقياس كفاءة مواجهة التنمر الإلكتروني– طلاب الجامعة

Psychometric properties of the coping Competence cyberbullying scale for students of the Faculty of Education, Matrouh University

Abstract

The study aimed to measure the coping competence cyber bulling for university students (prepared by the researcher), and to verify its psychometric properties ,The scale was applied to a sample of (173) university students (104 females, 69 males) with an average age.(19.80), the primary form Consists of 32 positions for each of them Three alternatives The subject chooses one of them, And by conducting the confirmatory factor analysis, it resulted in the saturation of three main factors for the coping competence cyberbullying (cognitive coping competence - emotional coping competence - social behavioral coping competence),The results of the confirmatory factor analysis showed good conformity to the three-factor model of coping competence after deleting four attitudes to become in its final form (29) attitudes, in addition to the scale has internal consistency as the correlation coefficients came between the scale attitudes and the total degree of the dimensions associated with them, and the three dimensions of coping competence and each other , the dimensions of the three wave efficiency and the overall score of the scale between acceptable and high, The results resulted in the reliability of the scale, as Cronbach's alpha coefficient was (0.82) and the correlation coefficient between the first and second applications was (0.85).

Key Words

Coping Competence - cyberbullying - the coping Competence cyberbullying Scale- University Students

مقدمة

أضحى استخدام الإنترنت وتطبيقاته المتنوعة جزءًا لا يتجزأ من اليوم الذي يعيشه الفرد، وفي سبيل ذلك يُظهر كثير من الأفراد تعلقهم الشديد بالإنترنت، واستحواذ الإنترنت على تفكيرهم، وقد أصبح الإنترنت معنيًا بنمط حياة الفرد، حيث أصبح من الصعب التحكم في فترات الجلوس أمامه أو معدلات استخدامه، وإن تعددت دوافع تفشي استخدام الانترنت بهذه الصورة سوأ للهروب من الواقع والمشكلات الحياتية، أو كوسيلة للتربح وكسب المال، او لمجرد التسلية والترفية، تبقى حقيقة واحدة مفادها أن الإسهاب في معدلات استخدام الانترنت ادى إلى عواقب وخيمة تتلخص مجملها في اهمال المسؤليات الاجتماعية تجاة الآخرين.

استتبع ذلك بالضرورة تأثر الحالة النفسية والعقلية والدراسية والمهنية والاجتماعية بسبب الاستخدام المفرط للإنترنت، وانعكس ذلك بالضرورة على قيام الفرد باعباء حياته اليومية، إن التوابع المرضية للإفراط في استخدام الإنترنت متعددة وبالغة الخطورة بداية من الشعور بالوحدة والإنعزال وتفضيل الانسحاب من الانشطة الاجتماعية المختلفة، مرورًا بالمشكلات الصحية و السلوكية المختلفة، وصولًا إلى انغماس الفرد في واقع افتراضي بعيد كل البعد عن حياته الواقعية.

ويعد التنمر الإلكتروني واحدًا من طرق إساءة استخدام التكنولوجيا، وفيه يقوم المتنمر بارسال أو نشر محتوى مسيء لشخص آخر قاصدًا بذلك إهانته أو تشويه سمعته أو إلحاق الأذى والضرر به، وهو من الصور المنحرفة للسلوك التي ظهرت من خلال الاستخدام المفرط للتكنولوجيا الحديثة بين مختلف الفئات العمرية لاسيما مرحلة المراهقة والشباب، وأصبحت مشكلة مركبة ومعقدة بسبب كثرة تداعياتها على الفرد والمجتمع، ونظرًا لسرعة انتشارها وتعدد صورها، كان لزامًا الوقوف عند هذه الظاهرة ودراستها والكشف عن طبيعتها، وسبل مواجهتها، في ظل صعوبة الحصول على معلومات موثقة حول معدلات انتشارها بين الشباب.

وفي ضوء ذلك أصبحت العلاقة بين عمليات مواجهة الضغوط بنجاح والتكيف مع نواتجها ومؤثراتها على الصحة النفسية والجسمية، هي الاهتمام الرئيسي للباحثين في مجال بناء الشخصية، كما أن معرفة أبعاد الضغوط مهمًا من أجل المواجهه الفعالة والتعامل الناجح الذي يصل الى حد التحكم في مصدر الضغط؛ الأمر الذي يحمل بين طياته بعدًا زمنيًا أطول ونتائج أكثر استمرارية من حيث تاثيرها على الصحة العامة للفرد(جابر محمد عبد الله،2006،550).

أولًا الإطار النظري والدراسات ذات الصلة:-

1- كفاءة المواجهة Coping Competence

أ-مفهوم كفاءة المواجهة

أوضحت الجمعية الأمريكية لعلم النفس أن كفاءة المواجهة هي جملة من العمليات الديناميكية التي تحقق التوافق والمواجهة الإيجابية للصدمات والأزمات النفسية والقدرة على التعافي من التأثيرات النفسية السلبية لها ومواصلة الحياة بفعالية واقتدار.(American Psychological Association,2003)

-ويعرفها إيهاب عبد العزيز الببلاوي و محمد مصطفى طة(2022,69) بأنها قدر الفرد على التكيف مع المصاعب والمشاكل والتهديدات والضغوط التي يواجهها،و استعادة التوازن ومواصلة الحياة، ويعرفها محمود رامز يوسف (2022،434) بأنها قدرة الفرد على مواجهة ما يمر به من صعوبات وشدائد وضغوط حياتية بطريقة توصف بالصلابة والتماسك، ومرونة تعديل المسار والاختيار من بين البدائل، ومسؤلية اتخاذ القرار، مما يمكن الفرد من استعادة التوازن والتعافي تأثيراتها السلبية، وافعي الانجاز لحل المشكلات لمواصلة الحياة بفاعلية واقتدار.

وإستنادًا لما سبق تعرف الباحثة كفاءة المواجهة على أنها التكيف المرن والإيجابي للفرد مع الأحداث الضاغطة، وتجاوز الصعاب والتهديدات التي تواجهه، بصورة تمكنه من العيش بصورة طبيعية قادرًا على أداء مهامه بالشكل المطلوب عن طريق الاستخدام الملائم للإستراتيجيات الإقدامية في مواجهة الضغوط .

ب-أبعاد كفاءة المواجهة

-الكفاءة المعرفية للمواجهةوتتمثل في قيام المعرض للتنمر الإلكتروني بمحاولات معرفية لفهم أسباب ذلك، بهدف الاستعداد للتعامل مع مثل هذه الخبرات الإلكترونية السيئة.

-الكفاءة الانفعالية للمواجهة وتتمثل في احتفاظ المعرض للتنمر الإلكتروني بحالة من الثبات والإتزان الانفعالي، وبذل الجهد للسيطرة على الحالة الانفعالية سيطرة واعية

-الكفاءة السلوكية الاجتماعية للمواجهةوتتمثل في السيطرة المباشرة على التعرض للتنمر الإلكتروني،بما في ذلك ضبط المثيرات الخارجية تمهيدًا للتخلص من مسببات الخبرات الإلكترونية السيئة.

ج- نظرية كفاءة المواجهة Coping Competence Theory

تفترض هذه النظرية أن التحديات التي يواجهها الفرد يمكن تصنيفها إلى ثلاث مجالات هي:-

(أ)المجال العاطفي وهو يرتبط بالتحديات التي تتطلب حلولًا عاطفية في التعامل مع المواقف والمطالب.

(ب)المجال الاجتماعي وهو يرتبط بالتحديات ذات الصلة المباشرة بالمواقف الشخصية والاجتماعية.

(ج)الإنجاز وهو المجال المرتبط بالتحديات المرتبطة بأهداف هامة تخص الحياة الشخصية والقدرات المعرفية والاكاديمية والمسؤوليات المتعلقة بالعمل (Moreland&Dumas,2008,438)وتقسم هذه النظرية كفاءة المواجهة إلى ثلاث أنواع:-

- كفاءة المواجهة العاطفية Affective Coping Competence:- وتتضمن مهارات ما وراء معرفية، وإيجاد حلول للمواقف الصعبة، واستخدام الحديث الذاتي لتقليل التوتر.
- كفاءة المواجهة الاجتماعية Social Coping Competence:-تتضمن قدرة الفرد على مقاومة الضغوط في المواقف الاجتماعية، وإظهار قدر كبير من تقدير الذات، وحب الفضول، والثقة بالآخرين، وأقل خوفًا وعرضة للأحداث السلبية.

- كفاءة المواجهة الإنجازيةAchievement Coping Competence :- وتتضمن المهارات التي تتطلب الاهتمام بالتفاصيل والتركيز والتنظيم والتحفيز وحل المشكلات والمثابرة مما ينعكس بشكل واضح على الأداء الاكاديمي(هبة جابر عبد الحميد و عبير أحمد دنقل،2022،33).

د- أهمية تمتع الفرد بكفاء المواجهة

من الناحية النظرية يمكن أن تضيف كفاءة المواجهة إلى الخصائص الشخصية للفرد عددًا من المميزات(Schroder,2004,125) :-

(1)-يمكن لغالبية تصرفات الفرد القائمة على كفاءة المواجهة أن تصنف على أنها عملية المنحى، وهذا يعكس القدرة على أداء السلوك بنجاح، وقد قدمت العديد من الدراسات أدلة على فعالية السلوك المرن أو العملي في التعافي من الأزمات أو التكيف معها بل أنه ضروريًا لمقاومة العجز واليأس.

(2)-تعمل كفاءة الفرد في مواجهة الأزمات والضغوط كمنبئ وعامل وسيط لبعض الاضطرابات النفسية ومنها الاكتئاب، ومنها توجيه الموارد الشخصية نحو العمل على التعافي منها لا الانخراط فيها.

(3)-تركز كفاءة المواجهة على معتقدات الفرد الإيجابي في قدراته الشخصية على أداء الإجراءات أو التغلب على العقبات لتحقيق الأهداف.

(4)-يستطيع الفرد ذو كفاءة المواجهة السيطرة على المعتقدات السلبية مثل الشعور بالضعف أو العجز.

(5)-يتشابه مصطلح "كفاءة المواجهة مع عدد من المصطلحات الأخرى ذات الصلة مثل التفاؤل، معتقدات الكفاءة الذاتية، معتقدات السيطرة الداخلية، فمن الناحية النظرية كلها مفاهيم نفسية يعمل بمثابة واقي مؤقت للإجهاد، والتأثير على حالات المزاج وقت الضغط.

ويمكن القول أن كفاءة المواجهة تلعب دورًا حيويًا في إحداث التوازن الداخلي والخارجي للفرد، فهي ترتبط إرتباطًا موجبًا بالسعادة النفسية والمرح والتفاؤل والأمل، وسالبًا بالإكتئاب واليأس والشعور بالألم.

2-التنمر الإلكتروني Cyber Bullying

يعد التنمر الإلكتروني أمتدادًا لتعريف التنمر التقليدي أو غير المتصل بالإنترنت، وإن أختلفت المسميات بين البلطجة الإلكترونية، المطاردة الإلكترونية، التحرش الإلكتروني، الترهيب الإلكتروني، المضايقات الإلكرونية إلا أنها تستخدم جميعها لوصف سلوك التنمر المستخدم فيه مواقع التواصل الإجتماعي.

أ-تعريف التنمر الإلكتروني

عرفه رمضان عاشور حسين(59،2016) بأنه إعتداء إلكتروني ممنهج يتم باستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، وهو سلوك مقصود ومبيت النية ومتكرر وغير مباشر ويتضمن اختلال التوازن في القوة الإلكترونية بين المتنمر والضحية بهدف إلحاق الأذى والضرر والإهانة وإزلال الضحية، وعرفه الباحثون في آواخر القرن العشرين على أنه ذلك السلوك العدواني المتعمد الذي يقوم فرد أو مجموعة بصورة متكررة ضد الضحية والتي تجد صعوبة في الدفاع عن نفسها"(Smriti & Nahar,2019,124)، وقد عرفته كلًا من نرمين عوني محمد و دعاء عوض (179،2020) بأنه الاستخدام المتعمد والمتكرر لأشكال الأتصال الإلكترونية (مثل مواقع التواصل الاجتماعي، وتطبيقات الهاتف المحمول) لمضايقة شخص ما (يعرف باسم الضحية) أو السخرية منه أو الإضرار بسمعته عن طريق إقصائه إلكترونيًا، وتحقيره وتشويه سمعته، إنتهاك خصوصيته، وإرسال الرسائل العدائية له.

وتعرف الباحثة التنمر الإلكتروني على إنه كل شكل من أشكال الإيذاء أو الإعتداء الذي يقوم به فرد أو مجموعة يطلق عليهم(المتنمرين) تجاه فرد أو مجموعة أخرى يطلق عليهم (الضحايا) مستخدمين في ذلك الوسائل التكنولوجية الحديثة وذلك بشروط ثلاث هي:

1-الضرر:- ويقصد به إلحاق الأذى بالضحية.

2-التعمد:-أى عقد العزم والنية على توجيه الضرر للأخر.

3-التكرر:-بمعنى توجيه الضرر بأكثر من صورة ولاكثر من مرة.

ب-الفروق بين التنمر الإلكتروني والتنمر التقليدي

وقد رصدت بعض الدراسات الفروق بين التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني يمكن إجمالها في (سعود ساطي السويهري،2019،690؛رمضان عاشور حسين،2016،54؛ثناءهاشم محمد،2019،198؛أمنية إبراهيم الشناوي،2017،4)

جدول(1) الفرق بين التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني

أوجه الإختلاف	التنمر التقليدي(وجهًا لوجه)	التنمر الإلكتروني
المتنمر	معروف، وعادة ما يكون أكبر سنًا مقارنة بالتنمر التقليدي.	يكون في أغلب الأحيان مجهول الهوية.
الضحايا	يمكن للضحايا مغادرة المكان الذي يتعرضون فيه للتنمر، سواء كان في المدرسة أو الجامعة وغيرها.	ضحايا التنمر الإلكتروني غير قادرين على التهرب من هذا الموقف، فالمتنمر قادر على تتبع ضحاياه في الأماكن التي تعتقدون أنها آمنة.
جمهور المشاهدين	محدودون وغالبًا ما يتشابهون بالمتنمر والضحية.	كثيرون ومن فئات مختلفة.
الانتشار	يقتصر على حدود المكان الذي يتم فيه.	أكثر وأسرع انتشارًا ولا يقتصر على موقع أو صفحة بعينها.
الإيذاء	مادي بدني كالضرب والاشتباك أو لفظي كالتنابز بالالقاب أو الشتائم.	غير مادي لكنه قد يفضي إليه.
التأثير السلبي	قد يعي المتنمر بعواقب ما يفعله نظرًا لاحتكاكه المباشر بالضحية، مما قد يشعر المتنمر بالندم أو التعاطف.	شعور الضحية بالخجل والإحراج الزائد نظرًا لاتساع قاعدة الجماهير المشاهدة لمادة التنمر.

ج-أبعاد التنمر الإلكتروني

أختلفت الكتابات ذات الصلة في تعديد أشكال أو أبعاد التنمر الإلكتروني والذي أعتبرته ويلارد Willard (2006) نسخة معاد توجيهها من التنمر التقليدي وقد حُددت أبعاده في:-

1.المضايقةHarassment: وتنطوي على إرسال المتنمر هجومًا، والتهديد من خلال الرسائل الفورية أو أي شكل آخر من أشكال التواصل مع الضحية، كالرسائل المسيئة والمهينة والقاسية للضحية(رمضان عاشور حسين ،2016،58).

2.تشويه السمعةDenigration : وهو محاولة نشر ثرثرة أو إشاعات لا أساس لها من الصحة لتدمير سمعة الضحية، أو تحقير شخص ما على الإنترنت(حنان فوزي أبو العلا،2017،531).

3.التنكر Masquerading هو شكل من أشكال التنمر عبر الإنترنت حيث يتظاهر المتنمر بأنه شخص آخر، ومن الممكن أن ينشئ عناوين بريد إلكترونية مزيفة أو إرسال رسائل فورية مستخدمًا رقم هاتف شخص آخر لمضايقة الضحية (Willard ,2007,7).

4.المطاردة الإلكترونية Cyber stalking:تعتبرالمطاردة عبر الإنترنت هي الشكل الأكثر ضررًا للتنمر، حيث يمكن لأي شخص مطاردة أو مضايقة فرد أو مجموعة دون الكشف عن هويته(Smriti & 126 Nahar,2019,).

د-التنمر الإلكتروني لدى طلاب الجامعة

بالرغم من أن معظم الدراسات ذات الصلة قد أشارت إلى أن ظاهرة التنمر الإلكتروني ربما تبدأ في المدارس الابتدائية، إلا أنها يمكن أن تستمر حتى مرحلة الجامعة، كما أنها تحدث بصورة متكررة في مرحلتي المراهقة والرشد(نادية محمود غنيم،2019،171).

ويدعم ذلك العديد من الدراسات ومنها دراسة(مروة عبيد عبيد،2020) والتي كشفت عن إنخراط طلاب الجامعة في ممارسة أشكال من التنمر الإلكتروني وتحديدًا(تشوية السمعة، التحرش الجنسي، الإقصاء، السخرية والتهديد، انتهاك الخصوصية)، وقد خلصت الدراسة إلى أن الذكور أكثر تورطًا في سلوك

التنمر الإلكتروني من الإناث والذي بررته الدراسة بأنه إمتدادًا لميل الذكور للسلوك العدواني مقارنة بالإناث ولكنه عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

كذلك دراسة نجلاء محمود الحبشي و رحمة بنت محمد الغامدي (2020) والتي كشفت عن معدلات انتشار التنمر الإلكتروني (المتنمر/ الضحية) لدى طلاب الجامعة، وقد خلصت الدراسة أن جميع الطلاب متنمرين وضحايا في الوقت نفسه، فضلًا عن انتشار أشكال من التنمر الإلكتروني بين طلاب الجامعة أكثرها شيوعًا كان التخفي الإلكتروني والمضايقات الإلكترونية و التحرش الإلكتروني، وأظهرت الدراسة وجود علاقة موجبة بين التعرض للتنمر الإلكتروني وعدد الساعات التي يقضيها الطلاب مستخدمين فيها الإنترنت.

ودراسة محمود عمر عيد(2019) والتي كشفت عن ممارسة طلاب الجامعة لأشكال مختلفة من التنمر الإلكتروني، ورصدت بعض الجوانب السلبية المتعلقة بذلك ومنها اضمحلال كثير من المعايير المتعارف عليها، و انتشار السلوكيات اللاخلاقية وتدني مستوى اللغة المتداولة بين الطلاب والإتجاه إلى استخدام اللغة العامية بدلًا من العربية الفصحى والتي تحمل قدرًا كبيرًا من الكلمات البذيئة، وأرجعت الدراسة ذلك إلى ضعف الرقابة أو السلطة الرادعة بداعي حرية التعبير التي يوفرها الفضاء السيبراني.

كذلك دراسة كلًا من محمد مصطفى مصطفى وآخرون(2019) والتي كشفت عن وجود نسبة كبيرة من طلاب الجامعة تعرضت للتنمر الإلكتروني بأشكاله المختلفة حيث تعرض ما يقرب من 16.5% لعمليات الاحتيال الإلكترونية، و 25% تعرضوا لرسائل التهديد وتشويه الصورة، و 1% منهم تعرض للإبتزاز إلكترونيًا.

3-كفاءة مواجهة التنمر الإلكتروني coping competence cyber bulling

أصبح الإنترنت والتطبيقات المرتبطة به جانبًا مشتركًا في حياة كثيرًا من الأفراد لاسيما مرحلة الشباب، وعلى الرغم من الجوانب الإيجابية التي ارتبطت باستخدام الإنترنت، إلا أنه أصبح يحمل بين طياته العديد من المخاطر التي أوقعت بالعديد من الضحايا وفقًا لتقديرات خرجت بها العديد من الدراسات التي

تناولت معدلات انتشار الإيذاء السبيراني(الإيذاء عبر الإنترنت) بين فئات عمرية مختلفة من الذكور والإناث على حدًا سواء.

وقد أولت العديد من الدراسات السابقة أهتمامًا خاصًا بإستراتيجيات مواجهة الإيذاء عبر الإنترنت بصوره المختلفة، وأولت عنايتها بضحايا الجرائم الإلكترونية بهدف تحسين قدراتهم على الوقاية من الوقوع تحت تأثير الإيذاء السبيراني اولًا أو مواجهته ثانيًا .

أ-تعريف إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني

هي مجموعة الطرق التي يتعامل بها الفرد مع التنمر عبر الإنترنت، والتي تنعكس آثارها على أداؤه النفسي والاجتماعي، فهي مجموعة من آليات الاستجابة نحو المواقف الصعبة أما بتضخيمها أو تخفيفها(Orel,Campbell,Wozencroft,Leong& Kimpton,2017,450)

ويعرف كلًا من عمرو محمد درويش و أحمد حسن الليثي(205،2017) إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني بأنها كافة الإجراءات السلوكية والتكنولوجية التي يستخدمها الأفراد لحماية صفحاتهم الشخصية من الاختراق والتنمر الالكتروني لتجنب آثاره السلبية على النواحي النفسية والاجتماعية والاكاديمية.

ب-تصنيف إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني

كان لكلًا من(1984) Lazarus and Folkman's الفضل في تصنيف إستراتيجيات المواجهة إلى صنفين رئيسين هما:- التركيز على المشكلة ويشمل(طلب المساعدة من الآخرين، التركيز على حل المشكلات)، التركيز على العاطفة ويشمل (التجنب، التجاهل)

أن التعرض لأي شكل من أشكال الجرائم الإلكترونية هو تجربة مرهقة قد تثير من خلالها العديد من الإنفعالات السلبية، مما يستوجب معه تحديد استرتيجيات لمواجهة مثل هذه المواقف الضاغطة والتي يمكن تصنيفها إلى (Wachs, Machimbarrena, , Wright, , Guadix, Yang, Sittichai, Singh,et al,2022,2):-

-استراتيجيات التفاعل مع الآخرين وتشمل(طلب الدعم العاطفي من الأصدقاء المقربين أو أفراد الاسر، طلب الدعم أو المشورة الإعلامية والمفيدة من المعلمين أو غيرهم من المهنيين).

-المواجهة المثمرة (الإيجابية) وتشمل(استراتيجيات التعامل مع الضغوط مثل الدفاع عن النفس و مواجهة المتنمر الالكتروني، استراتيجيات المنع والغرض منها منع المتنمر الإلكتروني من أرتكابه كل ما يضر بالمعلومات الشخصية عبر الإنترنت.

-المواجهة غير المثمرة (السلبية) وتشمل(الرد على الاعتداء باعتداء مضاد، أعتقاد الفرد بعدم القدرة على التعامل مع التنمر الإلكتروني بتغيرها أو إيقافها)

وإجمالًا يمكن تقسيم الاستراتيجيات إلى:-

1-إستراتيجيات نفسية:-وتشمل البحث عن الدعم من المحيطين كالأباء أو الأصدقاء أو المعلمين، والتحكم في الانفعالات السلبية.

2-إستراتيجييات معرفية-تكنولوجية:-وتعتمد على بعض الإجراءات التكنولوجية التي تحمي الضحايا من التعرض للتنمر الإلكتروني مثل حظر الشخصيات المجهولة أو حجب الرسائل المجهولة أو حذفها دون قراءتها(عمرو محمد درويش،أحمد حسن الليثي،2017،212).

وترى الباحثة أن كفاءة مواجهة التنمر الالكتروني هو جملة من العمليات المعرفية والانفعالية والسلوكية الاجتماعية التي تضمن للفرد المعرض للتنمر الإلكتروني المواجهة الإيجابية له، للتخفيف من آثاره النفسية، وهو ما حاولت الباحثة صياغته في مقياس كفاءة المواجهة للطلاب المعرضون للتنمر الإلكتروني.

مشكلة الدراسة

في ضوء ما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم مقياس كفاءة مواجهة التنمر الإلكتروني يتمتع بكفاءة سيكومترية جيدة لقياس الكفاءة(المعرفية-الانفعالية-السلوكية الاجتماعية) لمواجهة التنمر الإلكتروني، بتطبيقه على طلاب كلية التربية جامعة مطروح، ويمكن صياغة أسئلة الدراسة في التالي:-

1-ما طبيعة البنية العاملية لمقياس كفاءة مواجهة التنمر الإلكتروني؟

2-هل يمتع مقياس كفاءة مواجهة التنمر الإلكتروني بإتساق داخلي؟

فروض الدراسة

1-تتشبع بنود مقياس كفاءة مواجهة التنمر الإلكتروني على ثلاث أبعاد(المعرفية-الانفعالية-السلوكية الاجتماعية)

2-تتمتع بنود مقياس كفاءة مواجهة التنمر الإلكتروني بإتساق داخلي.

أهداف الدراسة

- تهدف الدراسة إلى بناء أداة قياس لكفاءة مواجهة التنمر الإلكتروني، ومن ثم تقدير الخصائص السيكومترية لها من صدق البناء الداخلي ، وحساب ثبات المقياس.

أهمية الدراسة

- تسعى الدراسة الحالية إلى التحقق من الكفاة السيكومترية لمقياس كفاءة مواجهة طلاب كلية التربية جامعة مطروح للتنمر الإلكتروني بمختلف صوره.

الطريقة والإجراءات

- **المنهج الدراسة والعينة**

أعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لوصف أبعاد كفاءة مواجهة للطلاب المعرضين للتنمر الإلكتروني، واختبار صحة فروض الدراسة، وقد قامت الباحثة بتصنيف العينة الاستطلاعية وعددهم(261) طالب وطالبة حسب تعرضهم للتنمر الإلكتروني من عدمه، وقد حصلت الباحثة على (173) طالب وطالبة يتعرضون للتنمر الإلكتروني بصور مختلفة، بمتوسط عمري 19.80 عامًا وقد تم تطبيق مقياس كفاءة المواجهة عليهم بصورتيه(الورقية-الإلكترونية) وذلك حسب طريقة التواصل مع أفراد العينة الاستطلاعية.

- **أداة الدراسة**
- **الهدف من المقياس**

يهدف هذا المقياس إلى قياس كفاءة المواجهة للطلاب المعرضون للتنمر الإلكتروني، والذي يتضمن قدرة الطالب الجامعي على تخطي الآثار السلبية التي تنتج عن تعرضه للتنمر الإلكتروني، والتوافق الفعال مع التجارب الإلكترونية السيئة، وذلك باستخدامه الأساليب المعرفية والانفعالية والسلوكية والاجتماعية التي تمكنه من المواجهة الإيجابية للتنمر الإلكتروني بأشكاله المختلفة.

- **وصف المقياس**

هذا المقياس مؤسس بالاستناد إلى مجموعة من المقاييس مثل مقياس ويجلند ويونج (Wagnild & Young,1993)، والذي تم تعريبه ونقله إلى البيئة المصرية على يد سميرة علي أبو غزالة(2009)، ومقياس شرودر و أوليس (2013)Schroder & Ollis ومن خلال ذلك تناولت الباحثة مفهوم كفاءة المواجهة من منظور قياس قدرة الفرد على الاستخدام الملائم لإستراتيجيات المواجهة الضغوط الإقدامية وتجنب إستراتيجيات المواجهة الإحجامية بأبعادها الثلاث (المعرفية–الإنفعالية–السلوكية).

- **طريقة تصحيح المقياس**

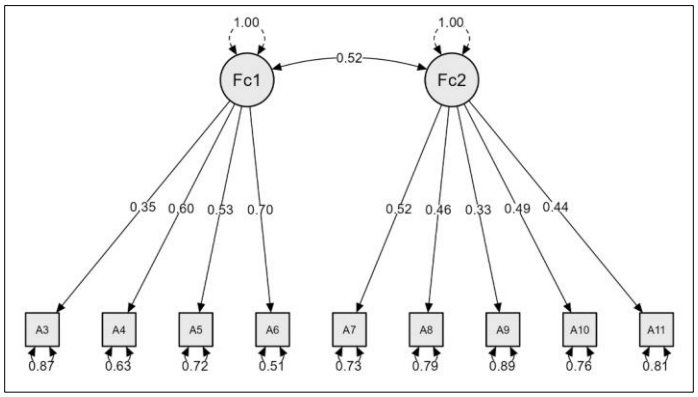
وضعت الباحثة المقياس على شكل مواقف لكل موقف ثلاث بدائل يختار المفحوص احداها، ولتصحيح المقياس أعطيت لكل بديل من هذه البدائل وزنًا، بحيث تعطى المواقف الموجبة الأوزان3–2–1، والمواقف السالبة(الاحجامية) 1–2–3.

نتائج الدراسة

1–أختبار صحة الفرض الأول وينص على" تتشبع بنود مقياس كفاءة مواجهة التنمر الإلكتروني على ثلاث أبعاد(المعرفية–الانفعالية–السلوكية الاجتماعية)"

وللتحقق من صحة الفرض الأول تحققت الباحثة من الصدق العاملي بواسطة التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis من الدرجتين الأولى والثانية، بطريقة الاحتمال الأقصى، وأسفرت عن تشبع مفردات مقياس كفاءة المواجهة المبينة بالشكل التالي:-

البعد الأول:-الكفاءة المعرفية للمواجهة(إقدام-إحجام)



شكل(1) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجتين الأولى والثانية في مقياس كفاءة المواجهة للبعد المعرفي

والمبين بالشكل السابق تشبع المفردات(3-4-5-6) للبعد الأول"الكفاءة المعرفية-أقدام "، بينما لم تشبع المفردات(2-1) إما لانخفاض تشبعها عن 0.2 أو لتشبعها بدرجة سالبة مع السمة المقاسة، وتشبع جميع مفردات الكفاءة المعرفية-إحجام(7-8-9-10-11).

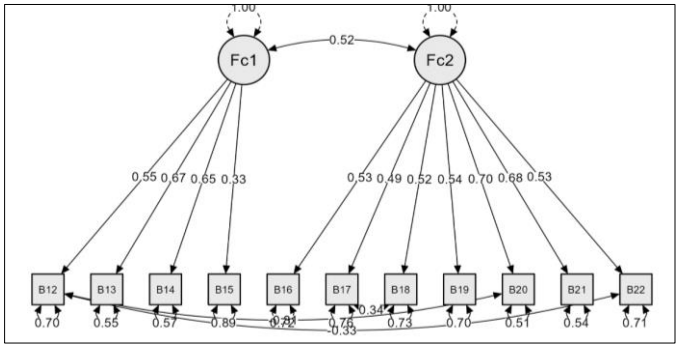
جدول(2) قيم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للبعد الأول"الكفاءة المعرفية للمواجهة"

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	القيمة المقبولة
كاي تربيع	37.002	كاي تربيع/ درجات الحرية < 5
(درجات الحرية)	26	
كاي تربيع/ درجات الحرية		
NFI	0.96	NFI ≥ 0.90
CFI	0.929	CFI ≥ 0.90

IFI	0.973	IFI ≥ 0.90
GFI	0.95	GFI ≥ 0.90
TLI	0.962	TLI ≥ 0.90
RMSEA	0.045	RMSEA < 0.08

ويتضح من الجدول السابق ان قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة مما يدل على مطابقة نموذج القياس للبيانات الفعلية.

البعد الثاني:-كفاءة المواجهة الانفعالية(إقدام-إحجام)



شكل(2) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجتين الأولى والثانية في مقياس كفاءة المواجهة للبعد الانفعالي

والمبين بالشكل السابق تشبع جميع مفردات البعد الأول"الكفاءة المعرفية-أقدام"(12-13-14-15) ، وتشبع جميع مفردات الكفاءة المعرفية-إحجام(22-21-20-19-18-17-16).

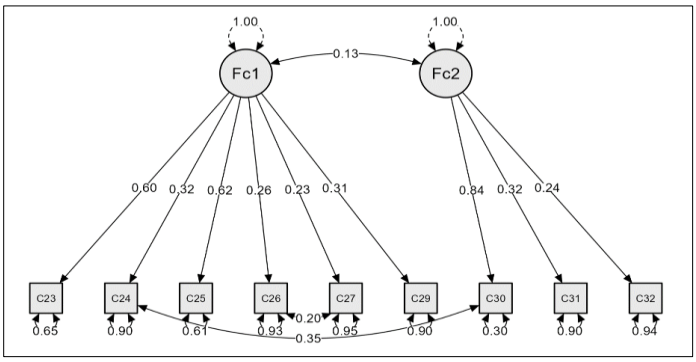
جدول(3) قيم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للبعد الثاني"الكفاءة الإنفعالية للمواجهة"

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	القيمة المقبولة
كاي تربيع	50.741	كاي تربيع/ درجات الحرية < 5
(درجات الحرية)	41	
كاي تربيع/ درجات الحرية		
NFI	0.96	NFI ≥ 0.90

CFI	0.972	CFI ≥ 0.90
IFI	0.973	IFI ≥ 0.90
GFI	0.95	GFI ≥ 0.90
TLI	0.962	TLI ≥ 0.90
RMSEA	0.045	RMSEA < 0.08

ويتضح من الجدول السابق ان قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة مما يدل على مطابقة نموذج القياس للبيانات الفعلية، ويوضح الجدول التالي قيم التشبعات ودلالتها الإحصائية لفقرات المقياس

البعد الثالث:-الكفاءة الاجتماعية السلوكية(إقدام-إحجام)



شكل(3) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجتين الأولى والثانية في مقياس كفاءة المواجهة للبعد الاجتماعي السلوكي

والمبين بالشكل السابق تشبع المفردات(23-24-25-26-27-29) للبعد الثالث "الكفاءة الاجتماعية السلوكية-أقدام "، وعدم تشبع المفردة(28) لانخفاض تشبعها عن 0.2، وتشبع جميع مفردات الكفاءة الاجتماعية السلوكية-إحجام(30-31-32).

جدول(4) قيم مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للبعد الثالث"الكفاءة السلوكية الاجتماعية للمواجهة"

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة	القيمة المقبولة
كاي تربيع	15.721	كاي تربيع/ درجات الحرية < 5
(درجات الحرية)	24	
كاي تربيع/ درجات الحرية		
NFI	1	NFI ≥ 0.90
CFI	1	CFI ≥ 0.90
IFI	1	IFI ≥ 0.90
GFI	0.999	GFI ≥ 0.90
TLI	1	TLI ≥ 0.90
RMSEA	0	RMSEA < 0.08

ويتضح من الجدول السابق ان قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت جيدة وتقع ضمن الحدود المقبولة مما يدل على مطابقة نموذج القياس للبيانات الفعلية.

الصورة النهائية لمقياس كفاءة المواجهة

طبقًا لنتائج للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس كفاءة المواجهة للمعرضين للتنمر الإلكتروني من طلاب الجامعة، تكون المقياس في صورته النهائية من 29 مفردة(موقف) موزعين على ثلاث أبعاد رئيسة وستة أبعاد فرعية كالاتي:-

جدول(5) وصف مقياس كفاءة المواجهة في صورته النهائية

البعد	أرقام المواقف
الكفاءة المعرفية للمواجهة	إقدامية:-1-2-3-4
	إحجامية:-5-6-7-8-9
الكفاءة الانفعالية للمواجهة	إقدامية:-10-11-12-13
	إحجامية:-14-15-16-17-18-19-20
الكفاءة السلوكية الاجتماعية	أقدامية:-21-22-23-24-25-26

للمواجهة	إحجامية:-27-28-29

مما سبق يتضح تشبع مقياس كفاءة مواجهة التنمر الإلكتروني على ثلاث أبعاد رئيسة وهي(الكفاءة المعرفية-الكفاءة الإنفعالية-الكفاءة السلوكية الاجتماعية)، وتشبع المقياس على ستة أبعاد فرعية وهي الكفاءة المعرفية إقدام-الكفاة المعرفية إحجام-الكفاءة الإنفعالية إقدام- الكفاءة الإنفعالية إحجام-الكفاءة السلوكية الاجتماعية إقدام- الكفاءة السلوكية الاجتماعية إحجام) مما يعني قبول الفرض الأول والذي وينص على:

1- تتشبع بنود مقياس كفاءة مواجهة التنمر الإلكتروني على ثلاث أبعاد (المعرفية-الانفعالية-السلوكية الاجتماعية)

2-أختبار صحة الفرض الثاني وينص على" تتمتع بنود مقياس كفاءة مواجهة التنمر الإلكتروني بإتساق داخلي".

وللتحقق من صحة الفرض الثاني قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين :-

- مواقف المقياس والدرجة الكلية للأبعاد المرتبطة بها.
- الابعاد الثلاثة لكفاءة المواجهة.
- أبعاد كفاءة المواجة الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كالاتي:-

جدول(6) مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين المواقف والدرجة الكلية للأبعاد المنتمية لها

الأبعاد	أرقام المواقف	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الكفاءة المعرفية-إقدام	1	0.464	0.01
	2	0.541	0.01
	3	0.499	0.01
	4	0.524	0.01
الكفاءة المعرفية-إحجام	5	0.503	0.01
	6	0.448	0.01

	7	0.481	0.01
	8	0.507	0.01
	9	0.483	0.01
الكفاءة الانفعالية–إقدام	10	0.476	0.01
	11	0.567	0.01
	12	0.545	0.01
	13	0.313	0.01
الكفاءة الانفعالية–إحجام	14	0.592	0.01
	15	0.595	0.01
	16	0.540	0.01
	17	0.541	0.01
	18	0.662	0.01
	19	0.665	0.01
	20	0.501	0.01
الكفاءة الاجتماعية السلوكية – إقدام	21	0.497	0.01
	22	0.377	0.01
	23	0.480	0.01
	24	0.403	0.01
	25	0.352	0.01
	26	0.413	0.01
الكفاءة الاجتماعية السلوكية– إحجام	27	0.531	0.01
	28	0.414	0.01
	29	0.370	0.01

جدول(7) مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الثلاث لكفاءة المواجهة

البعد	الكفاءة المعرفية للمواجهة	الكفاءة الانفعالية للمواجهة	الكفاءة الاجتماعية السلوكية للمواجهة
الكفاءة المعرفية للمواجهة	1		
الكفاءة الانفعالية للمواجهة	**0.576	1	
الكفاءة الاجتماعية السلوكية للمواجهة	**0.494	**0.582	1

**معامل الارتباط دال عند(0.01)

جدول(8) مصفوفة معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس كفاءة المواجهة والدرجة الكلية له

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الكفاءة المعرفية للمواجهة	0.839	0.01
الكفاءة الانفعالية للمواجهة	0.872	0.01
الكفاءة الاجتماعية السلوكية للمواجهة	0.797	0.01

ويتضح من خلال ما سبق تمتع المقياس بمعاملات ارتباط مقبولة بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبُعد والدرجة الكلية للأبعاد وبعضها البعض، ومعاملات ارتباط مرتفعة بين الدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

ج-ثبات المقياس

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، ومن ثم حساب الثبات عن طريق:-

- بطريقة ألفا كرونباخ ووجد ان قيمة ألفا كرونباخ للمقياس تساوي(0.82)
- طريقة إعادة التطبيق حيث أعادت الباحثة تطبيق مقياس كفاءة مواجهة التنمر الإلكتروني بفاصل زمني عن المرة الأولى للتطبيق بحوالي اسبوعين، وبحساب معامل الارتباط بين المرتين وجد أن معامل الارتباط بينهما(0.85) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة ثبات عالية.

المراجع

-إيهاب عبد العزيز الببلاوي و محمد مصطفى طه(2022).التدريب على بعض إستراتيجيات التنظيم الانفعالي في تحسين كفاءة المواجهة لدى المراهقين المكفوفين.مجلة كلية التربية- جامعة بني سويف،ع يوليو ج3، 63-92.

-ثناء هاشم محمد(2019).واقع ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الفيوم وسبل مواجهتها(دراسة ميدانية).مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،12 الجزء الثاني،181-247.

-جابر محمد عبدالله (2006).الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية وإستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات عربية رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية،5(3)،641 – 533.

-رمضان عاشور حسين (2016) .البنية العاملية لمقياس التنمر الإلكتروني كما تدركها الضحية لدى عينة من المراهقين . المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية ، مؤسسة د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي ، (4)، 85-40.

-حنان فوزي أبو العلا (2017) .فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوي التنمر الإلكتروني لدى عينة من المراهقين :دراسة وصفية- إرشادية. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط ، كلية التربية ،33 (6) ،-527 **Doi**: mfes.2017.106255/10.21608.563

-سعود ساطي السويهري(2019).الحد من سلوكيات التنمر الإلكتروني والتأثيرات السلبي للسيبرانية على الشخصية الإنسانية.مجلة كلية التربية جامعة طنطا،73(1)،716-684.

-عمرو محمد درويش و أحمد حسن الليثي(2017).فاعلية بيئة تعلم معرفي/سلوكي قائمة على المفضلات الاجتماعية في تنمية استراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني لطلاب المرحلة الثانوية.مجلة العلوم التربوية، العدد4-ج1، 198-264.

-محمد مصطفى مصطفى ، مصطفى كمال رمضان ، صالح فؤاد محمد (2019). التنمر الإلكتروني لدى طلاب جامعة الملك خالد : دراسة سيكومترية / إكلينيكية. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل،8،(28)، 82-42.**متاح على** http://search.mandumah.com/Record1075586

-محمود رامز يوسف(2022).الإزدهار النفسي وعلاقته باليقظة العقلية وكفاءة المواجهة لدى عينة من طلاب كلية التربية:دراسة ارتباطية-تنبؤية.مجلة كلية التربية في العلوم النفسية ، 46(1)،-421 512.

-محمود عمر عيد(2019).واقع التنمر الإلكتروني على شبكات التواصل الاجتماعي بين طلاب الجامعة: دراسة حالة لجامعة الفيوم،المجلة التربوية،جامعة سوهاج-كلية التربية،ج65، 553-604. **DoI**:10.12816/EDUSOHAG.2019.46448

-مروة عبيد عبيد(2021).اللاعقلانية وعلاقتها بسلوك التنمر الإلكتروني لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية جامعة دمياط،ع76، 302-334.

-نادية محمود غنيم (2019) .العوامل الستة الكبرى للشخصية في ضوء نموذجHEXACO" " والشفقة بالذات كمنبئات بالتنمر الإلكتروني لدى طلبة الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي ، (57) ،255-**DOI**: CPC.2019.42908/10.21608157

-نجلاء محمود الحبشي و رحمة بنت محمد الغامدي(2020).التنمر الإلكتروني لدى طلبة جامعة الباحة في ضوء بعض المتغيرات: دراسة مسحية. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تبوك(8)، 55-29.

-نرمين عوني محمد ودعاء عوض سيد(2020).الإسهام النسبي للتنظيم الإنفعالي وعادات العقل في التنبؤ بالتنمر الإلكتروني لدى طلاب الجامعة.مجلة كلية التربية جامعة بني سويف،ع يوليو ج2، 168-233.

-هبه جابر عبد الحميد و عبير أحمد دنقل. (2022). التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمخططات المعرفية الإيجابية وكفاءة المواجهة في العلاقة بين خبرات الطفولة الإيجابية والازدهار النفسي لدى طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، 70(1)، 105-1

- (APA) American Psychological Association.(2003).The Road to Resilience Bethesda ,Md ,Discovery Communications. publication at: http:/ /uncw.edu

-Moreland, A. , Dumas ,J.(2008). Evaluating Child Coping Competence: Theory and Measurement, J Child Fam Stud, (17), 437–454. Doi 10.1007/s10826-007-9165

-Orel, A., Campbell, M., Wozencroft, K., Leong, E.& Kimpton, M.(2017).Exploring university students' coping strategy intentions for cyberbullying ,Journal of Interpersonal Violence, 32(3), 446-462.

-Schroder, K. , Ollis, C.(2013). The Coping Competence Questionnaire: A measure of resilience to helplessness and depression. Motiv Emot (37)286–302. Doi 10.1007/s11031-012-9311-8.

-Wachs,S., Machimbarrena,J., Wright,M., Guadix,M., Yang,S., Sittichai,R., Singh,R., Biswal,R., Flora ,K. ,Daskalou, V.,Maziridou .,Hong, J E.& Krause,N .(2022).Associations between, Coping Strategies and Cyberhate Involvement: Evidence from Adolescents across Three World Regions. Int. J. Environ. Res. Public Health 2022, 19, 6749,1-14.

-Smriti , A& Nahar,N .(2019). Cyber bullying and Preventive Measures: Bangladesh in Context , Bild Law Journal 4 no .(1), 123-136.

-Willard,N.(2007). Cyber bullying and Cyber threats Effectively Managing Internet Use Risks in Schools . Center for Safe and Responsible Use of the Internet, publication at: http://csriu.org and http://cyberbully.org

البحث السابع

مهام التماسك المركزي وعلاقتها بالانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

Central coherence tasks and their relationship with joint attention among children with autism spectrum disorder

إعداد

أ.م. د/شادي محمد السيد أبو السعود
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية- جامعة مطروح

د./ فتحي محمد خليل الشرقاوي
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة مطروح

أ/عايدة حميده عبد الله حفيظ
باحثة ماجستير- الصحة النفسية
كلية التربية جامعة مطروح

2023م – 1444هـ

مهام التماسك المركزي وعلاقتها بالانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهام التماسك المركزي والانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأيضًا التعرف على الفروق بينهم في كل من مهام التماسك المركزي والانتباه المشترك وفقًا للنوع (بنين/ بنات)، والكشف عن إسهام مهام التماسك المركزي في التنبؤ بالانتباه المشترك. ولتحقيق ذلك اعتمد البحث على المنهج الوصفي (الارتباطي) واستخدم مقياس مهام التماسك المركزي إعداد عبد العزيز السيد الشخص والسيد أحمد الكيلاني وموسى سليم المضيبري (2019)، ومقياس الانتباه المشترك من إعداد الباحثين، **وتكونت مجموعة البحث** (المشاركون في البحث) من (120) طفلًا وطفلةً من أطفال اضطراب طيف التوحد بمرسى مطروح، بواقع (56) طفلًا، و(64) طفلةً، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (3 – 6) سنوات، بمتوسط (4,45) وانحراف معياري (0,70)، كما تراوحت نسب ذكائهم ما بين (65– 75) درجة، وأيضًا تراوحت درجة اضطراب التوحد بين (30– 38) درجة، ولقد أشارت **نتائج البحث** إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين درجات أطفال اضطراب طيف التوحد (المشاركين في البحث) على مقياس مهام التماسك المركزي وبين درجاتهم على مقياس الانتباه المشترك، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس مهام التماسك المركزي ومقياس الانتباه المشترك باختلاف النوع (بنين/ بنات)، كما أسهم الإدراك الحسي البصري إسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ بالانتباه المشترك لدى المشاركين في البحث. وقد انتهت الدراسة بتقديم عدد من التوصيات لتنمية وتحسين النواحي المعرفية والاجتماعية والتواصلية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد وضرورة تقديم دورات وبرامج لتنمية تلك النواحي، وتوجيه أنظار الوالدين والأخصائيين إلى ضرورة رعايتهم من حيث تكوين وتشكيل وتحسين مختلف نواحي شخصياتهم.

الكلمات المفتاحية: مهام التماسك المركزي – الانتباه المشترك – الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد.

أ.م.دشادي محمد أبو السعود د.فتحي محمد الشرقاوي أ.عايدة حميدة عبد الله

Central coherence tasks and their relationship with joint attention among children with autism spectrum disorder

Abstract:

The research aimed to identify the nature of correlational The study aimed relationship between central coherence tasks and joint attention among children with autism spectrum disorder, also identify the differences in central coherence tasks and joint attention according to gender (males/ females), and decide the contribution of central coherence tasks in prediction of joint attention. to achieve this, the research depended on the descriptive (Correlational) method and used the scale of central coherence tasks prepared by Abdel-Aziz Al-Sayed Al-Shakhs, Al-sayed Ahmed Al-Kelany, and Mousa Selim AL-Moudebry (2019), and the scale of joint attention prepared by Researchers, the participants consist of (120) children with autism spectrum disorder, (56) boys, and (64) girls, age between (3 – 6) years, M. (4.45) and S.D. (0.70), also IQ between (65 – 75), and also scores of autism disorder between (30 – 38). The results of current research mentioned to there were significant positive relationship at (0.01) between central coherence tasks and joint attention among children with autism spectrum disorder, there were no significant differences in scale of central coherence tasks and scale of joint attention by differ in gender (males/ females), also sensory- visual perception predicted significantly to joint attention for participants in research. The Finding of study presenting number recommendations for developing and improving cognitive, social and communicational aspects for children with autism spectrum disorder, necessary presenting programs to develop these aspects, and orienting looks of parents and specialists to necessary interesting to these children from shaping and improving different aspects of their personalities.

key words: Central Coherence Tasks - Joint Attention – Children with Autism Spectrum Disorder.

مقدمة البحث

التماسك المركزي هو عملية مخصصة لتنظيم المعلومات التي تمكن الأفراد من إعطاء الأولوية لفهم المعنى، وفهم السباق الذي توجد خلاله الأحداث. لذلك يمكن فهم معنى الرسالة من خلال الجملة التي يمكن تذكرها بشكل أفضل في حالة وضعها في سياق أوسع، ونقص الانتباه المشترك يُعتبر من المشكلات المعقدة التي يتعرض لها أطفال اضطراب طيف التوحد، وهي مشكلة تؤثر سلبا على إدراك طفل اضطراب طيف التوحد تطوره وقدرته على فهم البيئة من حوله.

أشار Martin and Mc Donald (2003) إلى أن نظريات عديدة تناولت اضطرابات طيف التوحد، ومن هذه النظريات نظرية التماسك المركزي Central Coherence، وهي نظرية حديثة تناولتها "Firth" عام (١٩٨٩)؛ بهدف تفسير اضطراب طيف التوحد، وأن الأطفال العاديين لديهم قدرة على دمج المعلومات في شكل جشطلتي أي معالجة كلية للمعلومات؛ بهدف الوصول للمعنى الكلي، وأطلقت على هذه الحالة التماسك المركزي، كما أشارت إلى أن عكس ذلك يحدث مع أطفال اضطراب طيف التوحد؛ حيث يميلون إلى معالجة جزئية للمعلومات، وافترضت أن هؤلاء الأطفال يعانون من ضعف في التماسك المركزي، وأشارت كذلك إلى أن لديهم رغبة في المعالجة الجزئية للمعلومات وعدم قدرتهم للوصول للمعنى الكلي، فهم يهتمون بالأجزاء وليس الكل.

وضعف التماسك المركزي يعتبر سمة من سمات أطفال اضطراب طيف التوحد، فأسلوب معالجة للمعلومات بشكل جزئي له علاقة بجوانب القصور المختلفة لأطفال اضطراب طيف التوحد بشكل مباشر، وهذا الضعف ارتبط أيضًا بنقص الإدراك الاجتماعي ونقص الانتباه والعمليات المعرفية، ويجب الاستفادة من المعالجة الجزئية للمعلومات، واعتبارها جانب إيجابي يعتمد عليه في تحسين جوانب القصور لدى أطفال اضطراب طيف التوحد (Happe & Frith, 2006, 16).

وأظهرت دراسة Morgan, Mabery and Durkin (2003) ضعف التماسك المركزي والقدرة اللفظية المنخفضة لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، وأن الانتباه المشترك يتطلب أكثر من المعالجة الجزئية للمعلومات، ويجب ألا ينتبه الطفل إلى تفاصيل البيئة فقط، بل يجب عليه أيضًا دمج تلك المعلومات، وأسفرت نتائج الدراسة كذلك عن وجود علاقة بين ضعف التماسك المركزي ونقص الانتباه المشترك لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، وأن كلاً من قصور الانتباه المشترك وضعف التماسك المركزي هي علامات تساعدنا في التنبؤ بوجود اضطراب التوحد.

كما كشفت دراسة Filippello, Marino and Olivia (2013) عن ضعف التماسك المركزي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، وارتباط هذا الضعف بعجز الانتباه لديهم؛ مما يؤكد عدم قدرتهم على معالجة المعلومات بشكل كلي، ووجود تماسك مركزي ضعيف لديهم، وأوصت تلك الدراسة بضرورة تحسين التماسك المركزي لدى أولئك الأطفال؛ بهدف تحسين الجوانب الإدراكية والمعرفية والانتباه.

يُعد الانتباه المشترك Joint Attention من أهم العمليات المعرفية التي على الطفل اكتسابها منذ الصغر، ويتلخص الانتباه المشترك في قدرة الفرد على مشاركة الانتباه مع شخص آخر حول مثير خارجي أو حدث ما، ويستدل عليه ببعض السلوكيات مثل نظرة العين أو الإشارات أو الإيماءات أو الصوت، ويؤدي قصور الانتباه المشترك إلى تأخر الطفل في جميع جوانب النمو المختلفة، ومن أهم الفئات التي تعاني من ضعف الانتباه المشترك هم الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد، بل أن هذا القصور يعد سمة أساسية من سماتهم، كما يؤثر في قدرتهم على التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي، ويؤدي إلى تأخرهم في مسايرة مجتمعاتهم، ويصبحون عبئًا على الأسرة والمجتمع ككل.

ويعتبر الانتباه المشترك سلوكًا محوريًا في تنمية وتطوير المهارات الاجتماعية والتواصلية لدى الأفراد، والتي يستدل عليها من الإيماءات والتواصل بالأعين لتبادل الانتباه مع شخص آخر للفت انتباهه إلى حدث أو مثير ما (إبراهيم عبد الله الزريقات،2020 ،10)، وكذلك رد فعل من قبل الطفل عند الانتباه لمثير أو حدث ما، ومشاركة ذلك الانتباه مع شخص آخر، وذلك بهدف الحصول على المثير أو لفت النظر إليه، ويساعد الانتباه المشترك الأطفال في اكتساب مهارات التواصل اللفظي (Mindy &Neal, 2001,151).

فقد أشار Bruinsma, Koegel and Koegel (2005) إلى أن أطفال اضطراب طيف التوحد Children with Autism Spectrum Disorder لديهم قصور في الانتباه المشترك؛ مما يؤثر في عدم قدرتهم على النمو والتعلم، حيث يفتقدون القدرة على التركيز والانتباه ومشاركة ذلك الانتباه مع الآخرين.

ومما سبق يتضح أنه على الرغم من الاهتمام بتعليم وتحسين الجوانب الاجتماعية والمعرفية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم أطفال اضطراب طيف التوحد، إلا أن التطبيق العملي على أرض الواقع لم ينال الدراسة الكافية، ففي حدود علم الباحثين فإن هناك قلة في الدراسات والبحوث – وخاصة الدراسات العربية – التي تناولت دراسة العلاقة بين التماسك المركزي والانتباه المشترك وخاصة لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، ومن هنا كانت الحاجة الماسة للقيام بإعداد ذلك البحث والذي يهدف إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهام التماسك المركزي والانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

مشكلة البحث

انبثقت مشكلة البحث الحالي من خلال الخبرة الميدانية للباحثين مع أطفال اضطراب طيف التوحد أن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى الاهتمام بتحسين مهام التماسك المركزي لديهم، وأيضًا العناية بتحسين الانتباه وخاصة الانتباه المشترك لديهم.

وتتبعت كذلك مشكلة البحث الحالي من مما أشارت إليه العديد من الدراسات أن أطفال اضطراب طيف التوحد يعانون من قصور في الانتباه المشترك، ومن بين هذه الدراسات: دراسة هبة أحمد نافع (2020)، دراسة Mundy (2016)، ودراسة Jyoti and Lahiri (2019)، حيث أشارت تلك الدراسات إلى وجود قصور في الانتباه المشترك لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.

وأوضح Powell أن نظرية التماسك المركزي تناولت مفهوم ضعف التماسك المركزي وفسرته بأنه ضعف المعالجة الكلية للمعلومات لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، وقصور المعالجة الجشطلتية لديهم، فهم يركزون عند معالجة المعلومات على الأجزاء مقابل الكل، والتفاصيل مقابل الشكل الكل، وأيضًا يمكن الإفادة من المعالجة الجزئية كجانب قوة وأداء معرفي يساعد في تنمية وتطوير أولئك الأطفال، حيث أننا نجد الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يؤدون بشكل مرتفع في بعض المجالات مثل الرياضيات والموسيقى والاختبارات البصرية إذا ما استخدم معهم مهام التماسك المركزي (Powell, 2012, 4- 5).

وبيَّنت العديد من نتائج الدراسات مثل: دراسة Filippello, Marino and Olivia (2013)، ودراسة Davidson and Weismar (2017) بأن سمة التوحد مرتبطة بجوانب من الإدراك، ويمكن حساب ذلك من نقاط القوة لا الضعف لتوظيف المعالجة الجزئية للمعلومات في تطوير الفهم والإدراك لدى أولئك الأطفال، ومن ذلك الوقت اتجهت الدراسات إلى استخدام مهام التماسك المركزي في تطوير مختلف جوانب النمو لأطفال اضطراب طيف التوحد

ونظرًا لقلة الدراسات – في حدود إطلاع الباحثين – وخاصة الدراسات العربية التي تناولت دراسة طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهام التماسك المركزي والانتباه المشترك لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، فإن هناك حاجة ماسة للقيام بإجراء البحث الحالي والذي يهدف إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهام التماسك المركزي والانتباه المشترك لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.

ويُمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

1- ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهام التماسك المركزي والانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

2- هل تختلف مهام التماسك المركزي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد باختلاف النوع (بنين/ بنات)؟

3- هل يختلف الانتباه المشترك وأبعاده لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد باختلاف النوع (بنين/ بنات)؟

4- ما مقدار الإسهام النسبي لأبعاد مقياس مهام التماسك المركزي في التنبؤ بالانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟

أهداف البحث

1- التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهام التماسك المركزي والانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

2- التعرف على الفروق والاختلافات في مهام التماسك المركزي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد وفقًا للنوع (بنين/ بنات).

3- التعرف على الفروق والاختلافات في الانتباه المشترك لدى أطفال اضطراب طيف التوحد وفقًا للنوع (بنين/ بنات).

4- الكشف عن مقدار الإسهام النسبي لأبعاد مقياس مهام التماسك المركزي في التنبؤ بالانتباه المشترك لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.

أهمية البحث:

أ- الأهمية النظرية

- إثراء المكتبة النفسية بمتغيرات مهمة وأساسية وهي مهام التماسك المركزي، والانتباه المشترك وزيادة المعلومات التي تتعلق بها بما يمد المساعدة للوالدين والأخصائيين في كفيفة التعامل مع أطفال اضطراب طيف التوحد.
- كما يهتم البحث الحالي بفئة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد – وهي مرحلة ذات طبيعة خاصة، وهم في أشد الحاجة إلى دراسة مشكلاتهم واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية والتواصلية والمعرفية.

- كما تعود أهمية البحث الحالي إلى قلة الدراسات السابقة – في حدود علم الباحثين – وخاصة الدراسات العربية والتي تناولت التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين مهام التماســـك المركزي والانتباه المشترك لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.

ب- الأهمية التطبيقية

- ترجع أهمية البحث إلى توجيه النظر للقائمين على أمر رعاية أطفال اضـــطراب طيف التوحد إلى الاهتمام بالجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية والتواصلية لديهم مثل مهام التماسك المركزي والانتباه المشترك؛ حتى يستطيعوا التوافق شخصيًا واجتماعيًا.
- محاولة الاستفادة من نتائج البحث في توجيه الوالدين والأخصائيين والباحثين إلى ضرورة دراسة الجوانب المعرفية والاجتماعية والنفسية والتواصلية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.
- كما أن البحث الحالي يُحاول بناء مقياس جديد لمتغير الانتباه المشترك؛ مما يسهم في استفادة الباحثين مستقبلًا منه في دراسات جديدة مستقبلية.

مصطلحات البحث

1- مهام التماسك المركزي: Central Coherence Tasks

يتبنى البحث الحالي مفهوم عبد العزيز السـيد الشـخص والسـيد أحمد الكيلاني وموسـى سـليم المضـيبري (2019) والتي عُرفت بأنها: " مهام تقيس قدرة الطفل على توحيد جوانب أو مكونات عديدة من المعلومة؛ للحصـول على صـورة كاملة لها معنى، وبمعنى آخر تكامل المعلومات وترابطها للوصـول إلى المعنى العام والشامل، أو دمج الملامح المنفصلة من أجل اشتقاق التكوين العام الشامل من هذه الملامح، وهذا له آثار على كثير من السـلوكيات من أهمها التواصـل اللفظي وغير اللفظي، ففهم إيماءات وتعبيرات الوجه لا يتطلب فصـلها أو تجزئتها عن كامل الوجه". وتقاس إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصـل عليها الطفل ذو اضـطراب طيف التوحد على مقياس مهام التماسـك المركزي إعداد عبد العزيز السـيد الشـخص وآخرين (2019)، ويتضمن مقياس مهام التماسك المركزي مجموعة من المهام تقسم إلى ثلاثة أبعاد، هي: الإدراك الحسي البصري، التواصل اللفظي والسمعي، والتواصل غير اللفظي.

2- الانتباه المشترك Joint Attention

يُعرف في البحث الحالي على أنه: "عملية معرفية يتم من خلالها تبادل الانتباه بين الطفل وشـــخص آخر حول مثير ما". ويقاس إجرائيًا من خلال الدرجة التي يحصـل عليها الطفل ذو اضـطراب طيف التوحد

على مقياس الانتباه المشترك إعداد الباحثين، ويتضمن الانتباه المشترك الأبعاد التالية: التواصل البصري، المبادأة والاستجابة وعرض وإحضار الأشياء، والتقليد.

3- الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد Children with Autism Spectrum Disorder

يتبنى البحث الحالي تعريف الجمعية الأمريكية للطب النفسي في ضوء الدليل التشخيصي الخامس (2013) DSM-5 الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والذي عُرف بأنهم: "أطفال لديهم صعوبة مستمرة في التفاعل الاجتماعي، صعوبة في التواصل غير اللفظي، صعوبة في إنشاء العلاقات أو الحفاظ عليها، سلوكيات أو اهتمامات تتصف بالتحديد أو التكرار، كما هو ظاهر في اثنين على الأقل مما يلي: نمطية أو تكرار (نمطيات حركية بسيطة، أو ترتيب الألعاب في طابور أو قلب الأشياء، إعادة ترديد الكلام المسموع، ترديد عبارات ليس لها معني)، الإصرار على تماثل الأفعال (American Psychiatric 2013,55 Association,.

محددات الدراسة

1- **محددات مكانية:** وتتمثل في مركز التخاطب وتنمية المهارات والتكامل الحسي التابع لمكتب قادرون باختلاف بمديرية الشباب والرياضة، وحدة الرعاية النهارية للتوحد، مركز رغد الطبي لذوي الاحتياجات الخاصة، ووحدة التوحد والتخاطب بمستشفى الأطفال بمطروح.

2- **محددات زمنية:** تم تطبيق أدوات ومقاييس البحث الحالي خلال شهر فبراير 2023م.

3- **المحددات المنهجية:**

أ- **المحددات البشرية:** وتتمثل في: الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالمراكز والوحدات الخاصة بالتوحد بمرسى مطروح، حيث تراوحت الأعمار الزمنية لهؤلاء الأطفال ما بين (3- 6) سنوات، وتراوحت نسب ذكائهم ما بين (65- 75) درجة على مقياس ستانفورد- بينية، وأيضًا تراوحت درجة اضطراب التوحد بين (30- 38) درجة على اختبار كارز.

ب- **منهج الدراسة:** اعتمد البحث الحالي على استخدام المنهج الوصفي (الارتباطي).

ج- **أدوات الدراسة:** استخدم البحث الحالي الأدوات والمقاييس التالية:

1- مقياس ستانفورد- بينية (الصورة الخامسة): إعداد محمد طه وعبد الموجود عبد السميع (2011).

2- اختبار كارز لتشخيص التوحد تعريب/ بهاء الدين جلال (2015).

3- مقياس مهام التماسك المركزي للأطفال إعداد عبد العزيز السيد الشخص وآخرين (2019).

4- مقياس الانتباه المشترك المصور للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إعداد الباحثين.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: مهام التماسك المركزي Central Coherence Tasks:

مفهوم التماسك المركزي

تُعد (Firth) أول من تناولت مفهوم التماسك المركزي، حيث أشارت إلى أن الأطفال العاديين يعالجون المعلومات بشكل جشطلتي وإدراك المعنى وفهم الصورة بشكل كلي، وفى المقابل هناك أطفال يميلون إلى معالجة المعلومات بشكل جزئي، ويركزون على التفاصيل وتجزئة المعلومات على حساب الشكل الكلي ومن خلال الانتقال من الجزء لفهم الكل(Happe & Booth, 2008, 54).

ومع بداية اكتشاف اضطراب التوحد بدأ تفسير هذا الاضطراب بأنه قصور في الجانب الاجتماعي، ثم في ستينات وخمسينات القرن الماضي بدأ الاهتمام بالجانب الحسي وأخذ التفسير شكلًا جديدًا في تفسير أسباب الاضطراب، وبدأ الاهتمام بقصور التكامل الحسي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، وملاحظة سلوكيات تدل على ذلك مثل لعق الأشياء، ولمس المسطحات مختلفة الملمس، ثم بدأ العلماء في تفسير الأسباب بشكل يعتمد على النظرية، ومن هذه النظريات: نظرية التماسك المركزي، ومفهوم التماسك المركزي هو المصطلح المستخدم لوصف القدرة على معالجة المعلومات في سياقها وفهم تلك المعلومات بطريقة الكل دون الاهتمام بتفاصيل صغيرة داخل الكل (Milne, Swettenham, Hansen, Campbell, Jeffries & Plaisted, 2002, 255).

وأشار تامر فرح سهيل (2015، 98) إلى أن أطفال اضطراب طيف التوحد ينظرون إلى الأشياء بشكل جزئي، ويجدون صعوبة في تكامل المعلومات والمدخلات، ويركزون على الأجزاء، وعدم قدرتهم على بناء قدرات إدراكية عالية، وافتقارهم إلى بناء شكل متكامل من المعلومات.

وقد أشارت دراسة Chevallier, Noveck, Happé and Wilson (2011) إلى أن ضعف التماسك المركزي يفسر ضعف التفاعل الاجتماعي وعدم قدرة اطفال اضطراب طيف التوحد على إقامة علاقات مع الآخرين، كما يفسر أيضا قصور الانتباه المشترك لديهم وعدم قدرتهم على الاستجابة للانتباه المشترك مع الآخرين.

وأشارت دراسة Filippello, et al (2013) إلى أن ضعف التماسك المركزي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد مبني على معالجة البيانات السياقية بشكل جزئي، ونتيجة لذلك تكون قدرتهم للوصول إلى

تماسك مركزي محدودة؛ مما يقودهم إلى النظر إلى المعلومات بطريقة جزئية. كما أشارت دراسة Nuske and Bavin (2015) إلى أن ضعف التماسك المركزي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد يؤثر على عملية الفهم والإدراك، وعملية المعالجة الاستدلالية لفهم الأحداث.

كما أشارت كل من دراسة Riche, Loucas, Bird, Chairman and Simonoff (2016)، ودراسة Davidson and Weismar (2017) إلى أن ضعف التماسك المركزي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد قد يختلف وفقاً للمجال المستخدم ودرجة صعوبة المهمة الموكلة إليهم للأفراد، ولديهم أيضًا قصور في فهم السياق العام للجمل بدرجة أكبر من أقرانهم العاديين.

وقد تبنى الباحثون في البحث الحالي تعريف عبد العزيز السيد الشخص وآخرين (2019) لمهام التماسك المركزي، والذي سبق تناوله عند عرض مصطلحات البحث.

مهام التماسك المركزي

أشار عبد الرحمن سيد سليمان ودعاء محمود زكي وندا طه عثمان (2019) إلى أن مهام التماسك المركزي تتمثل في المجالات والمهام التالية:

المجال الأول: مهام الإدراك البصري: ويتضمن مهمة الأشكال المتضمنة، مهمة التمييز بين الشكل والأرضية، مهمة تصميم المكعبات، مهمة تكملة الشكل، مهمة معالجة الوجه، مهمة الرسم المخطط أو المنظم، مهمة النماذج المتكررة.

المجال الثاني: المهام اللفظية أو اللغوية: ويتضمن مهمة الألفاظ المتشابهة، مهمة تكملة الجملة، ومهمة الاستدلالات الجزئية.

المجال الثالث: المهام السمعيةِ :ويتضمن اختبار التذكر الخاطئ، مهمة تذكر النغمات وتسميتها، مهمة التمييز السمعي، مهمة تحديد مطابقة الصوت على حسب جنس المتكلم.

كما أشار عبد العزيز السيد الشخص وآخرون (2019) إلى أن مهام التماسك المركزي تقع ضمن ثلاثة أبعاد هي: الإدراك الحسي البصري، التواصل اللفظي والسمعي، والتواصل غير اللفظي.

ثانيًا: الانتباه المشترك Joint Attention:

مفهوم الانتباه المشترك

الانتباه المشترك يتضمن وجهين، الوجه الأول الانتباه المشترك إلى الأحداث والمثيرات، والوجه الثاني الانتباه المشترك في الفهم لتلك الأحداث أو المثيرات، وأن أطفال اضطراب طيف التوحد لديهم القدرة على

التعبير بالإيماءات الضـــرورية، ولكنهم يصـــعب عليهم عمل نفس الإيماءات لمشـــاركة الاهتمامات مع الأشخاص الآخرين (أسامة فاروق مصطفى، والسيد كامل الشربيني، 2011، ٨٩).

والانتباه المشـترك هو قدرة الطفل على التعامل مع المثير البصـري المقدم له من المعلمة وتحويل النظر وتتابعه بين النظر إلى المثير والنظر إلى المعلمة (صفية داحش العمري، ٢٠١٧، 6).

وأكدت دراسة Jyoti and Lahiri (2019) على أن الانتباه المشترك يتمثل في فهم الإيماءات والإشارات وإرسـالها إلى الآخرين، ويؤثر قصـوره بالسـلب في اكتسـاب اللغة والمهارات المعرفية لدى أطفال اضـطراب طيف التوحد، ويؤخر نموهم المعرفي وتفاعلهم مع الآخرين.

وعرفه إبراهيم عبد الله الزريقات (2020، 948) على أنه القدرة على اســـتعمال الإيماءات والتواصـــل بالأعين؛ لتبادل الانتباه مع شـــخص آخر حول خبرات حدث مثير للاهتمام. كما عرفه حســـن إبراهيم أبو حشـــيش (2020، 7) على أنه عملية معرفية اجتماعية تتضـــمن مجموعة من المهارات المختلفة (مثل: التواصـل البصـري، تتبع نظرة العين، الإشـارة، إحضـار وعرض الأشـياء)، يسـتطيع الفرد من خلالها تنسـيق الانتباه مع الآخرين تجاه الأحداث والأشياء المُحيطة به؛ مما يُساهم في نموه المعرفي والاجتماعي والانفعالي.

وفي ضـــوء ما ســـبق عرفه الباحثون في البحث الحالي بأنه: "عملية معرفية يتم من خلالها تبادل الانتباه بين الطفل وشخص آخر حول مثير ما".

أبعاد الانتباه المشترك

أشـــار عبد الرحمن ســـيد ســـليمان وجمال محمد نافع وهناء شـــحاته عبد الحافظ (2015) إلى أن أبعاد الانتباه المشترك تتمثل في التواصل البصري، متابعة التوجه البصري للآخرين، المبادأة والاستجابة للإشارات، التقليد، المبادأة والاستجابة لمهارة عرض وإحضار (تقديم) الأشياء، جذب انتباه الآخرين أثناء اللعب، مُشاركة المشاعر والحالة الوجدانية.

وأشـارت دراسـة أميرة أحمد علي (2015) إلى أن أبعاد الانتباه المشـترك هي: المبادأة بالانتباه المُشـترك بغرض الحصـــول على شـــيء مادي، الاســـتجابة للانتباه المشـــترك الذي يدور حول شـــيء مادي، المبادأة والاسـتجابة للانتباه المشـترك بغرض المُشـاركة الاجتماعية، وقدرة الطفل على القيام بمهارتي التقليد وإصـدار الأصوات.

كما أشـارت دراسـة Novita, Atmodiwirjo and Basaria (2017) إلى أن أبعاد الانتباه المشـترك، هي: المبادأة بالانتباه المُشـترك، الاسـتجابة للانتباه المشـترك، المبادأة بالطلب السـلوكي، الاسـتجابة للطلب السلوكي، المبادأة بالتفاعل الاجتماعي، والاستجابة للتفاعل الاجتماعي.

وأشارت دراسة صفاء محمد بحيري، ومرفت العدروس ندا (2018) إلى أن أبعاد الانتباه المُشترك، هي: الإشارة، الاتصال بالعين وتحويل النظر، التفات الرأس، والتقليد، كما أشارت دراسة حسن إبراهيم أبو حشيش (2020) إلى أن أبعاد الانتباه المُشترك، هي: التواصل البصري، تتبع نظرة العين، الإشارة، إحضار وعرض الأشياء.

وأشارت دراسة زينب رجب البنا وفتحي محمد الشرقاوي (2021) إلى أن أبعاد الانتباه المشترك تتمثل في التواصل البصري، المبادأة والاستجابة للإيماءات وعرض وإحضار الأشياء، التقليد، المبادأة والاستجابة بهدف المشاركة الاجتماعية والوجدانية.

مما سبق يتضح للباحثين أن هناك العديد من أبعاد الانتباه المشترك منها: التواصل البصري، تتبع نظرة العين، التفات الرأس، المبادأة والاستجابة للإشارات، التقليد وإصدار الأصوات، المبادأة والاستجابة للانتباه المُشترك بغرض الحصول على الأشياء أو تقديمها، المبادأة والاستجابة للانتباه المشترك بغرض المُشاركة الاجتماعية، جذب انتباه الآخر أثناء اللعب، مشاركة المشاعر والحالة الوجدانية.

ووفقًا **للتعريف الإجرائي** الذي صاغه الباحثون لمفهوم الانتباه المشترك في البحث الحالي، فإن أبعاد الانتباه المشترك، هي:

1- **البعد الأول: التواصل البصري:** وهو قدرة الطفل على النظر للمثير المقدم بشكل مستمر في فترة زمنية أقلها (٣) ثواني سواء كان المثير ثابتاً أو متحركاِ.

2- **البعد الثاني: المبادأة والاستجابة وعرض وإحضار الأشياء:** وهو استجابة الطفل لمحاولات الآخرين لجذب انتباهه وتتبعه لإيماءات الشخص الاخر وإظهاره وتقديمه للأشياء لجذب انتباه الشخص الآخر حول حدث أو كائن ما ويتم ذلك باستخدام (القدرة على قراءة اتجاه العين- الالتفات بالرأس- تحويل النظرات- الإشارة- الاتصال بالعين).

3- **البعد الثالث: التقليد:** وهو السلوك الصادر من الطفل مطابقًا لسلوك الآخرين، ويعتبر التقليد أول مراحل التعلم.

وقد أشارت بعض الدراسات التي تناولت الانتباه المشترك لدى أطفال اضطراب طيف التوحد مثل دراسة Lawton, Hannigan and Ellawadi (2014)، دراسة أسامة فاروق مصطفى (2015)، ودراسة صفاء محمد بحيرى ومرفت العدروس ندا (2018) إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من نقص وقصور في الانتباه المشترك.

كما أوضحت دراسة Mundy, Novotny, Swain– Lerro and Oswald (2017) أن الانتباه المشترك هو أمر أساسي، وأن أي عجز في الانتباه المشترك يؤدي إلى عجز في التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية، فأطفال اضطراب طيف التوحد لا يهتمون بالتفاعل مع الآخرين، ولا يشاركون في الأنشطة الجماعية، كما أنهم لا يتواصلون بصريا مع من حولهم.

كما أشارت دراسة Lohan, Sheppard, Little and Rajendran (2018) إلى أن قصور الانتباه المشترك هو المؤشر الأول والذي يتنبأ بوجود اضطراب طيف التوحد، وأن تعلم الأطفال لمهارات الانتباه المشترك تساعدهم في تطوير جوانب النمو المختلفة لديهم، ويمكن تدريب الوالدين من خلال ذلك بالمنزل. وأشارت دراسة Mundy (2018) إلى أن الانتباه المشترك يظهر في عمر 5 أشهر الأولى من حياة الطفل، ويؤثر الانتباه المشترك في تفاعله الاجتماعي وتوصله مع الآخرين.

ثالثًا: الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد Children with Autism Spectrum Disorder

أطفال اضطراب طيف التوحد لديهم قدرات اتصال محدودة وتفاعل اجتماعي ضعيف، وأنماط سلوكية واهتمامات مقيدة، كما أن لديهم اضطرابات نمائية تطورية لها دلالاتها ومؤشراتها في السنوات الثلاث الأولى من حياتهم، وتؤثر على مختلف جوانب النمو، ويضطرب فيه السلوك والتواصل والتفكير.

وأشار كل من إبراهيم عبد الله الزريقات (2004، 27)، رائد الشيخ (2005، 75) إلى أن هؤلاء الأطفال لديهم مشكلات في التواصل اللفظي وغير اللفظي، ولديهم تأخر وقصور كلي في تطوير اللغة المنطوقة، ويواجهون صعوبات في فهم وإدراك أبعاد المواقف واستيعاب المثيرات والاستجابة لها، وأيضًا يظهرون خللًا واضحًا في مجال الرؤية الشاملة للأشياء حيث ينظرون إلى الشيء من جانب واحد دون إدراك الشكل بأبعاده الكلية، فهم لا يدركون الكل بل الجزء فحسب.

وأشار Carter, Davis, Klin, and Volkmar (2005) إلى أن هؤلاء الأطفال يتسمون بقلة العناية بالأنشطة الاجتماعية، ومن الدلائل الأخرى التي يُظهرها أولئك الأطفال هي فشلهم في القيام بالإيماءات والتلميحات الاجتماعية مثل القيام بإشارة مع السلامة والعجز في الانتباه المشترك، وهذا المفهوم يشير إلى النظر للشيء الذي ينظر إليه الشخص الآخر، ويسمح الانتباه المشترك للأطفال في إقامة تفاعلات اجتماعية مع الآخرين.

وأوضحت دراسة محمد ابراهيم عبد الحميد (2013) أن أطفال اضطراب طيف التوحد يظهرون تشتتًا ملحوظًا في الوظائف العقلية، حيث أن هناك نسبة منهم لديهم نسبة من الذكاء اللفظي تكون أدنى من نسبة

ذكائهم الأدائي، ويتمثل ذلك في عدم قدرتهم على إجراء حوار متبادل وصعوبة الفهم للمنبهات اللفظية وغير اللفظية، ويبدو أن أسوأ جوانب الأداء لديهم هو ما يتصل باللغة واستخدامها.

فروض البحث

1- توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين مهام التماسك المركزي والانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مهام التماسك المركزي باختلاف النوع (بنين/ بنات).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الانتباه المشترك باختلاف النوع (بنين/ بنات).

4- تسهم أبعاد مقياس مهام التماسك المركزي بصورة دالة إحصائيًا في التنبؤ بالانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

إجراءات البحث

- **دراسة نظرية لكل من المتغير الأول** وهو مهام التماسك المركزي، و**المتغير الثاني** وهو الانتباه المشترك، وأيضًا أطفال اضطراب طيف التوحد.

- استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيري البحث، ومن ثم صياغة فروض البحث.

- **تحديد أدوات البحث وتشمل:** مقياس ستانفورد- بينية (الصورة الخامسة): إعداد محمد طه وعبد الموجود عبد السميع (2011)، اختبار كارز لتشخيص التوحد تعريب/ بهاء الدين جلال (2015)، مقياس مهام التماسك المركزي إعداد عبد العزيز السيد الشخص وآخرين (2019)، ومقياس الانتباه المشترك لأطفال اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحثين).

- **اختيار مجموعة البحث (المشاركين في البحث)، وتشمل: -**

1- مجموعة التأكد من صلاحية أدوات ومقاييس البحث (حساب الخصائص السيكومترية) وتكونت من (60) طفلًا وطفلةً من أطفال اضطراب طيف التوحد.

2- مجموعة البحث الأساسية أو المشاركون في البحث: وتكونت من (120) طفلًا وطفلةً من أشقاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بواقع (56) طفلًا، و(64) طفلةً.

- تطبيق مقياس ستانفورد- بينية (الصورة الخامسة) على مجموعة البحث (المشاركين في البحث).

- تطبيق اختبار كارز لتشخيص التوحد على المشاركين في البحث.
- تطبيق كل من مقياس مهام التماسك المركزي ومقياس الانتباه المشترك على المشاركين في البحث.
- التحليل الإحصائي للبيانات التي تم الحصول عليها باستخدام برنامج SPSS V25.
- مناقشة والنتائج ومناقشتها، وتقديم التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث.

وفيما يلي وصف الأدوات والمقاييس المستخدمة:

1- مقياس ستانفورد- بينية (الصورة الخامسة): إعداد محمد طه وعبد الموجود عبد السميع (2011).

هدف المقياس: يعد هذا المقياس أكثر اســـتخدامًا بين الباحثين لتحديد درجة الذكاء، وذلك لما ثبت عن كفاءته وخاصة في مجال الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وهو أحد الاختبارات والمقاييس الفردية، كما تم استخدامه في دراسات مصرية وعربية عديدة.

حساب الخصائص السيكومترية للمقياس

- حساب صدق المقياس:

قام معدا المقياس بحساب صدق المقياس من خلال طريقتين:

أ- **صـــدق التمييز العمري:** حيث تم قياس قدرة الاختبارات الفرعية على التمييز بين المجموعات العمرية المختلفة، وذلك بعد تطبيقه على عينة قوامها (3770) فردًا موزعين على (69) مجموعة عُمرية من ســـن (2) وحتى سن (70) سنة فما فوق، وكانت الفروق دالة عند (0,01).

ب- **حســـاب معامل ارتباط نســـب ذكاء المقياس** بالدرجة الكلية للصـــورة الرابعة، وتراوحت بين (0,74-0,76)، وهي معاملات صدق مقبولة بوجه عام، وتشير إلى ارتفاع صدق المقياس.

وقام الباحثون في البحث الحالي بحســاب صــدق المقياس من خلال الصــدق التطابقي (صــدق المحك الخارجي)، حيث تم حســـاب معامل الارتباط بين درجات المقياس الحالي ودرجات اختبار المصـــفوفات المتتابعة الملون (Raven) إعداد وتعديل وتقنين عماد أحمد علي (2016)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0,83)، وهي قيمة مرتفعة؛ مما يدل على صدق المقياس.

- حساب ثبات المقياس

قام مُعدا المقياس بحســاب الثبات للاختبارات الفرعية المختلفة بطريقتي إعادة التطبيق والتجزئة النصــفية، وتـــشير النتائج إلى معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق والتي تراوحت بين (0,84 – 0,99)،

كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين (0,95 إلى 0,99)، وتراوحت معاملات ثبات ألفا كرونباخ بين (0,87– 0,99)، وتُشير النتائج إلى أن المقياس يتسم بثبات مُرتفع.

وقام الباحثون في البحث الحالي بحساب الثبات للاختبارات الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد تراوحت بين (0,81– 0,86)، وهي قيم مرتفعة؛ مما يدل على ثبات المقياس.

2– اختبار كارز لتشخيص التوحد تعريب/ بهاء الدين جلال (2015):

هدف المقياس: هدف هذا المقياس إلى تشخيص اضطراب طيف التوحد، وتعرف شدة الاضطراب (لايوجد توحد– توحد بسيط – توحد شديد) وفقًا للدرجة التي يحصل عليها الطفل في المقياس، حيث حدد الباحثون في البحث الحالي بأن تكون درجة التوحد لدى الطفل التوحدي تتراوح بين (30– 38) باستخدام هذا المقياس، ويُقاس من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها في مقياس (CARS).

حساب الخصائص السيكومترية للمقياس

– **حساب صدق المقياس:** قامت هدى أمين (2004) بحساب الصدق التمييزي للمقياس، وذلك للتحقق من صدق الصورة العربية للمقياس وقدرتها على التمييز، وذلك بعد تطبيقها على (15) من الأطفال التوحديين، و(15) من الأطفال المُعاقين فكريًا، وجاءت الفروق بين درجاتهم مُرتفعة ودالة عن مستوى (0,01). كما أوضحت أن المقياس يتمتع بدلالات صدق مُتمثلة في الصدق المعياري، حيث بلغت نتيجة الارتباط (0,84) وبمستوى دلالة (0,01).

وقام الباحثون في البحث الحالي بحساب معاملات الارتباط بين درجات بنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0,73– 0,80)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة.

– **حساب ثبات المقياس:** قامت هدى أمين (2004) بحساب ثبات بنود المقياس بطريقة إعادة التطبيق، وذلك على عينة قوامها (15) طفلًا وطفلةً من الأطفال التوحديين بفارق زمني قدره أسبوعين، وكان معامل الثبات مرتفعًا، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0,87– 0,99).

وقام الباحثون في البحث الحالي بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل (0.85)، كما تراوحت قيم معاملات ثبات بنود المقياس بين (0,77– 0,83)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة؛ مما يدل على ثبات المقياس.

3– مقياس مهام التماسك المركزي للأطفال إعداد عبد العزيز السيد الشخص وآخرين (2019):

هدف المقياس: هدف هذا المقياس إلى تحديد وقياس مهام التماسك المركزي لدى الأطفال (العاديين وذوي اضطراب طيف التوحد) وأبعاده: الإدراك الحسي البصري، التواصل اللفظي والسمعي، والتواصل غير اللفظي.

حساب الخصائص السيكومترية للمقياس

– **حساب صدق المقياس:** قام معدو المقياس بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين وفي ضوء آرائهم قاموا بالإبقاء التي اتفق عليها أغلب المحكمين وقاموا بتعديل المفردات أو العبارات التي أكد المحكمين على تعديلها، كما قاموا بحساب الاتساق الداخلي للمقياس وقد كانت جميع معاملات الارتباط بين عبارات المقياس وكل من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس مقبولة ودالة إحصـــائيًا عند مســـتوى (0,01)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0,83 – 0,96)، وهي قيم مرتفعة، كما قام معدو المقياس بحساب الصدق التمييزي وذلك من خلال مقارنة متوسطات درجات الأطفال العاديين والأطفال التوحديين في المقياس وأبعاده باســتخدام اختبار "ت" وكانت جميعها دالة إحصـــائيًا عند مســـتوى (0,01) لصـــالح الأطفال العاديين؛ مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين درجات هاتين المجموعتين من الأطفال.

كما قام الباحثون في البحث الحالي بحســـاب معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس ودرجات كل من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، وكانت جميعها دالة عند مســـتوى (0,01)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0,78– 0,89)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة.

– **حساب ثبات المقياس:** قام معدو المقياس بحساب ثبات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيم معاملات ثبات المقياس وأبعاده على الترتيب (0,95)، (0,92، 0,91، 0,83)، وذلك على عينة قوامها (100) من الأطفال العاديين، و(50) من أطفال اضـــطراب طيف التوحد، وهي قيم مرتفعة ومقبولة. كما قام معدو المقياس بحســـاب ثبات المقياس وأبعاده باســـتخدام طريقة التجزئة النصـــفية (ســـبيرمان– براون)، وقد بلغت قيم معاملات الثبات للمقياس ككل وأبعاده على الترتيب (0,87)، (0,89، 0,81، 0,82)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة.

كما قام الباحثون في البحث الحالي بحســـاب ثبات المقياس باســـتخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل (0.89)، كما تراوحت قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس ما بين (0,78– 0,85)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة؛ مما يدل على ثبات المقياس.

4- مقياس الانتباه المشترك المصور للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحثين):

هدف المقياس: هدف هذا المقياس إلى تحديد مستوى الانتباه المشترك وأبعاده: التواصل البصري، المبادأة والاستجابة وعرض وإحضار الأشياء، والتقليد لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.

خطوات بناء المقياس:

- تم إعداد وبناء مقياس الانتباه المشترك المصور بعد أن قام الباحثون بالاطلاع على الكتابات الأدبية في مجال الانتباه المشترك، وكذلك مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الانتباه المشترك، وكذلك الاطلاع على عدد من مقاييس الانتباه المشترك لأطفال اضطراب طيف التوحد والتي أدرجت ضمن الدراسات الحديثة (رغم ندرتها) مثل قائمة سهى أحمد أمين (2008)، ومقياس أميرة أحمد أسماعيل (٢٠١٥)، ومقياس عبدالرحمن سليمان وآخرين (2015)، ومقياس زينب رجب البنا وفتحي محمد الشرقاوي (2021)، كما اطلع الباحثون على مسودة مقاييس تقدير التواصل الاجتماعي المبكر ESCC (Scales Communication) Social Early وذلك من خلال النت.
- وقد تم عرض المقياس على عدد (9) محكمين من المتخصصين في مجالي الصحة النفسية وعلم النفس التربوي؛ لمراجعة صياغة المفردات وانتمائها لأبعاد المقياس، وملائمتها لخصائص مجموعة البحث الأساسية (المشاركين في البحث)، وقد أجروا بعض التعديلات على بعض مفردات المقياس. وجدول (1) يوضح نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس.

جدول (1)

نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال اضطراب طيف التوحد (ن= 9)

رقم المفردة	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق%	درجة صدق لوش	رقم المفردة	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق%	درجة صدق لوش
1	9	-	100	1	19	8	1	88,89	0,78
2	9	-	100	1	20	9	-	100	1
3	9	-	100	1	21	9	-	100	1
4	8	1	88,89	0,78	22	9	-	100	1
5	9	-	100	1	23	9	-	100	1
6	9	-	100	1	24	8	1	88,89	0,78
7	8	1	88,89	0,78	25	8	1	88,89	0,78

8	9	-	100	1	26	9	-	100	1
9	8	1	88,89	0,78	27	8	1	88,89	0,78
10	8	1	88,89	0,78	28	8	1	88,89	0,78
11	9	-	100	1	29	9	-	100	1
12	8	1	88,89	0,78	30	9	-	100	1
13	8	1	88,89	0,78	31	8	1	88,89	0,78
14	9	-	100	1	32	9	-	100	1
15	9	-	100	1	33	8	1	88,89	0,78
16	9	-	100	1	34	8	1	88,89	0,78
17	8	1	88,89	0,78	35	9	-	100	1
18	9	-	100	1					

يتضـــح من جدول (1) أن نســـب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس تراوحت ما بين (88,89% – 100%)، وأيضًا تراوحت قيم معاملات صدق لوش لتلك المفردات ما بين (0,78– 1).

وصف المقياس: اشتمل مقياس الانتباه المشترك المصور على (35) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد: البعد الأول (التواصل البصري) واشتمل على (10) مفردات، والبعد الثاني (المبادأة والاستجابة وعرض وإحضار الأشياء) واشتمل على (15) مفردة، والبعد الثالث (التقليد) واشتمل على (10) مفردات.

تطبيق المقياس وطريقة تصحيح أو تقدير درجاته: قام الباحثون بتحديد الإجابة التي يختارها الطفل/ الطفلة ذو اضطراب طيف التوحد إما بـ (نعم) أو (لا)، والإجابة بـ (نعم) يتم تصحيحها بـ (1)، أما الإجابة بـ (لا) فيتم تصحيحها بـــ (صفر)، وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس (35) درجة، والدرجة الصُغرى (صفر) درجة.

حساب الخصائص السيكومترية للمقياس

– **حساب صدق مقياس الانتباه المشترك:** قام الباحثون بحساب صدق المقياس من خلال الصدق التطابقي (صـــدق المحك الخارجي)، حيث تم حســـاب معامل الارتباط بين درجات المقياس ودرجات مقياس الانتباه المشترك إعداد زينب رجب البنا وفتحي محمد الشرقاوي (2021)، وقد بلغ معامل الارتباط (معامل الصدق) (0,80)، وهي قيمة مرتفعة ومقبولة؛ مما يدل على صدق المقياس.

- **حساب ثبات مقياس الانتباه المشترك:** قام الباحثون بحساب ثبات المقياس وأبعاده باستخدام أسلوب معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل (0,83)، وهي قيمة مرتفعة ومقبولة، وجدول (2) يوضح معاملات ثبات أبعاد المقياس:

جدول (2)

معاملات ثبات ألفا – كرونباخ لأبعاد مقياس الانتباه المشترك لدى أطفال اضطراب طيف التوحد (ن= 60)

البعد	الأول: التواصل البصري	الثاني: المبادأة والاستجابة وعرض وإحضار الأشياء	الثالث: التقليد
معامل ثبات ألفا كرونباخ	0,78	0,81	0,77

يتضح من جدول (2) أن قيم معاملات ثبات لأبعاد المقياس ما بين (0,77 – 0,81)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة؛ مما يدل على ثبات المقياس.

- **حساب الاتساق الداخلي لمقياس الانتباه المشترك:**

قام الباحثون بحساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس وكل من درجات أبعاده والدرجة الكلية للمقياس، وأيضًا حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وجداول (3)، (4)، (5) توضح ذلك:

أولًا: حساب معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس ودرجات الأبعاد التي تنتمي إليها، وهذا ما يوضحه جدول (3):

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والأبعاد التي تنتمي إليها (ن= 60)

رقم المفردة	البعد	معامل الارتباط	رقم المفردة	البعد	معامل الارتباط	رقم المفردة	البعد	معامل الارتباط	رقم المفردة	البعد	معامل الارتباط
1	الأول: التواصل البصري	0,77	11	الثاني: المبادأة والاستجابة وعرض	0,75	21	الثاني: المبادأة والاستجابة وعرض وإحضار الأشياء	0,77	26	الثالث: التقليد	0,77
2		0,73	12		0,79	22		0,75	27		0,75
3		0,80	13		0,74	23		0,79	28		0,79
4		0,78	14		0,76	24		0,76	29		0,80
5		0,71	15		0,73	25			30		0,77
6		0,74	16		0,75				31		0,76

7		0,76	17	وإحضار الأشياء	0,78		32		0,79
8		0,73	18		0,76		33		0,76
9		0,81	19		0,77		34		0,75
10		0,78	20		0,74		35		0,74

يتضـح من جدول (3) أن معاملات الارتباط لمفردات البعد الأول (التواصـل البصـري) تراوحت ما بين (0,71– 0,81)، وأيضًـا تراوحت معاملات الارتباط لمفردات البعد الثاني (المبادأة والاسـتجابة وعرض وإحضـار الأشـياء) ما بين (0,73 – 0,79)، كما تراوحت معاملات الارتباط لمفردات البعد الثالث (التقليد) ما بين (0,74 – 0,80)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة؛ ما يدل على اتسـاق مفردات المقياس مع الأبعاد التي تنتمي إليها.

ثانيًا: حسـاب معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضـحه جدول (4):

جدول (4)

معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ن= 60)

رقم المفردة	البعد	معامل الارتباط	رقم المفردة	البعد	معامل الارتباط	رقم المفردة	البعد	معامل الارتباط	رقم المفردة	البعد	معامل الارتباط
1	الأول: التواصل البصري	0,75	11	الثاني: المبادأة والاستجابة وعرض وإحضار الأشياء	0,74	21	الثاني: المبادأة والاستجابة وعرض وإحضار الأشياء	0,76	26	الثالث: التقليد	0,75
2		0,74	12		0,77	22		0,73	27		0,76
3		0,78	13		0,75	23		0,77	28		0,78
4		0,76	14		0,74	24		0,77	29		0,78
5		0,72	15		0,74	25			30		0,75
6		0,73	16		0,74				31		0,77
7		0,77	17		0,76				32		0,76
8		0,75	18		0,75				33		0,75
9		0,79	19		0,78				34		0,76
10		0,76	20		0,75				35		0,73

يتضح من جدول (4) أن معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0,72– 0,79)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة؛ مما يدل على اتساق مفردات المقياس مع المقياس ككل.

ثالثًا: حســاب معاملات الارتباط بين درجات مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضــحه جدول (5):

جدول (5) معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس (ن= 60)

البعد /	الأول: التواصل البصري	الثاني: المبادأة والاستجابة وعرض وإحضار الأشياء	الثالث: التقليد
معامل الارتباط	0,83	0,85	0,86

يتضــح من جدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بلغت على الترتيب (0,83)، (0,85)، (0,86)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة؛ ما يدل على اتساق وتماسك المقياس.

نتائج البحث:

1– توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين مهام التماسك المركزي والانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذلك عند مستوى دلالة (0,01)؛ مما يعني قبول الفرض الأول، وهذا ما يوضحه جدول (6):

جدول (6) نتائج استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط بين مهام التماسك المركزي والانتباه المشترك لدى أطفال

المتغير	الانتباه المشترك
مهام التماسك المركزي	0,34**

اضطراب طيف التوحد (مجموعة البحث الأساسية أو المشاركين في البحث) (ن= 120)

**** دالة عند مستوى دلالة (0,01)**

يتضح من جدول (6): وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين مهام التماسك المركزي والانتباه المشترك لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراســة Morgan, et al (2003)، دراســة Chevallier, et al (2011)، ودراســة Filippelo, et al (2013) ، والتي أشــارت في مجملها إلى وجود علاقة بين ضــعف التماسك المركزي ونقص الانتباه المشترك لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، وأن قصور الانتباه المشترك

وضعف التماسك المركزي هي علامات تساعدنا في التنبؤ بوجود اضطراب التوحد، كما أن ضعف التماسك المركزي يفسر ضعف التفاعل الاجتماعي وعدم قدرة اطفال اضطراب طيف التوحد على إقامة علاقات مع الآخرين.

كما اتفقت تلك النتيجة مع نتائج دراسة Nuske and Bavin (2015) والتي أشارت إلى أن ضعف التماسك المركزي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد يؤثر على عملية الفهم والإدراك، وعملية المعالجة الاستدلالية لفهم الأحداث.

ويُفسر الباحثون وجود علاقة موجبة ودالة بين مهام التماسك المركزي والانتباه المشترك لدى المشاركين في البحث من أطفال اضطراب طيف التوحد إلى أن قدرة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد على التركيز في التفاصيل الجزئية المكانية ورؤية الصورة الكلية الشاملة أي التكامل البصري، وكذلك التركيز على شيء أو مثير محدد مع تجاهل أو استبعاد المثيرات الأخرى، والقدرة على معرفة الشكل من الأجزاء المنفصلة وتجميعها لتكوين الشكل الكلي وتمييز الشكل المختلف أو التمييز بين مختلف المثيرات، وأيضًا القدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات بالاعتماد على السياق اللفظي السمعي وتكاملها وترابطها مثل تكملة الجمل ونطق الألفاظ المتجانسة بصورة تناسب سياق الجملة وربط الجمل ببعضها لفهم السياق، والقدرة على التعرف على الوجه والتعبير عنه والتعرف على الوجوه المقلوبة أو المعكوسة، فهذا من شأنه أن يرتبط بقدرة الطفل ذي اضطراب طيف التوحد على النظر للمثير المقدم بشكل مستمر في فترة زمنية أقلها (٣) ثواني سواء كان المثير ثابتاً أو متحركًا، واستجابته لمحاولات الآخرين لجذب انتباهه وتتبعه لإيماءات الشخص الآخر، وإظهاره وتقديمه للأشياء لجذب انتباه الآخر وذلك باستخدام القدرة على قراءة اتجاه العين والالتفات بالرأس وتحويل النظرات والإشارة والاتصال بالعين، وقدرته على التقليد وأن يتصرف بالسلوكيات المطابقة لسلوكيات الشخص الآخر؛ لذا وُجدت علاقة ارتباطية موجبة وجوهرية بين مهام التماسك المركزي والانتباه المشترك لدى المشاركين في البحث.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مهام التماسك المركزي باختلاف النوع (بنين/ بنات)؛ مما يعني قبول الفرض الثاني، وهذا ما يوضحه جدول (7):

جدول (7) نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق في مهام التماسك المركزي بين أطفال اضطراب طيف التوحد (مجموعة البحث الأساسية أو المشاركين في البحث) وفقًا للنوع (بنين/ بنات) (ن= 120)

البعد أو المتغير	البنين ن=56		البنات ن=64		دلالة الفروق*	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول: الإدراك الحسي البصري	16,87	1,22	17,12	1,17	1,18	0,24 غير دالة
الثاني: التواصل اللفظي والسمعي	4,95	0,88	4,97	0,76	0,15	0,88 غير دالة
الثالث: التواصل غير اللفظي	4,77	0,69	4,61	0,77	1,18	0,24 غير دالة
الدرجة الكلية لمقياس مهام التماسك المركزي	26,59	1,69	26,70	1,56	0,38	0,70 غير دالة

يتضح من جدول (7): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال اضطراب طيف التوحد في الدرجة الكلية لمقياس مهام التماسك المركزي وأبعاده الفرعية (الإدراك الحسي البصري، التواصل اللفظي والسمعي، التواصل غير اللفظي) باختلاف النوع (بنين/ بنات).

ويُعزي الباحثون هذه النتيجة إلى أن كلا من البنين والبنات ذوي اضطراب طيف التوحد (المشاركين في البحث) لا يختلفون عن بعضهم البعض في قدرتهم على التركيز في التفاصيل الجزئية وفي ورؤية الصورة الكلية الشاملة والتركيز على مثيرات أو أشياء معينة مع تجاهل أو استبعاد غيرها، وأيضًا في تجميع الأجزاء المنفصلة لتكوين الشكل الكلي أو معرفة الشكل من الأجزاء المنفصلة، وكذلك في تجهيز ومعالجة المعلومات في ضوء السياق اللفظي السمعي وتكملة الجمل وربطها ببعضها البعض، وأيضًا في قدرتهم على التعرف على الوجوه والتعبير عنها وكذلك تحديد وتعرف الوجوه المعكوسة أو المقلوبة؛ ولذا لم تظهر فروق جوهرية في مقياس مهام التماسك المركزي وأبعاده الفرعية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد (المشاركين في البحث) وفقًا للنوع (بنين/ بنات).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الانتباه المشترك باختلاف النوع (بنين/ بنات)؛ مما يعني قبول الفرض الثالث، وهذا ما يوضحه جدول (8):

جدول (8) نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق في الانتباه المشترك وأبعاده بين أطفال اضطراب طيف التوحد (مجموعة البحث الأساسية أو المشاركين في البحث) وفقًا للنوع (بنين/ بنات) (ن= 120)

البعد أو المتغير	البنين ن=56		البنات ن=64		دلالة الفروق*	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول: التواصل البصري	3,11	0,62	3,28	0,58	1,59	0,12 غير دالة
الثاني: الاستجابة والمبادأة وعرض وإحضار الأشياء	7	0,76	7,08	0,89	0,52	0,61 غير دالة
الثالث: التقليد	3,09	0,77	3,25	0,69	1,21	0,23 غير دالة
الدرجة الكلية للانتباه المشترك	13,20	1,39	13,61	1,36	1,64	0,10 غير دالة

يتضح من جدول (8): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال اضطراب طيف التوحد في الانتباه المشترك وأبعاده (التواصل البصري، المبادأة والاستجابة وعرض وإحضار الأشياء) باختلاف النوع (بنين/ بنات).

ويُعزي الباحثون هذه النتيجة إلى أن كلا من البنين والبنات ذوي اضطراب طيف التوحد (المشاركين في البحث) لا يختلفون عن بعضهم البعض في قدرتهم على النظر للمثير الثابت أو المتحرك المُقدم بشكل مستمر في فترة زمنية أقلها (٣) ثواني، وكذلك في استجابتهم لمحاولات الآخرين لجذب انتباههم وتتبعهم لإيماءات الشخص الآخر، وأيضًا إظهارهم وعرضهم وتقديمهم للأشياء لجذب انتباه الآخر وذلك من خلال قراءة اتجاه العين والالتفات بالرأس وتحويل النظرات والإشارة والاتصال بالعين، وكذلك لم يختلفوا من حيث قدرتهم على تقليد سلوكيات الشخص الآخر ومطابقة سلوكياتهم لسلوكياته؛ ولذا لم تظهر فروق جوهرية في الانتباه المشترك وأبعاده الفرعية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد (المشاركين في البحث) وفقًا للنوع (بنين/ بنات).

4- تسهم بعض أبعاد مقياس مهام التماسك المركزي بصورة دالة إحصائيًا في التنبؤ بالانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ مما يعني قبول الفرض الرابع جزئيًا، وهذا ما يوضحه جداول (9)، (10)، (11):

جدول (9)

معاملات الارتباط بين الانتباه المشترك وأبعاد مقياس مهام التماسك المركزي (ن = 120)

	مقياس مهام التماسك المركزي		
	البعد الأول: الإدراك الحسي البصري	البعد الثاني: التواصل اللفظي والسمعي	البعد الثالث: التواصل غير اللفظي
الانتباه المشترك	0,35	0,08	0,11

جدول (10)

تحليل تباين الانحدار (ن= 120).

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
1	الانحدار 27,54	1	27,54	16,12	0,01
	البواقي 201,63	118	1,71		
	كلي 229,17	119			

جدول (11)

الانحدار التدريجي لتأثير أبعاد مقياس مهام التماسك المركزي على الانتباه المشترك لدى أطفال اضطراب طيف التوحد (مجموعة البحث الأساسية أو المشاركين في البحث) (ن= 120)

المتغيرات المستقلة	معامل الارتباط R	معامل التحديد R2	معامل التحديد R2 المعدل	النسبة المئوية للإسهام	ثابت المعادلة	معامل الانحدار B	قيمة "ت" ودلالتها
النموذج	0,35	0,12	0,11		6,38		3,63**
الإدراك الحسي البصري				%11		0,41	4,01**

**** دالة عند مستوى دلالة (0,01)**

يتضح من الجدولين (10)، (11)، ما يلي:

أظهرت النتائج أن قيمة "ف" المحسوبة بلغت (16,12) ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)؛ مما يدل على وجود علاقة انحدارية بين بعد الإدراك الحسي البصري وبين الانتباه المشترك، كما أن قيمة " ت " لمعاملات الانحدار دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)؛ ومن ثم يمكن التنبؤ بدرجات المشاركين في البحث

على مقياس الانتباه المشـــترك من درجاتهم على بعد الإدراك الحســـي البصـــري، ويمكن صـــياغة معادلة الانحدار التي تعين على التنبؤ بدرجات مقياس الانتباه المشترك كالتالي:

المعادلة التنبؤية للدرجات على مقياس الانتباه المشترك لدى المشاركين في البحث = 6,38+ (0,41× الإدراك الحسي البصري).

وقد تم حســاب قيم معاملات الارتباط بين المتغيرات المســتقلة (بعد الإدراك الحســي البصــري) والمتغير التابع (الانتباه المشـــترك)، وقيمة معاملات التحديد (مربع معامل الارتباط)، التي تعبر عن مقدار الإســـهام النسـبي الذي يسـهم به بعد الإدراك الحسـي البصـري كأحد أبعاد مقياس مهام التماسـك المركزي في التنبؤ بالانتباه المشترك، وذلك ما يوضحه جدول (11)، وبذلك يسهم الإدراك الحسي البصري في تفسير (11%) من تباين المتغير التابع (الدرجات على مقياس الانتباه المشترك)، بينما النسبة المتبقية من التباين ترجع إلى متغيرات أخرى (البواقي) لم تؤخذ في الاعتبار في معادلة الانحدار.

وعلى هذا تحقق الفرض الرابع جزئيًا، حيث أسـهم بعد الإدراك الحسـي البصـري في التنبؤ بالدرجات على مقياس الانتباه المشـترك، بينما لم تسـهم باقي أبعاد مقياس مهام التماسـك المركزي (بعد التواصـل اللفظي والســمعي، بعد التواصـــل غير اللفظي) بصـــورة دالة إحصـــائيًا في التنبؤ بالدرجات على مقياس الانتباه المشترك.

ونظرًا لعدم وجود دراسات – في حدود علم الباحثين – فإن الباحثين يُفسرون إسـهام بعد الإدراك الحسـي البصـري في التنبؤ بالانتباه المشـترك لدى أطفال اضـطراب طيف التوحد (المشـاركين في البحث) بأنه عندما يركز الطفل ذو اضـــطراب طيف التوحد في التفاصـــيل الجزئية المكانية مع تجاهل أو اســـتبعاد المثيرات الأخرى وقدرته على رؤية الصورة الكلية الشاملة وتمييزه بين الأشياء عن بعضها البعض ومعرفة الشكل من خلال الأجزاء المنفصـــلة وتجميعها لبناء هذا الشـــكل الكلي والتمييز البصـــري الحركي والتنظيم الإدراكي، وقدرته على تمييز الأشـكال الخادعة؛ فإن ذلك يسـاعده على النظر للمثيرات الثابتة والمتحركة المعروضـة عليه بصـورة مسـتمرة في فترة زمنية قصـيرة، كما يسـاعده على اسـتجابته لمحاولات الشـخص الآخر لجذب انتباهه وقدرته على تتبع إيماءاتها وتقديمه للأشياء حتى يجذب انتباه الآخر، وأيضًا يساعده على تقليد سلوك الآخر؛ ومن هنا أمكن التنبؤ بالانتباه المشترك من خلال الإدراك الحسي البصري.

توصيات ومقترحات البحث:

فيما يلي بعض التوصيات التي خلص إليها الباحثون من خلال نتائج البحث الحالي، وهي:

1- يجب الاهتمام بتنمية وتحسين النواحي المعرفية والاجتماعية والتواصلية كالانتباه وخاصة الانتباه المشترك والإدراك الحسي والبصري وجميع أشكال التواصل اللفظي وغير اللفظي والسمعي والتقليد وغيرها لدى ذوي الاحتياجات الخاصة عامة، وأطفال اضطراب طيف التوحد خاصة.

2- ضرورة إعداد وتقديم دورات وبرامج تدريبية وإرشادية وإثرائية لتنمية وتحسين الجوانب الاجتماعية والنفسية والتواصلية لذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة، ولأطفال اضطراب طيف التوحد بصفة خاصة؛ مما ينعكس بدوره على تنمية وتحسين التوافق النفسي والشخصي والاجتماعي لديهم.

3- توجيه ولفت أنظار الآباء والأمهات والمربين وأخصائي التربية الخاصة إلى ضرورة ووجوب الاهتمام بتكوين وتشكيل نواحي الشخصية لأطفال اضطراب طيف التوحد.

بحوث مقترحة ودراسات مستقبلية:

1- دراسة العلاقة بين الإدراك الحسي وكل من الانتباه الانتقائي والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

2- دراسة الفروق والاختلافات بين فئات مختلفة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في كل من مهام التماسك المركزي والانتباه المشترك.

قائمة المراجع

-إبراهيم عبد الله الزريقات (2004). *التوحد: الخصائص والعلاج*، عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

-إبراهيم عبد الله الزريقات (2020). *التدخلات الفعالة مع اضطراب طيف التوحد: الممارسات العلاجية المسندة إلى البحث العلمي*، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

-اريك Bourgondien, PHD, Glenna, Janette , Wellman, PHD, and Steven R.Love Eric Schopler , PHP, Mary, E . Van , (2015). *مقياس تصنيف التوحد عند الأطفال النسخة الثانيةCARS2*. تعريب بهاء الدين جلال، الجابرية: مركز هيلب للشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

-أسامة فاروق مصطفى، والسيد كامل الشربينى (2011). *التوحد (الأسباب والتشخيص والعلاج)*، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-أسامة فاروق مصطفي (2015). فعالية برنامج تدريبي قائم على الانتباه المشترك لتحسين التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى أطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل ببنها،2(7)، 187- 252.

-أميرة أحمد إسماعيل علي (2015). مقياس تقدير الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد الموجه لمقدمى الرعاية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية- جامعة عين شمس، 16(4)، 141- 166.

-تامر فرح سهيل (2015). *التوحد: التعريف- الأسباب- التشخيص- العلاج*، عمان، الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

-حسن إبراهيم محمد أبو حشيش (2020). *تحسين الانتباه المشترك في خفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى أطفال طيف التوحد ذوي المستويات المختلفة من الأداء الوظيفي*. رسالة دكتوراه، كلية التربية بالدقهلية، جامعة الأزهر.

رائد الشيخ (2005). الدورة الأولية في التوحد، دمشق، سوريا: مؤسسة كريم رضا سعيد.

-زينب رجب البنا وفتحي محمد خليل الشرقاوي (2021). برنامج قائم على تحليل السلوك التطبيقي لتحسين الانتباه المشترك وتأثيره على الإدراك الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية*، 31 (4)، ج2، 331 – 400.

-سهى أحمد أمين (2008). فعالية برنامج تدخل مبكر لتنمية الانتباه المشترك للأطفال التوحديين وأثره في تحسين مستوى التفاعلات الاجتماعية لديهم. *مجلة العلوم التربوية*، معهد الدراسات التربوية- جامعة القاهرة، 3، 91 – 148.

-صفاء محمد بحيري، ومرفت العدروس أبو العينين ندا (2018). فعالية برنامج قائم على بعض مهارات الوظائف التنفيذية في تحسين الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي طيف التوحد. *مجلة كلية التربية- جامعة الإسكندرية*، 28 (1)،244-205.

-صفية داحش مغرم العمري (2017). *التدريب باستخدام المعينات البصرية والسمعية لتنمية التواصل اللفظي وغير اللفظي لأطفال الأوتيزم*. رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

-عبد الرحمن سيد سليمان وجمال محمد نافع وهناء شحاته عبد الحافظ (2015). مقياس تقدير مهارات الانتباه المشترك لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس*، 39 (1)، 791 – 831.

-عبد الرحمن سيد سليمان ودعاء محمود زكي وندا طه عبد المحسن عثمان (2019). برنامج مقترح لتحسين مهام نظرية التماسك المركزي وعلاج اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، (57)، 255 – 309.

-عبد العزيز السيد الشخص والسيد أحمد الكيلاني وموسى سليم المضيبري (2019). مقياس مهام التماسك المركزي لدى الأطفال. *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، 60، 187 – 224.

-عماد أحمد حسن علي (2016). *اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة للأطفال والكبار*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

-محمد ابراهيم عبد الحميد (2013). برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى الأطفال التوحديين. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*– رابطة التربويين العرب بالسعودية، 38، ج4، 197– 229.

-محمد طه وعبد الموجود عبد السميع (2011). *مقياس Stanford–Binet (الصورة الخامسة)*. مراجعة وإشراف محمود أبو النيل، القاهرة: المؤسسة العربية لإعداد ونشر الاختبارات النفسية.

-هبة أحمد محمد نافع (2020). *فاعلية برنامج قائم على نظرية العقل في تنمية الانتباه المشترك للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد*. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

-American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders*, (5th ed. Revised), Washington DC: American Psychiatric Association.

-Bruinsma Y., Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2004). Joint attention and, children with autism: A review of the literature. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10 (3), 169 - 175.

-Carter, A., Davis, N., Klin, A. &Volkmar, F. (2005). Social development in autism. In: Volkmar, F.R., Pual, R., Klin. A. & Cohen, D. (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disordes: diagnosis, development, neurobiology, and behavior*, Volume (1), (PP.312-334), New York, U.S.A: John Wiley & Sons, Inc.

-Chevallierm C., Noveck, I., Happe, F., & Wilson, D. (2011). What's in a voice? Prosody as a test case for the Theory of Mind account of autism. *Neuropsychologia*, 49 (3), 507- 517.

Davison, M., & Weismer, S. (2017). Reading Comprehension of ambiguous sentences by school- age children with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 10 (12), 2002 – 2022.

-Filippello, P., Marino, F., & Olivia, P. (2013). Relationship between weak central coherence and mental states understanding in children with autism and in children with ADHD. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 1(1), 1- 19.

Happe, F, and Frith, U (2006). Weak coherence account: the detail-focused cognitive pattern in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (1), 5 - 25.

-Happé, F., & Booth, R. (2008). The power of the positive: Revisiting weak coherence in Autism Spectrum Disorders. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(1), 50-63.

Jyoti, V., & Lahiri, U. (2019). Virtual reality based Joint attention task platform for children with autism. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 13(1), 198 - 210.

-Lawton, K., Hannigan, S., & Ellawadi, A. B. (2014). Moving beyond the status quo: using evidence-based practice to improve autism Core deficits in the preschool classroom. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 47, 99 - 150.

-Lohan, K. S., Sheppard, E., Little, G., & Rajendran, G. (2018). Toward improved child–robot interaction by understanding eye movements. *IEEE Transactions on Cognitive and Developmental Systems*, 10(4), 983 - 992.

-Martin, I., & McDonald, S. (2003). Weak coherence, no theory of mind, or executive dysfunction? Solving the puzzle of pragmatic language disorders. *Brain and Language*, 85(3), 451 - 466.

-Milne, E., Swettenham, J., Hansen, P., Campbell, R., Jeffries, H., & Plaisted, K. (2002). High motion coherence thresholds in children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(2), 255 - 263.

-Mindy, P., & Neal, R. (2001). Neural Plasticity, Joint Attention and transitional social orienting model of Autism. *International Review of Research in Mental Retardation*, 23, 139 - 168.

-Morgan, B., Maybery, M., & Durkin, K. (2003). Weak central coherence, poor joint attention, and low verbal ability: Independent deficits in early autism. *Developmental Psychology*, 39 (4), 646 – 658.

-Mundy, P. (2016). *Autism and joint attention: Developmental, neuroscience, and clinical fundamentals*. New York, U.S.A: Guilford Publishing.

-Mundy, P. (2018). A review of joint attention and social-cognitive brain systems in typical development and autism spectrum disorder. *European Journal of Neuroscience*, 47 (6), 497 – 514.

-Mundy, P., Novotny, S., Swain-Lerro, L., McIntyre, N., Zajic, M., & Oswald, T. (2017). Joint-attention and the social phenotype of school-aged children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47 (5), 1423 – 1435.
-Novita, M., Atmodiwirjo & Basaria, I.B. (2017). The effectiveness of child centered play therapy to improve joint attention skills in children with autism spectrum disorder. *The Asian Conference on Education, Official Conference Proceddings*, 1- 15.
-Nuske, H. J., & Bavin, E. L. (2015). Narrative comprehension in 4-7-year-old children with autism: testing the Weak Central Coherence account. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 1-12.

-Powell, K. K. (2012). *Weak Central Coherence in Autism Over the Preschool Years.* American University.
-Riches, N. G., Loucas, T., Baird, G., Charman, T., & Simonoff, E. (2016). Elephants in pyjamas: Testing the weak central coherence account of autism spectrum disorders using a syntactic disambiguation task. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46 (1), 155-163.

البحث الثامن

الخصائص السيكومترية لمقياس مداخل التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح

"دراسة سيكومترية"

Psychometric Properties of Learning Approaches Scale for Students of the Faculty of Education at Matrouh University

"Psychometric Study"

إعداد

الأستاذ الدكتور

أيمن مصطفى عبد القادر

أستاذ المناهج وطرق التدريس

وعميد كلية التربية – جامعة مطروح

الأستاذ الدكتور

نرمين عوني محمد

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة الاسكندرية

أ/نجاح عز الدين فرحات إدريس

باحثة دكتوراه –تخصص علم النفس التربوي

2023م – 1444هـ

مستخلص

الخصائص السيكومترية لمقياس مداخل التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح

"دراسة سيكومترية"

المستخلص

هدف البحث الحالي إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس مداخل التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح. وتكونت عينة البحث من (120) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة مطروح، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (24–18) سنة، وتم اختيارهم من طلاب الفرقتين الأولى والرابعة، طُبق عليهم مقياس مداخل التعلم– النسخة المختصرة إعداد (Duff, 1997)، (تعريب/ الباحثة). وتوصلت نتائج البحث إلى صلاحية مفردات مقياس مداخل التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح، وتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الصدق والثبات؛ حيث أظهر التحليل العاملي التوكيدي أن نموذج العوامل الثلاثة قد حظي على مؤشرات حسن مطابقة جيدة (RMR = 0.07، GFI = 0.80، AGFI = 0.76، NFI = 0.95، RFI = 0.95، CFI = 0.99، RMSEA = 0.029). ويحتوي كل مدخل للنموذج النهائي لمقياس مداخل التعلم على عشرة عناصر، كما جاءت قيم ألفا كرونباخ للمدخل العميق والسطحي والاستراتيجي 0.941، 0.942، 0.955 على التوالي، وتراوحت معاملات الارتباط لإعادة التطبيق ما بين (0.864 – 0.925)، وكلها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) وتشير إلى درجة عالية من الموثوقية؛ ومن ثم قد يمثل هذا المقياس أداة بحث قيمة لتقييم مداخل التعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة مطروح.

الكلمات المفتاحية: مداخل التعلم، طلاب كلية التربية.

Abstract

Psychometric Properties of Learning Approaches Scale for Students of the Faculty of Education at Matrouh University

"Psychometric Study"

The current research aimed to verify the psychometric properties of the learning approaches scale for students of the faculty of education at Matrouh University. The research sample consisted of (120) male and female students from the Faculty of Education, Matrouh University, their age ranged between (18-24) years, and they were chosen from the students of the first and fourth grades, they were applied to the learning approaches scale- short form prepared by (Duff, 1997), (Arabization / researcher). The research results concluded that the vocabulary of the learning approaches scale was valid for students of the faculty of education at Matrouh University, and the learning approaches scale had good psychometric properties in validity and reliability; Which the confirmatory factor analysis showed that the three factors model had good indicators of good fit (RMR = 0.07, GFI = 0.80, AGFI = 0.76, NFI = 0.95, RFI = 0.95, CFI = 0.99, RMSEA = 0.029). Each approach of the final model of the learning approaches scale has ten items. The Cronbach's alpha values of deep, surface and Strategic approaches were 0.941, 0.942 and 0.955 respectively, Correlation coefficients for reapplication ranged between (0.864 - 0.925), all of which are statistically significant at the level (0.01) and indicate a high degree of reliability; Hence, this scale might represent a valuable research tool for the assessment of learning approaches among students of the faculty of education at Matrouh University.

Keywords: Learning Approaches, Students of the Faculty of Education.

مقدمة:

إن الهدف الأساسي لمؤسسات التعليم هو تحسين نواتج التعلم؛ بحيث يستطيع الطلاب أن يظهروا تحسنًا في مستوى معلوماتهم، وتغيرًا إيجابيًا في فهمهم كناتج مباشر أو غير مباشر للخبرات التي يحصل عليها الطالب من المؤسسات التعليمية (Entwistle, 1997, 213).

وهناك اتجاهًا متناميًا يؤيد الاعتقاد القائل بأنه لكي نطور من جودة عمليات التعلم ومخرجاته، من الضروري أن نعمق من فهمنا لكيفية حدوث عملية التعلم، وإن النظرة إلى التعلم الآن لم تعد قاصرة على أنه عمليات معرفية أو سلوكية فقط؛ بل إن كيفية مواجهة المتعلم لمواقف التعلم الفعلية وتعامله معها تُعد من أهم متغيرات التعلم (Marton & Booth, 1997, 5).

تُعد مداخل التعلم أحد أهم العوامل المهمة التي تتعلق بالتحصيل الأكاديمي؛ فالتعلم لا يحدث بطريقة واحدة، بل بطرق متنوعة ومتعددة تختلف حسب نوع العلاقة التي تنشأ بين المتعلم وموقف التعلم ككل؛ فبعض الطلاب يستخدمون مدخلًا عميقًا للتعلم يتضمن السعي والعمل لفهم معنى موضوع التعلم. في حين يتبنى طلاب آخرون المدخل السطحي في التعلم الذي يقتصر على التوصل لمجرد سمات المواد التعليمية دون السعي للفهم (Herrmann, McCune, & Bager-Elsborg, 2017, 29 – 31).

وقد تم التمييز بين المداخل العميقة والسطحية للتعلم مرارًا وتكرارًا في الدراسات الكمية والنوعية في مختلف بلدان العالم والتخصصات الأكاديمية باستخدام أساليب البحث المختلفة؛ وأهم ما يميز المدخل العميق هو اختبار الحقائق والأفكار الجديدة على المتعلم بشكل نقدي، وربطها بالبناء المعرفي الحالي للفرد، وإقامة العديد من العلاقات بين الأفكار والمفاهيم والحقائق، في حين أن أهم ما يميز المدخل السطحي هو قبول الحقائق والأفكار الجديدة على المتعلم بدون محاولة تقييمها، ومحاولة الاحتفاظ بها بشكل معزول عن غيرها من مكونات البناء المعرفي الخاص به (Entwistle & McCune, 2004; Entwistle, 2009; Biggs 2012).

وعندما بدأ البحث في هذا المجال بالتركيز على نطاق أوسع على أنشطة الدراسة اليومية لدى طلاب الجامعة، تم تحديد مدخل ثالث للتعلم، وقد تم تسمية هذا المدخل بالمدخل الاستراتيجي، والذي يسعى إلى

التركيز على تحقيق درجة عالية جنبًا إلى جنبٍ مع الدراسة المنظمة جيدًا والاهتمام بمتطلبات التقييم (Parpala & Lindblom-Ylanne, 2012, 313 - 314).

ونظرًا لأن المسئولية الملقاة على عاتق الطالب في المرحلة الجامعية كبيرة؛ فهو يعتمد على مجهوده الذاتي في تحسين وتطوير معارفه ومهاراته، لذلك يسعى البحث الحالي للتعرف على الطريقة التي يتصرف بها طلاب الجامعة في مواقف التعلم اليومية، والتي يعتمدون عليها في تحليل ومعالجة ما يتلقونه من معلومات، وذلك من خلال توفير أداة قياس مناسبة لقياس مداخل التعلم لدى طلاب الجامعة؛ إذ يختلف الطلاب في طريقة تلقيهم للمعلومة وفي طريقة معالجتهم لها.

مشكلة البحث:

يعتبر مقياس مداخل التعلم لأنتويستل Entwistle (1979) أحد المقاييس المهمة لمعرفة مداخل التعلم لدى الطلاب؛ لكنه غير مبني في البيئة المصرية، كما قد قام داف (Duff, 1997) بتطوير المقياس والتحقق من خصائصه السيكومترية في بيئة أجنبية، التي لها خصوصيتها الثقافية، فالمتفق أن لكل بيئة محتوى أخلاقي وفكري يحدد سلوك الفرد الذي ينتمي إلى هذه البيئة، وقد تتحدد سلوكيات الأفراد من خلال الاهتمامات والقضايا المشتركة التي تجمعهم، مما يوجد بالضرورة لكل بيئة خصوصيتها التي تميزها عن غيرها، والمتعلمين جزء مهم من هذه البيئة لهم قضايا خاصة يشتركون فيها تحدد طرقهم التي تميزهم في معالجة المعلومات عن باقي المتعلمين في بيئات أخرى، وبما أن المقياس مبني في بيئة خصوصية متعلميها تختلف عن خصوصية المتعلم المصري، جاء هذا البحث للتحقق من مدى صلاحيته في البيئة المحلية.

ولقد أُجريت العديد من الدراسات التي هدفت لاختبار الكفاءة السيكومترية لمقياس مداخل التعلم النسخة المختصرة إعداد (Duff, 1997)؛ وتُرجم وقُنن في بيئات مختلفة، فقد قام كل من (Valadas, Gonçalves, & Faísca, 2010) بتقنينه على طلاب المرحلة الثانوية في البيئة البرتغالية، كما قام (Yankulova, 2014) بترجمته إلى اللغة البلغارية وتقنينه على طلاب الجامعة، وقام (Petrova, 2019) أيضًا بتقنينه على طلاب المرحلة الثانوية في بلغاريا، كما قام كل من (Dedos & Fouskakis, 2021) بترجمته وتقنينه على طلاب الجامعة في البيئة اليونانية، وقد أسفرت نتائج تلك الدراسات عن تمتعه بخصائص سيكومترية جيدة.

في حين لا توجد حتى الآن – في حدود علم الباحثة – دراسة عربية تحققت من صحة المقياس في البيئة المصرية، وبالتالي فإن ترجمة المقياس ونقله للثقافة العربية وخاصة المصرية، يمكن أن يسهم في فهم الطريقة التي يتصرف بها طلاب الجامعة في مواقف التعلم اليومية.

وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية:

1. ما مدى صلاحية مفردات مقياس مداخل التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح؟
2. ما مدى تحقق الخصائص السيكومترية لمقياس مداخل التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح لشروط القياس من حيث الصدق؟
3. ما مدى تحقق الخصائص السيكومترية لمقياس مداخل التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح النشاط لشروط القياس من حيث الثبات؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي فيما يلي:

1. التحقق من مدى صلاحية مفردات مقياس مداخل التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح.
2. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس مداخل التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح لشروط القياس من حيث الصدق.
3. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس مداخل التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح لشروط القياس من حيث الثبات.

أهميـة البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

يكتسب هذا البحث أهميته النظرية من الجدوى العلمية في إضافة مقياس جديد لمداخل التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح كإضافة جديدة للمكتبة العربية.

كما تكمن أهمية هذا البحث من أهمية مجتمعه، والمتمثل بطلاب الجامعة الذي يشكلون شريحة مهمة في بناء المجتمع؛ لذلك وجب أن يحظى أمر التعرف على مداخل تعلهم أهمية كبيرة، ولا يكون ذلك إلا

من خلال الاهتمام بأداة القياس التي تسمح بقياس مداخل تعلمهم والتعرف عليها، من أجل توجيههم التوجيه السليم وتحسين مردوديتهم، وزيادة الثقة في أنفسهم.

إن دراسة مداخل التعلم التي يتبناها طلاب الجامعة ليست مفيدة فقط للطالب، الذي يجب أن يكون واعيًا بالشكل الذي يتوجه به نحو تعلمه، ولكن للمعلم أيضًا الذي يستخدم تلك المعلومات لأخذ قرارات تربوية مهمة تتعلق بالطرق التي يستخدمها في التدريس وتنظيم عرض المعلومات على الطلاب وشكل ومستوى أساليب تقييم تعلم الطلاب، وكذلك توجيه الطالب للمدخل الذي يجب أن يتبناه في الوقت المناسب.

كما تأتى أهمية البحث من الناحية التطبيقية كونه أول دراسة في البيئة المصرية– على حد علم الباحثة– يمكن من خلالها توفير أداة قياس فعالة تستخدم وتعين على تقييم مداخل التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة يمكن أن تستخدم من قبل التربويين؛ فيبنون انطلاقًا من المعلومات المستخلصة منها قرارات سليمة لتطوير المناهج وأساليب التدريس.

مصطلحات البحث:

مداخل التعلم: Learning Approaches

مداخل التعلم بأنها: "الطرق التي يفكر ويُدرك ويتذكر بها المتعلم المعلومات، (Duff, 1997, 530)يعرف وكيفية استخدام تلك المعلومات لاحقًا في حل المشكلات".

وتتمثل هذه المداخل فيما يلي:

المدخل العميق Deep Approach: وهو يركز على عامل المعنى الذي تنطوي عليه المعلومات، والربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات الماثلة في الذاكرة والتي تشترك معها في المعنى.

المدخل السطحي Surface Approach: وفيه يعالج الفرد المعلومات وفقًا لمظهرها الخارجي أو خصائصها المادية فقط، ويعتمد هذا المستوى من تجهيز المعلومات على التكرار والتسميع.

المدخل الاستراتيجي Strategic Approach: وهو يركز على الاهتمام بتنظيم المعلومات، والتركيز على عادات ومهارات الاستذكار؛ وذلك لتحقيق أعلى الدرجات في المقرر الدراسي.

وتتحدد مداخل التعلم إجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي في كل مدخل من المداخل الثلاثة على مقياس مداخل التعلم المستخدم في البحث الحالي– النسخة المختصرة– إعداد (Duff,1997)، ترجمة وتقنين الباحثة على البيئة المصرية.

حدود البحث:

حدود بشرية: طُبق البحث الحالي على عينة من طلاب الجامعة بالفرقتين الأولى والرابعة بكلية التربية، والذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (18 – 24) سنة.

حدود مكانية: اقتصر البحث الحالي على جامعة مطروح.

حدود زمنية: تم تطبيق البحث الحالي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022–2023م.

حدود مادية: تتمثل في مقياس مداخل التعلم– النسخة المختصرة– إعداد (Duff, 1997)، (تعريب/ الباحثة).

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA)، للتحقق من ملاءمة النموذج العاملي المقترح للبيانات الواقعية الملاحظة، باستخدام برنامج ليزرل Lisrel 8.8 8.8.
2. معامل ارتباط بيرسون، لتحديد العلاقة الارتباطية بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وعلاقة الأبعاد بعضها ببعض، وكذلك لحساب ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق.
3. معامل ألفا كرونباخ Alpha– Chornbach، لحساب ثبات المقياس.

إطار نظري ودراسات سابقة:

يرجع مفهوم مداخل التعلم إلى الباحثين (Marton & Saljo) عام (1976) اللذان درسا كيفية توجه الطلاب بتعلمهم؛ فقد قاما بإعطاء نص تعليمي لمجموعة من الطلاب لقراءتها، وقاما بإخبار الطلاب بأنهم سوف يجيبون على مجموعة من الأسئلة التي تتعلق بهذا النص بعد قراءته، وقد توصلا إلى أن الطلاب قد

انقسموا إلى مجموعتين أساسيتين من حيث استخدامهم لمدخل ما من مداخل التعلم، فبعد إجابة الطلاب عن الأسئلة المتعلقة بالنص قام الباحثان بسؤالهم عن الكيفية التي تم من خلالها دراسة هذا النص، اتصفت المجموعة الأولى بأنها تحاول فهم النص بشكل كلي وتبحث عن المعنى من وراء النص، ويربطون بين تلك الأفكار التي يقرئونها وخبراتهم السابقة وأفكارهم الخاصة، وقد وصفا "Marton & Saljo" تلك المجموعة من الطلاب أنهم يتبنون المدخل العميق للتعلم deep approach to learning، في حين اتصفت المجموعة الثانية بأنهم لا يتعمدون فهم النص ولا يهتمون بالوصول للمعنى الكلى للنص أو ربطه بأفكارهم وخبراتهم السابقة، وتم وصف هذه المجموعة من الطلاب بتبني مدخل التعلم الصم، أو السطحي للتعلم superficial approach to learning or surface، ومن هنا بدأ انتشار مفهوم مداخل التعلم (Duff, Boyle, & Dunleavy, 2002, 142).

وقد أثارت هذه الفكرة عددًا كبيرًا من الباحثين وتشكلت مجموعات وفرقًا بحثية حول العالم منذ بداية الثمانينات وحتى الآن لدراسة هذه الفكرة باستخدام منهجيات مختلفة، ومن أهم هذه المجموعات: مجموعة لانكستر بإنجلترا ويقودها "Entwistle"، مجموعة استراليا ويقودها "Biggs" (Beattie, Collins, & McInnes, 1997, 2).

ولقد تزايد الاهتمام في العقود الأخيرة بدراسة مداخل التعلم باعتبارها أبعادًا مهمة داخل المجال التربوي، حيث تلعب مداخل التعلم دورًا مهمًا في العملية التعليمية لا يمكن تجاهله؛ وذلك لأن الأداء الأكاديمي للطلاب يتأثر بمداخلهم للتعلم (مروان الحربي، 2011، 149).

وقد تم إجراء العديد من الدراسات للتحقق من صدق هذا النموذج على عينات مختلفة، وفي بيئات مختلفة أوضحت نتائجها تطابق في ظهور المداخل الثلاثة في جميع الدراسات بالرغم من اختلاف الظروف التي استخدم فيها مقياس "مداخل التعلم"، مما يؤكد على البنية العاملية لمقياس "مداخل التعلم"، ومن هذه الدراسات؛ دراسة (Speth, Namuth, & Lee, 2007) التي استخدمت النسخة المختصرة لمقياس مداخل التعلم للطلاب لاكتساب نظرة ثاقبة حول خصائص مداخل التعلم التي قد تؤثر على استخدام الطلاب للبحث عبر الإنترنت، وقد تكونت عينة الدراسة من (446) طالبًا جامعيًا (230 ذكورًا و 216 إناثًا). وقد قدمت الدراسة أدلة بموثوقية الاتساق الداخلي للمقياس، وأسفر التحليل العاملي عن استخلاص ثلاثة عوامل، كما تراوحت معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الثلاثة من 0.65 إلى 0.75؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة.

وهدفت دراسة (Yusoff, 2011) التحقق من البنية العاملية لقائمة مداخل التعلم لدى طلاب الفرقة الأولى في كلية الطب في جامعة سينز في ماليزيا. تكونت عينة الدراسة من (196) طالبًا وطالبة. وأظهرت النتائج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي التوصل إلى مؤشرات جودة جيدة؛ حيث بلغت قيمة RMSEA (0.04)، وبلغت قيمة NFI (0.967)، CFI (0.992)، CFI (0.992)، وجاءت قيم ألفا كرونباخ للأبعاد السطحي والاستراتيجي والعميق 0.62 ، 0.73، 0.88 على التوالي، مما يشير إلى موثوقية البناء الجيدة لتحديد مداخل التعلم لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية الطب.

وكان الغرض من دراسة (Hinojosa, 2021) هو تحديد مدى صحة وموثوقية مقياس مداخل الطلاب للتعلم لدى الطلاب المكسيكيين. تكونت عينة الدراسة من (894) طالبًا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية. وأظهرت النتائج أداءً جيدًا وخصائصًا سيكومترية مقبولة فيما يتعلق بالبنية الداخلية، وهو ما يتوافق مع الدراسة الأصلية.

وهدفت دراسة (Celik & Silay, 2022) إلى تحليل بنية عوامل مقياس مداخل التعلم للطلاب، والذي يتكون من 3 عوامل (عميق، استراتيجي، سطحي)، وقام الباحثان بترجمته إلى اللغة التركية لتقنينه في البيئة التركية. تكونت عينة الدراسة من (421) طالبًا وطالبة كانوا يدرسون في DEU. وأسفر التحليل العاملي التوكيدي (CFA) عن توافق بنية العوامل الثلاثة للمقياس حيث كشفت النتائج عن مؤشرات جودة جيدة؛ حيث بلغت قيمة RMSEA (0.072)، وبلغت قيمة NFI (0.88)، CFI (0.78)، CFI (0.82)، وبالتالي يمكن تحديد مداخل التعلم للطلاب بنجاح.

إجـــراءات البحث:

أولًا- منـهج البحث:

يمثل هذا البحث دراسـة وصـفية سـيكومترية، حيث يحلل خصـائص مقياس مداخل التعلم- النسـخة المختصـرة- إعداد (Duff, 1997)، (تعريب/ الباحثة) لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة مطروح، من خلال تقييم ووصف محدداته السيكومترية.

ثانيًا- عينـة البحث:

اشـــتملت عينة البحث على (120) طالبًا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة مطروح، منهم (60) طالبًا وطالبة بالفرقة الأولى، و(60) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة، تراوحت أعمارهم ما بين (24-18) سنة.

ثالثًا: أداة البحث:

مقياس مداخل التعلم– النسخة المختصرة إعداد (Duff, 1997)، (تعريب/ الباحثة):

أ–وصف المقياس في صورته الأصلية:

أعدّ هذا المقياس "إنتوستيل وآخرون" (1979)، وتكون في صورته الأصلية من (64) عبارة موزعة على (16) مقياسًا فرعيًا تقيس مداخل التعلم (المدخل العميق، المدخل السطحي، المدخل الاستراتيجي)، بالإضافة إلى بعض الجوانب ذات التأثير في التعليم، وهي: ترابط الأفكار، واستخدام الأدلة والبراهين، الدافعية الداخلية (Duff, 1997, 530).

ثم أجرى "إنتوستيل ورامسدين" Entwistle & Ramsden (1985) تعديلًا على عبارات هذا المقياس نتيجة لإجراء عدد كبير من الدراسات حول صدقه وثباته، ثم قدم "إنتوستيل وتايت" (Entwistle & Tait) (1994) صورة قصيرة من هذا المقياس تضم (38) بندًا، ثم قام "داف" Duff بإجراء مقارنة بين الصورتين، وتوصل إلى صورة نهائية تتكون من (30) عبارة لمقياس مداخل التعلم (Duff, 1997, 531).

وقد تحقق داف (Duff, 1997) من الخصائص السيكومترية للمقياس بتطبيقه على عينة مكونة من (356) طالبًا وطالبة بكلية إدارة الأعمال، وباستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، والاتساق الداخلي، ومعامل ألفا، وقد أسفر التحليل العاملي الأولى عن وجود (3) عوامل كان بعضها غير قابل للتفسير، إلا أنه بعد التدوير المائل لهذه العوامل، أمكن استخلاص ثلاثة عوامل قابلة للتفسير، وقد فُسرت العوامل الثلاثة مجتمعة نسبة 60.3 من التباين الكلى، وهذه العوامل هي: المدخل العميق، والمدخل السطحي، والمدخل الاستراتيجي، كما أسفرت النتائج عن تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي، وبلغت معاملات ألفا كرونباخ (0.80، 0.80، 0.82) لكل من المدخل العميق، والمدخل السطحي، والمدخل الاستراتيجي على الترتيب.

ب–مبررات تعريب المقياس:

حظي المقياس بانتشار واسع في المجال التربوي؛ كما تم استخدامه في العديد من الدراسات الحديثة (e.g., Naeemullah, Rehman, Gul, & Ahmad, 2021; Tsey, 2021)، كذلك ندرة وجود أدوات تقيس مداخل التعلم في البيئة العربية بشكل عام والبيئة المصرية بشكل خاص؛ لذلك فضلت الباحثة تعريب المقياس وتقنينه في ضوء خصائص مجتمع البحث الحالي.

وقد قامت الباحثة بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، وأصبح المقياس جاهزًا لمراجعته لغويًا من قبل متخصصين في اللغة الإنجليزية.

ج- طريقة تصحيح المقياس:

تتم الاستجابة على عبارات المقياس وفقًا لمقياس خماسي (أوافق تمامًا، أوافق إلى حد ما، غير متأكد، غير موافق إلى حد ما، غير موافق تمامًا)، وتعطي العبارات الموجبة الدرجات (5،4،3،2،1) على الترتيب، والعكس في حالة العبارات السالبة.

نتائج البحث ومناقشتها:

1) للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: "ما مدى صلاحية مفردات مقياس مداخل التعلم لطلاب الجامعة؟"

قامت الباحثة بالتأكد من صلاحية المفردات وذلك من خلال مرحلتين، هما:

1- صدق المحتوى (تحليل العبارات):

قامت الباحثة بترجمة المقياس إلى اللغة العربية، ثم روجعت الترجمة لغويًا من قبل متخصصين* في اللغة الإنجليزية، وبناءً على ذلك تم إعادة صياغة الترجمة لغويًا، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (1) عبارات مقياس مداخل التعلم التي تم تعديلها وفقًا للمراجعة اللغوية

البعد الذي تنتمي إليه العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
	أحاول أن أربط الأفكار التي تقابلني بالموضوعات والمقررات الأخرى.	أحاول أن أربط الأفكار التي تقابلني بالموضوعات والمقررات الأخرى كلما كان ذلك ممكنًا.
	عندما أعمل في موضوع جديد، أحاول أن أرى بنفسي كيف تتفق كل الأفكار معًا.	عندما أعمل في موضوع جديد، أحاول من وجهة نظري معرفة كيف تتسق كل الأفكار معًا.
	من المهم بالنسبة لي فحص الأدلة ومعرفة الأسباب الخفية وراء شيء ما.	من المهم بالنسبة لي أن أكون قادرًا على فحص الأدلة ومعرفة الأسباب المنطقية وراء شيء ما.

تتقدم الباحثة بالشكر للأساتذة الدكاترة الآتي أسمائهم على جهدهم في مراجعة ترجمة المقياس، وهم:*
أ.د. عادل إبراهيم البنا. أستاذ مناهج وطرق التدريس للغة الإنجليزية. كلية التربية. جامعة كفر الشيخ.
أ.د. مروة أحمد رفعت نعيم. أستاذ مناهج وطرق التدريس للغة الانجليزية. كلية التربية . جامعة كفر الشيخ.
أ.م.د أشرف طه قوته. أستاذ مساعد اللغة الانجليزية. كلية الآداب. جامعة دمياط.

المدخل العميق	أفحص الأدلة بعناية من أجل الوصول إلى استنتاجات خاصة فيما يتعلق بالأشياء التي أقوم بدراستها.	أفحص الأدلة بعناية ثم أحاول الوصول إلى استنتاجاتي الخاصة فيما يتعلق بالأشياء التي أدرسها.
المدخل السطحي	على الرغم من أنه يمكنني تذكر الحقائق والتفاصيل، إلا إنني لا أستطيع في كثير من الأحيان وضع تصور لها.	على الرغم من أنه يمكنني تذكر الحقائق والتفاصيل، إلا إنني لا أستطيع في كثير من الأحيان إدراك الصورة الكلية.
	ينتابني قلق شديد بشأن العمل أو الواجبات التي أعتقد أننى لن أستطيع القيام بها.	غالبًا ما ينتابني قلق شديد بشأن كم العمل أو الواجبات التي أعتقد أننى غير قادر على أدائها.
	يصيبني القلق حول ما إذا كنت قادرًا على الاستيعاب والعمل على نحو مناسب.	يصيبني القلق أحيانًا حول ما إذا كنت قادرًا على التأقلم مع العمل على نحو مناسب.
	أشعر بالذعر إذا تأخرت في عملي.	غالبًا ما أبدو منزعجًا إذا تأخرت عن أداء عملي.
المدخل الاستراتيجي	أحاول بأي طريقة الحصول على كتب أو أي شيء أحتاجه للمذاكرة.	بطريقة أو بأخرى أنجح في الحصول على كتب أو أي شيء أحتاجه للمذاكرة.
	أتأكد من وجود ظروف للمذاكرة تساعدني في القيام بعملي بسهولة.	أحرص على تهيئة ظروف مناسبة للمذاكرة تساعدني في القيام بعملي بسهولة.
	أحاول الاستفادة بوقتي بشكل عام.	أحاول أن أستفيد جيدًا من وقتي طوال اليوم.
	أعمل بطريقة منظمة خلال تعلم مقرر معين بدلًا من ترك كل شيء حتى اللحظة الأخيرة.	أنظم وقت استذكاري للمقرر بدلًا من تركه حتى اللحظة الأخيرة.

وقد قامت الباحثة بالتعديلات اللغوية المطلوبة.

2- الاتساق الداخلي للمقياس:

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (2)

قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على مقياس مداخل التعلم لطلاب الجامعة

إعداد (Duff, 1997) (ن = 120)

المدخل العميق		المدخل السطحي		المدخل الاستراتيجي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	**0.81	2	**0.79	3	**0.82
4	**0.82	5	**0.87	6	**0.82
7	**0.79	8	**0.83	9	**0.83
10	**0.84	11	**0.87	12	**0.85
13	**0.77	14	**0.85	15	**0.85
16	**0.80	17	**0.88	18	**0.85
19	**0.77	20	**0.72	21	**0.83
22	**0.83	23	**0.77	24	**0.87
25	**0.76	26	**0.67	27	**0.86
28	**0.83	29	**0.79	30	**0.82

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تقيسه دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)؛ وهذا يعنى أن مفردات المقياس متماسكة داخليًا مع أبعادها؛ مما يدل على قوة الاتساق الداخلي للأبعاد والمقياس ككل.

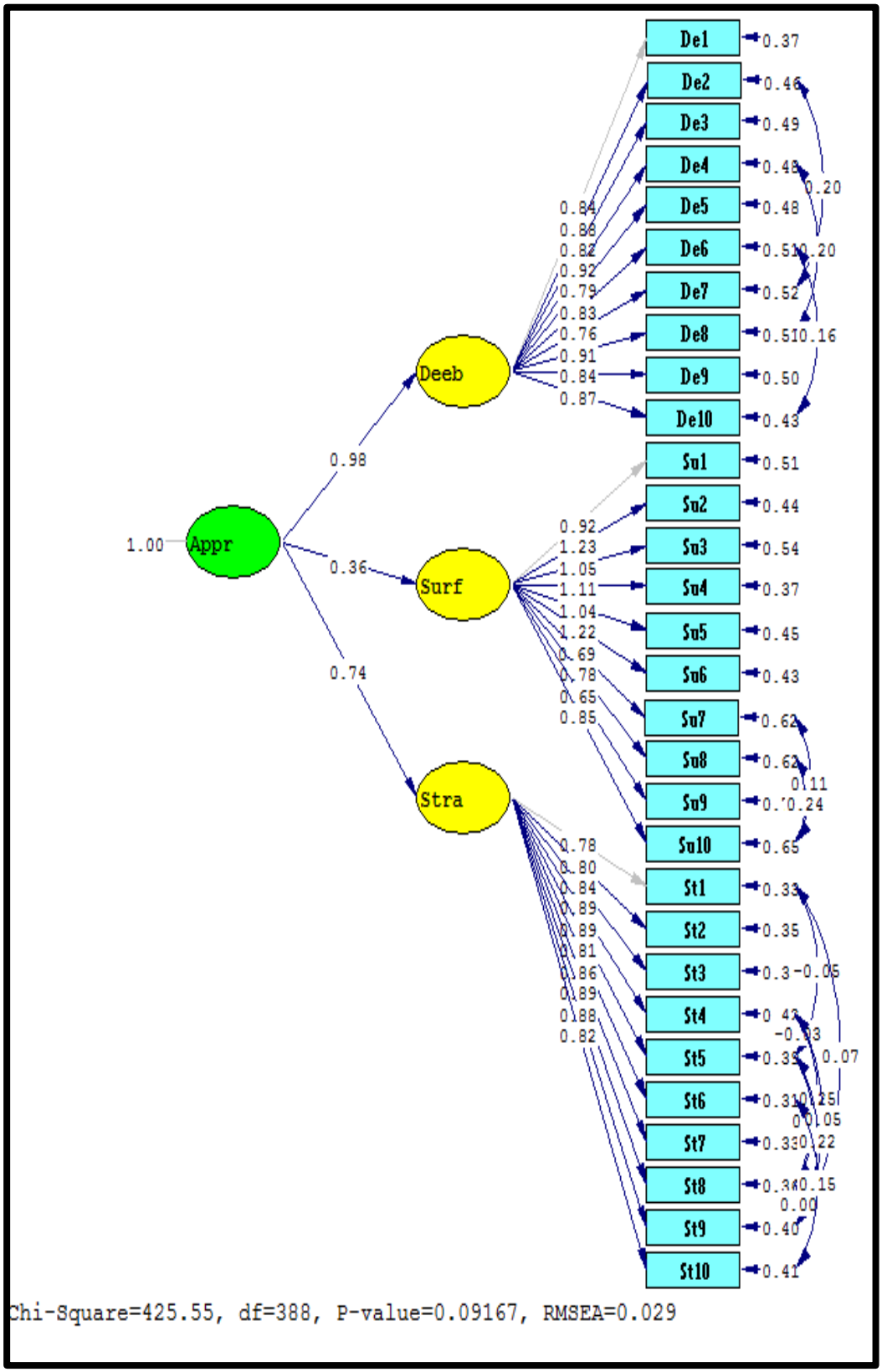
2) للإجـابة عن السـؤال الثـاني والذي ينص على: "ما مدى تحقق الخصائص السيكومترية لمقياس مداخل التعلم لطلاب الجامعة لشروط القياس من حيث الصدق؟"

استخدمت الباحثة التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis للتحقق من صدق البنية العاملية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وصدق البنية Construct Validity يطلق عليه البعض أيضًا الصدق البنائي، وذلك عندما تتكون البنية من عدة أبعاد مختلفة، وذلك عند الاعتماد على نظرية سابقة أو دليل مسبق تؤكد أن هذه الأبعاد تكون هذه البنية، وذلك يتضح في التحقق من صدق المقاييس التي تعتمد على نظرية محددة، يكون إجراء التحليل العاملي التوكيدي هو الإجراء الأمثل للتحقق من صدق البنية.

ونظرًا لأن مقياس مداخل التعلم لطلاب الجامعة المستخدم في البحث الحالي من إعداد (Duff, 1997)، ونظرًا لأن الذين قاموا بإعداد المقياس في صورته الأجنبية الأصلية افترضوا وجود ثلاثة عوامل مستقلة (المدخل العميق – المدخل السطحي – المدخل الاستراتيجي) المكونة لبنية مداخل التعلم، فإن الباحثة لكي تتحقق من ذلك قامت بإجراء التحليل العاملي التوكيدي لهذه البنية العاملية باستخدام برنامج LISREL 8.8 لتحديد درجة المطابقة بين النموذجين، وحساب مؤشرات جودة المطابقة، وذلك على النحو التالي:

تم التحقق من الصـــدق العاملي أو صـــدق البناء الكامن (أو التحتي) لمقياس مداخل التعلم والذي يتكون من (30) مفردة عن طريق اســتخدام أســلوب التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis من الدرجة الأولى والثانية معًا في نموذج واحد، حيث إنه:

- في **التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى:** يتم التحقق من صــدق المفردات الخاصــة (المتغيرات المشاهدة) بكل بُعد من الأبعاد الثلاثة لمقياس مداخل التعلم، وهي عوامل الدرجة الأولى.
- وفي **التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية:** تم افتراض أن العوامل الثلاثة (المدخل العميق – المدخل الســطحي – المدخل الاســتراتيجي) الناتجة من الدرجة الأولى لمقياس مداخل التعلم تنتظم حول عامل كامن واحد من الدرجة الثانية هو: (مداخل التعلم)، ويتم التحقق من ذلك عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية لدى عينة التقنين والمكونة من (120) طالبًا وطالبة، كما بالشكل رقم (1).


De1
De2
De3
De4
De5
De6
De7
De8
De9
De10
Su1
Su2
Su3
Su4
Su5
Su6
Su7
Su8
Su9
Su10
St1
St2
St3
St4
St5
St6
St7
St8
St9
St10
Deeb
Surf
Stra
Appr
1.00
0.98
0.36
0.74
Chi-Square=425.55, df=388, P-value=0.09167, RMSEA=0.029

شكل (1)

النموذج العاملي البنائي من الدرجة الثانية المختبر إحصائيًا لمقياس مداخل التعلم لطلاب الجامعة إعداد (Duff, 1997)

ويوضح الجدول التالي قيم مؤشرات ملاءمة البيانات، وذلك باستخدام برنامج ليزرل 8.8:

جدول (3)

مؤشرات مطابقة البيانات لنموذج التحليل العاملي التوكيدي

من الدرجة الثانية لمقياس مداخل التعلم لطلاب الجامعة إعداد (Duff, 1997)

م	اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
1	الاختبار الإحصائي كا^2 χ^2 درجات الحرية df مستوى دلالة كا^2	425.55 388 0.09	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة إحصائيًا
2	نسبة كا^2 χ^2 / df	1.09	(صفر) إلى (5)
3	مؤشر حسن المطابقة GFI Goodness of Fit Index	0.80	(صفر) إلى (1)
4	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI Adjusted Goodness of Fit Index	0.76	(صفر) إلى (1)
5	جذر متوسط مربعات البواقي RMR Root Mean Square Residual	0.07	(صفر) إلى (0.1)
6	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA Root Mean Square Error of Approximation	0.029	أقل من 0.05
7	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	4.58 5.45	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
8	مؤشر المطابقة المعياري NFI Normed Fit Index	0.95	(صفر) إلى (1)
9	مؤشر المطابقة المُقارن CFI Comparative Fit Index	0.99	(صفر) إلى (1)
10	مؤشر المطابقة النسبي RFI	0.95	(صفر) إلى (1)

يتضح من الجدول السابق أن نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى والثانية معًا لمقياس مداخل التعلم لدى طلاب الجامعة قد حظي على مؤشرات حسن مطابقة جيدة؛ حيث إن قيمة مربع كاى-Chi Squrae χ^2 غير دالة إحصائيًا، وكانت قيمة جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA (0.029) مناسبة لدرجة القطع المقترحة (أقل من 0.05)، وأن قيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع الاختبار (عزت حسن، 2008، 370-371)؛ فقد سجلت قيمة مؤشر حسن المطابقة GFI (0.80) ومؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI (0.76) من مؤشرات المطابقة المطلقة، وجميعها تقترب من (1)، ومن مجموعة مؤشرات المطابقة الاقتصادية سجل مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي (نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى والثانية معًا) ECVI (4.58) وهو < من النموذج المشبع البالغ قيمته (5.45)، وبلغ مؤشر المطابقة المعياري NFI (0.95)،

ومؤشر المطابقة المقارن CFI (0.99) ومؤشر المطابقة النسبي RFI (0.95)، وجميع قيم هذه المؤشرات مناسبة لدرجات القطع المتعارف عليها لقبول النموذج. وبصفة عامة يمكن القول إن النموذج يلائم البيانات بدرجة جيدة، خاصة أن قيم واتجاه تقديرات البارامترات ودلالتها الإحصائية (معاملات الانحدار) تزيد الثقة في النموذج وتتفق وتتماشى مع التوقعات النظرية، كل ذلك يعطى مصداقية وثقة مطمئنة لملاءمة النموذج للبيانات.

ويوضح الجدول التالي قيم تشبعات المفردات بعوامل الدرجة الأولى الثلاثة لمقياس مداخل التعلم مقرونة بقيم (ت) ودلالتها الإحصائية، والخطأ المعياري لتقدير التشبع، ومعامل الارتباط المتعدد (معامل الثبات).

جدول (4)

تشبعات المفردات بعوامل الدرجة الأولى الثلاثة لمقياس مداخل التعلم لطلاب الجامعة إعداد (Duff, 1997) مقرونة بقيم (ت) ودلالتها الإحصائية والخطأ المعياري لتقدير التشبع، ومعامل الارتباط المتعدد

عامل الدرجة الأولى	رقم المفردة (المتغير المشاهد)	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية	معامل الارتباط المتعدد R^2
المدخل العميق	1	0.84	0.083	**10.10	0.66
	4	0.88	0.088	**10.02	0.64
	7	0.82	0.087	**9.46	0.59
	10	0.92	0.091	**10.06	0.64
	13	0.79	0.085	**9.32	0.57
	16	0.83	0.089	**9.38	0.58
	19	0.76	0.086	**8.86	0.53
	22	0.91	0.092	**9.87	0.63
	25	0.84	0.088	**9.55	0.59
	28	0.87	0.086	**10.09	0.64
المدخل السطحي	2	0.92	0.083	**11.85	0.62
	5	1.23	0.11	**11.15	0.77
	8	1.05	0.10	**10.16	0.67
	11	1.11	0.099	**11.14	0.77
	14	1.04	0.099	**10.45	0.70
	17	1.22	0.11	**11.20	0.78
	20	0.69	0.090	**7.67	0.43
	23	0.79	0.93	**8.52	0.51
	26	0.66	0.092	**7.16	0.38
	29	0.86	0.099	**8.73	0.53
المدخل الاستراتيجي	3	0.78	0.078	**10.03	0.66
	6	0.80	0.079	**10.17	0.65
	9	0.84	0.081	**10.39	0.67
	12	0.89	0.088	**10.18	0.66
	15	0.89	0.091	**9.72	0.68

عامل الدرجة الأولى	رقم المفردة (المتغير المشاهد)	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية	معامل الارتباط المتعدد R^2
	18	0.81	0.077	**10.48	0.68
	21	0.86	0.081	**10.65	0.70
	24	0.89	0.084	**10.57	0.69
	27	0.88	0.77	**11.35	0.66
	30	0.82	0.083	**9.90	0.63

** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن كل تشبعات المفردات بعوامل الدرجة الأولى الثلاثة لمقياس مداخل التعلم أو معاملات الصدق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يدل على صدق جميع مفردات المقياس.

كما يوضح الجدول التالي قيم تشبعات عوامل الدرجة الأولى الثلاثة (المدخل العميق – المدخل السطحي – المدخل الاستراتيجي) بالعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية لمقياس مداخل التعلم مقرونة بقيم (ت) ودلالتها الإحصائية، والخطأ المعياري لتقدير التشبع، ومعامل الارتباط المتعدد (معامل الثبات).

جدول (5) تشبعات عوامل الدرجة الأولى الثلاثة بالعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية لمقياس مداخل التعلم لطلاب الجامعة إعداد (Duff, 1997) مقرونة بقيم (ت) ودلالتها الإحصائية، والخطأ المعياري لتقدير التشبع، ومعامل الارتباط المتعدد

م	عوامل الدرجة الأولى	التشبع على العامل الكامن من الدرجة الثانية (مداخل التعلم)	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية	معامل الارتباط المتعدد R^2
.1	**المدخل العميق**	0.97	0.16	**6.01	0.92
.2	**المدخل السطحي**	0.36	0.11	**3.35	0.13
.3	**المدخل الاستراتيجي**	0.74	0.14	**5.36	0.53

** دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول السابق أن:

- تشـــبعات كل عوامل الدرجة الأولى الثلاثة بالعامل الكامن الواحد من الدرجة الثانية لمقياس مداخل التعلم (أو معاملات صدق العوامل الثلاثة) دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يدل على صدق جميع عوامل الدرجة الأولى لمقياس مداخل التعلم لطلاب الجامعة إعداد (Duff, 1997).
- ويلاحظ أن المتغير (المدخل العميق) يمثل أفضـل مؤشـر صـدق للمتغير الكامن من الدرجة الثانية (مداخل التعلم)؛ حيث بلغ معامل صـدقه أو تشـبعه (0.97)، كما يمثل أكثر مؤشـرات مداخل التعلم ثباتًا؛ حيث بلغ معامل ثباته (0.92).

ومن هنا فقد قدم التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية دليلًا قويًا على صـــدق البناء التحتي أو الكامن لمقياس مداخل التعلم، وأن المفردات (30) تتشبع بثلاثة عوامل من الدرجة الأولى (المدخل العميق – المدخل الســطحي – المدخل الاســتراتيجي)، وأن هذه العوامل الثلاثة تتشــبع بعامل كامن واحد من الدرجة الثانية هو مداخل التعلم.

3) للإجابــة عن الســؤال الثــالث والذي ينص على: "ما مدى تحقق الخصائص السيكومترية لمقياس مداخل التعلم لطلاب الجامعة من حيث الثبات؟"

تم حساب ثبات مقياس مداخل التعلم بالطريقتين التاليتين:

(1) الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

قامت الباحثة بحســاب معامل ثبات "ألفا" عند حذف درجة المفردة Cronbach's Alpha if Item Deleted من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك على نفس عينة التقنين المكونة من (120) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول التالي.

جدول (6) قيم معاملات ثبات "ألفا كرونباخ" لأبعاد مقياس مداخل التعلم لطلاب الجامعة

المدخل العميق		المدخل السطحي		المدخل الاستراتيجي	
المفردة	معامل ثبات ألفا عند حذف المفردة	المفردة	معامل ثبات ألفا عند حذف المفردة	المفردة	معامل ثبات ألفا عند حذف المفردة
1	0.935	**2**	0.937	**3**	0.951
4	0.934	**5**	0.933	**6**	0.951
7	0.936	**8**	0.935	**9**	0.951
10	0.933	**11**	0.932	**12**	0.950
13	0.937	**14**	0.934	**15**	0.950
16	0.936	**17**	0.932	**18**	0.950
19	0.937	**20**	0.940	**21**	0.951
22	0.934	**23**	0.938	**24**	0.949
25	0.936	**26**	0.942	**27**	0.949
28	0.934	**29**	0.937	**30**	0.951
معامل ثبات ألفا للبُعد الفرعي ككل بدون حذف أي مفردة					
0.941		**0.942**		**0.955**	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل مفردة أقل من معامل ألفا للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، أي أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات البعد الذي تنتمي إليه، وأن استبعادها يؤدي إلى انخفاض هذا المعامل.
- كما أن جميع قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد بدون حذف أي مفردة تراوحت ما بين (0.941 –0.955) وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يدل على الثبات الكلى لمقياس مداخل التعلم لطلاب الجامعة إعداد (Duff, 1997).

(2) إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات درجات مقياس مداخل التعلم عن طريق إعادة التطبيق على عينة تقنين فرعية مكونة من (50) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، بفاصل زمني قدره أسبوعين تقريبًا، وجاءت قيم معاملات الثبات بين التطبيقين كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (7) قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني لمقياس مداخل التعلم لطلاب الجامعة إعداد (Duff, 1997)

المقياس	معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين	مستوى الدلالة
المدخل العميق	0.873	0.01
المدخل السطحي	0.864	
المدخل الاستراتيجي	0.925	

يتضـــح من الجدول الســـابق أن معاملات الارتباط في إعادة التطبيق تراوحت ما بين (0.864 – 0.925)، وجميعها دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) وتدل على درجة مرتفعة من الثبات.

ويتضح من الجدولين السابقين أن جميع معاملات الثبات مرتفعة سواء للأبعاد الفرعية، مما يشير إلى ثبات مقياس مداخل التعلم لطلاب الجامعة.

مما سبق يتبين للباحثة تمتع مقياس مداخل التعلم بدرجة جيدة من الخصـائص السيكومترية، مما يؤكد صـــلاحية هذا المقياس للاســتخدام في البيئة العربية وخاصــة المصــرية، وهو ما يجعلنا نثق في النتائج التي يمكن التوصل إليها في الدراسات والبحوث المستقبلية عند استخدامها لهذا المقياس.

ويوضح الجدول التالي مواصفات المقياس في صورته النهائية*:

جدول (8) مواصفات مقياس مداخل التعلم لطلاب الجامعة في صورته النهائية

الأبعاد	عدد المفردات
المدخل العميق	**يتكون من 10 مفردات،** وهي (1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28)
المدخل السطحي	**يتكون من 10 مفردات،** وهي (2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29)
المدخل العميق	**يتكون من 10 مفردات،** وهي (3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30)
مقياس مداخل التعلم	**30 مفردة**

توصيــات البحــث:

في ضــوء ما كشــفت عنه نتائج البحث من تمتع مقياس مداخل التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة مطروح بخصائص سيكومترية جيدة؛ فإن الباحثة توصي باستخدام المقياس من قبل المتخصصين والعاملين في الميدان التربوي لتحديد مداخل التعلم التي يتبناها طلاب الجامعة ومن ثم تطوير المناهج وأساليب التدريس المناسبة.

قائمة المراجع

-عزت عبد الحميد حسن (2008). *الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل ٨,٨*. القاهرة، بنها: دار المصطفى.

-مروان بن علي الحربي (٢٠١١). الفروق في سعة الذاكرة العاملة ومداخل الدراسة واستراتيجيات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 3*(٧٥)، 143-١٩٠.

-Beattie, V., Collins, W., & McInnes, W. (1997). Deep and surface learning: Simple or simplistic dichotomy? *Accounting Education*, *6*(1), 1-12.

-Celik, P., & Silay, P. (2022). Psychometric Evaluation on Turkish Version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 30*(3), 679-690.

-Dedos, S. G., & Fouskakis, D. (2021). Dataset and validation of the approaches to study skills inventory for students. *Scientific data*, *8*(1), 1-7.

-Duff, A. (1997). A note on the reliability and validity of a 30-item version of Entwistle & Tait's Revised Approaches to Studying Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, *67*(4), 529-539.

-Duff, A., Boyle, E., & Dunleavy, K. (2002). The relationship between personality, approach to learning, emotional intelligence, work attitude and academic performance. In W. C. Smith (Ed.), *The 7th Annual ELSIN Conference* (pp. 141-151). Ghent: Academia Press Scientific Publisher.

-Hinojosa, L. M. (2021). Adaptation and evaluation of psychometric properties of students' approaches to learning in a sample of mexican high school students. *European Journal of Educational Research, 10*(3), 1589-1597.

-Naeemullah, M., Rehman, S., Gul, S., & Ahmad, M. (2021). Impact of Personality Traits on Business Students' Learning Approaches. *Multicultural Education 7*(11), 581-591.

-Petrova, D. P. (2019). Approaches to Learning in a High- School Setting: Factor Structure and Influence of Independent Variables. *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives 17*(1), 183-193.

-Speth, C. A., Namuth, D. M., & Lee, D. J. (2007). Using the ASSIST short form for evaluating an information technology application: validity and reliability issues. *Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline, 10*.

https://link.gale.com/apps/doc/A199195047/AONE?u=anon~7aab8dab&sid=googleScholar&xid=a195eccb

-Tsey, E. E. (2021). *Mediating Role of Students' Aspiration in the Relationship between the Stakes of University Examination and Students' Learning Approaches in the University of Cape Coast* (Master Dissertation). Faculty of Educational Foundation, University of Cape Coast.

-Valadas, S. C., Gonçalves, F. R., & Faísca, L. M. (2010). Approaches to studying in higher education Portuguese students: a Portuguese version of the approaches and study skills inventory for students. *High Educ*, 59, 259–275.

-Yankulova, Y. (2014). *Kognitivno-lichnostni determinanti na samoreguliranoto uchene v akademichna sreda*. D.Sc. thesis, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Sofia.

-Yusoff, M. S. (2011). Reliability & Validity of the Adult Learning Inventory among Medical Students. *Education in Medicine Journal*, *3*(1), 22-35.

البحث التاسع

أثر العولمة الثقافية والثورة المعلوماتية على ثقافة طلاب الجامعة

"دراسة تحليلية"

The Impact of cultural globalization and the information revolution on the culture of university students Analytical study

إعداد

أ.د/ عنتر لطفي محمد
أستاذ أصول التربية كلية التربية
جامعة الأسكندرية والعميد الأسبق
لكلية التربية جامعة دمنهور

أ.د/ أيمن مصطفى عبد القادر
أستاذ المناهج بكلية التربية جامعة الأسكندرية
وعميد كلية التربية جامعة مطروح

د/ محمود أحمد مبروك
مدرس أصول التربية
كلية التربية جامعة مطروح

أ / صباح يحي مرسي أحمد
مدرس مساعد بقسم أصول التربية بكلية
التربية جامعة مطروح

2023م – 1444هـ

أثر العولمة الثقافية والثورة المعلوماتية على ثقافة طلاب الجامعة

"دراسة تحليلية"

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحديد الآثار الثقافية السلبية للعولمة والثورة المعلوماتية على طلاب الجامعة، ولتحقيق ذلك تناولت الدراسة مفهوم العولمة وأنماطها المختلفة، وخاصة العولمة الثقافية، وكذلك مفهوم الثورة المعلوماتية، ثم تطرقت الدراسة إلي تناول بعض هذه الآثار السلبية الثقافية التي أحدثتها العولمة والثورة المعلوماتية على ثقافة طلاب الجامعة و التي من بينها ما يعرف بالاغتراب الثقافي، والفقر القيمي، والفقر الفكري، وقد تناولاتهم الدراسة بالتحليل وتوضيح مفهوم كل منهم، ثم تحديد أهم الأسباب التي أفرزت تلك السلبيات الثقافية ومظاهرها المختلفة، ثم خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج هي:

1. العولمة ظاهرة عالمية يسعى صناعها إلى السيطرة الكاملة على كل جوانب الحياة لكل الدول، كما يعملون على طمس هويات الشعوب، وتنميطهم داخل إطار ثقافي واحد.
2. للعولمة أنماط متعددة، يأتي في مقدمتها العولمة الثقافية باعتبارها أساس لباقي الأنماط الأخرى، كالعولمة الاقتصادية، والعولمة السياسية.
3. أثرت العولمة الثقافية على ثقافة طلاب الجامعة بالسلب؛ فنتج عنها بعض السلبيات الثقافية مثل الاغتراب الثقافي، والفقر الفكري، والفقر القيمي.
4. للثورة المعلوماتية تأثير كبير على ثقافة طلاب الجامعة.
5. طلاب الجامعة بحاجة للتكوين الثقافي السليم، الذي يخرجهم من دائرة العزلة الثقافية والاغتراب الثقافي، ويمكنهم من النمو الفكري، والنمو القيمي.

الكلمات المفتاحية : العولمة، الثقافة، الثورة المعلوماتية، الاغتراب الثقافي، الفقر الفكري، الفقر القيمي.

The Impact of cultural globalization and the information revolution on the culture of university students
Analytical study

Abstract:

The study aimed to identify the negative cultural effects of globalization and the information revolution on university students, and to achieve this, the study dealt with the concept of globalization and its various patterns, especially cultural globalization, As well as the concept of the information revolution, and then the study dealt with some of these negative cultural effects caused by globalization and the information revolution on the culture of university students, including what is known as cultural alienation, value poverty, and intellectual poverty, : The study dealt with them by analyzing and clarifying the concept of each of them, then identifying the most important reasons that produced these cultural negatives and their various manifestations, then the study concluded a number of results:

1. Globalization is a global phenomenon whose makers seek to fully control all aspects of life for all countries, and work to obliterate the identities of peoples, and stereotype them within one cultural framework.

3. Cultural globalization has negatively affected the culture of university students, resulting in some cultural negatives such as cultural alienation, intellectual poverty, and value poverty.

4. The information revolution has a great impact on the culture of university students.

5. University students need proper cultural training, which takes them out of the circle of cultural isolation and cultural alienation, and enables them to grow intellectually and grow values.

Keywords: Globalization, The culture, The Information Revolution, cultural alienation, intellectual poverty, value poverty.

مقدمة

تسعى الأمم دومًا نحو الأفضل والأرقى؛ فنجد تضافر الجهود وتنسيق المبادرات للإصلاح والتطوير من أجل مجتمع أفضل و أكثر تقدمًا، وهذا التقدم يحتاج لمن يشيده وينهض به سعيًا إلى تحقيقه وضمان استمراره، والشباب – كما لا يخفى على أحد – هم بناة الحاضر وأمل المستقبل؛ ولذا وجب إمدادهم بالمقومات اللازمة لتأهيلهم وتخليصهم مما يعيق نموهم الفكري والعلمي.

والمرحلة الجامعية تمثل مرحلة التكوين الحقيقي للشباب ليكونوا رأس المال البشري للبلاد، ولكن كيف يكون الإعداد والتأهيل صحيحًا في وجود عراقيل ومعوقات تعوقه وتقوض أساسه؛ فالشباب عامة وطلاب الجامعة خاصة يواجهون عددًا من الإشكاليات الثقافية التي تؤثر سلبًا عليهم وتحد من فاعلية الجهود المبذولة لإعدادهم وتنميتهم.(صافية هلال،2017، 184)

ولذا على الجامعة أن تلتزم برسالتها التاريخية؛ حيث تجمع بين الممارسة الثقافية والإرث الثقافي والابتكار الثقافي؛ وبالتالي فهي المكان المناسب لتحقيق هذه الوظائف من خلال تمسكها برسالتها، وأن تقاوم بوعي السعي وراء النجاح السريع والفوائد الفورية والإغراءات المختلفة، وأن تسعى إلى الحقيقة، وتسعى إلى العلم، وتعلي من قيمة الأخلاق، وبالتالي يكون دورها انطلاقًا من كونها الوصي الأمين على المجتمع من خلال ما تقدمه من الأفكار المتقدمة، والثقافة المصقولة، ومكونات الشخصية القويمة؛ وبالتالي تساهم في قيادة التنمية الاجتماعية وتحسين الوعي الثقافي.(Xi Shen & Xianghong Tian,2012,64)

لكن عند النظر إلى الواقع نجد أن معظم طلاب الجامعة ليس لديهم رؤية واضحة لمستقبلهم، ولا توجد أهداف لتحقيقها مما يجعلهم يدخلون في دوامة حيرة فكرية وتدور في رؤوسهم تساؤلات عديدة مثل: ماذا أقرأ ؟ ومن أصاحب ؟ ومن أتابع ؟ إضافة إلى مشكلات التخصص الأكاديمي الضيق الذي يحصر الطالب في قاعة الدرس ويقف سقف معلوماته حول ما تضمنه المقرر الدراسي ولا استشراف للمستقبل؛ ما ينتج عنه ضيق الأفق العلمي وسطحية المنهج الفكري.(أحمد حسين،2014، 622) وهذا يضعف من قدرات الطلاب في هذه المرحلة

حيث يتسمون بالخيال والقدرة على الإبداع لامتلاكهم عقل حاد وتفكير نشط وحماس متجدد للبحث عن الأفكار المثالية والإبداعية.(Xi Shen & Xianghong Tian,2012,62)

أولاً: مشكلة الدراسة :

يعيش طلاب الجامعة ضمن منظومة اجتماعية ثقافية، تفرض عليهم أسسها وقيمها، ولذا ينعكس عليهم كل ما يؤثر على ثقافة المجتمع من مشكلات؛ فالمجتمع يعاني من:

1. تناقض وصراع القيم خاصة مع الانفتاح الهائل لوسائل الإعلام ووسائل الاتصال الحديثة.(صافية هلال،194)
2. ضعف الوعي بالهوية الثقافية والتراجع الأخلاقي وظهور ما يعرف بالفقر القيمي.(وفاء محمد، 2019، 426)
3. ضعف الأمن الفكري لدى الشباب الجامعي واتصافهم بالفراغ الفكري.(أحمد حسين، 2014، 618)
4. غياب الأمن الثقافي في ظل انتشار العولمة الثقافية والتغريب الثقافي وشيوع الثقافات الهابطة والتبعية الثقافية.(أحمد حسين، 2007، 24)

وهذا يستتبع بدوره تأثير سلبي على فئة الشباب عامة، وطلاب الجامعة خاصة، وعليه يمكن صياغة السؤال الرئيسي كالآتي:

ما الآثار الثقافية السلبية للعولمة والثورة المعلوماتية على طلاب الجامعة؟

ويندرج تحت هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتيه:

1/ ما مفهوم العولمة؟ وما أنماطها؟

2/ ما تأثير العولمة الثقافية على كلاً من الفرد والمجتمع؟

3/ ما الثورة المعلوماتية؟

4/ ما أهم الآثار الثقافية السلبية للعولمة والثورة المعلوماتية على طلاب الجامعة؟

ثانيًا: أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى: التعرف علي الآثار السلبية للعولمة علي طلاب الجامعة من خلال:

1. تحديد مفهوم العولمة وأنماطها.
2. تحديد مفهوم الثورة المعلوماتية.
3. توضيح تأثير العولمة الثقافية على المجتمع والفرد.
4. توضيح بعض السلبيات الثقافية للعولمة والثورة المعلوماتية على طلاب الجامعة.

ثالثًا: أهمية الدراسة :

تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها:

1. تتناول فئة طلاب الجامعة والتأثير السلبي الذي يتعرضون له نتيجة ما تفرضه عليهم العولمة والثورة المعلوماتية.
2. تنبه الجامعة إلى ضرورة الاهتمام بالتكوين الثقافي السليم لطلاب الجامعة.
3. توضح الأسباب والمسببات التي تؤدي بطلاب الجامعة إلى الاغتراب الثقافي والفر الفكري والفقر القيمي.
4. تحدد المظاهر الفكرية والسلوكية للسلبيات الثقافية لطلاب الجامعة.

رابعًا: مصطلحات الدراسة :

العولمة(Globalization):"نظام عالمي جديد يقوم على العقل الإلكتروني، والثورة المعلوماتية القائمة على الإبداع التقني غير المحدود، دون اعتبار للأنظمة والحضارات والثقافات والقيم، والحدود الجغرافية والسياسية في العالم."(محمد سعيد، 1998، 14)

الثورة المعلوماتية (Information Revolution):"النمو السريع لكمية المعلومات، وهذا ما أدى إلى هذه الحقبة الحالية من تاريخ البشرية التي حل فيها امتلاك المعلومات ونشرها محل الميكنة والتصنيع، باعتبارهما قوة محركة للمجتمع." https://m.marefa.org

الثقافة(The Culture): "المخزون الحي في الذاكرة كمركب كلي، ونمو تراكمي مكون من حصيلة العلوم والمعارف، والأفكار، والمعتقدات، والفنون، والآداب، والأخلاق والقوانين والأعراف والتقاليد والمدركات الذهنية والحية، والموروثات التاريخية، واللغوية، والبيئية، التي تصوغ فكر الإنسان وتمنحه الصفات الخلقية والقيم الاجتماعية التي تصوغ سلوكه العملي في الحياة."(سليم ناصر، 2016، 88)

خامسًا: الدراسات السابقة :

1- دراسة منى محمد (2020) بعنوان: "الثورة المعلوماتية والحقوق المعرفية للمواطنين: دراسة ميدانية على عينة من الشباب الجامعي"، هدفت الدراسة إلى استطلاع رأي فئة الشباب الجامعي حول الثورة المعلوماتية وما لها من تبعات تخص حقوقهم المعرفية، وخلصت الدراسة إلى فهم الشباب للواقع التكنولوجي الحالي وتأثرهم به، وعلى الرغم من اعترافهم بالآثار الايجابية للثورة المعلوماتية إلا أنهم لم يغفلوا التأثير السلبي لها على التكوين الأسري، والمشكلات الاجتماعية، وأوصت الدراسة بضرورة التنشئة السليمة للأفراد لتجنب مخاطر الثورة المعلوماتية.

2-دراسة(2015)Rasim M & Rasimyya Sh ، بعنوان "Information Cultural Formation as The Promising Direction of Individual's General Cultural"، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم ثقافة المعلومات وأهمية تكوينها لدى الأفراد، وأيضًا تحديد المشكلات التي تواجه الأفراد نتيجة التعامل مع التكنولوجيا الحديثة والاعتماد عليها في الحصول على المعلومات، فكانت هذه المشكلات هي عدم المساواة في المعلومات بين الأفراد، وكذلك التلاعب بالوعي العام للأفراد والإضرار بالقيم الأخلاقية والقيم الوطنية، إضافة للجرائم الإلكترونية، وحرب المعلومات، والأمراض السيبرانية.

3-دراسة أحمد علي (2008) بعنوان: "الشباب الجامعي والهوية الثقافية في ظل العولمة الجديدة(دراسة ميدانية على طلبة جامعة دمشق)" وقد هدفت الدراسة إلى تحديد مشكلات الشباب المعاصرة وبيان أسبابها، والوقوف عند نظرة الشباب الجامعي نحو مفهوم الهوية الثقافية، وبيان أثر العولمة في الشباب الجامعي، وتحديد الرؤية المستقبلية لدى الشباب الجامعي، وقد صمم الباحث استبانة تكونت من ثلاثة محاور ركزت على اتجاهات الشباب الجامعي نحو مفهوم الهوية، والعولمة، والمشكلات التي يعاني منها الشباب الجامعي وسبل مواجهتها، وأخيرًا نظرة الشباب الجامعي إلى المستقبل. وجاءت نتائج الدراسة لتحدد أنواع المشكلات التي يعاني منها الشباب الجامعي فكانت مشكلات اجتماعية واقتصادية ودينية وأخلاقية وسياسية وذاتية، وتعددت العوامل المسببة لهذه المشكلات فكانت الأسرة والمهنة والإدمان والاغتراب واللامبالاة وعدم الثقة بالنفس.

4-دراسة سمير إبراهيم (2002) بعنوان: "الثورة المعلوماتية عواقبها وآفاقها"، وقد هدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم الثورة المعلوماتية وعواقبها على المجتمعات العربية، وتأثيرها على الأحوال الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وأنها تمثل أحد التحديات المستقبلية أمام الأفراد والدول بسبب ما تحدثه من غزو ثقافي، وتحويل وتبديل للأحوال السياسية والاقتصادية، وتأثيرها على الخصوصيات الوطنية.

التعقيب علي الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة العولمة والصراع الثقافي العالمي وتأثير الثورة المعلوماتية على على طلاب الجامعة، كما تطرقت لعرض مشكلات الطلاب، والتأثير السلبي للمستحدثات التكنولوجية وأخطارها، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تتناول موضوع العولمة وتأثيره على طلاب الجامعة، كما تتشارك معهم في اختيار الفئة المستهدفة بالدراسة وهي فئة طلاب الجامعة، لكن تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في توضيحها للسلبيات الثقافية التي ألحقتها العولمة الثقافية بطلاب الجامعة ومن نتج عنها من ظهور لسلبيات ثقافية لديهم مثل الاغتراب الثقافي والفقر القيمي و الفقر الفكري.

سادسًا: الإطار النظري :

أ- مفهوم العولمة :

مفهوم العولمة لغة: هي من الفعل عولم، وهي ما يعبر عن انتقال المعلومات والسلع، وروؤس الأموال، والتكنولوجيا، ومختلف المنتجات الإعلامية والثقافية بحرية تامة بين المجتمعات البشرية، وكذلك تنقل الأفراد وكأن العالم أضحى قرية صغيرة.(متاح على www.almaany.com)

مفهوم العولمة اصطلاحًا:

تعني العولمة اندماج وترابط ثلاث منظومات رئيسية في حياتنا الاجتماعية والدولية الراهنة وهذه المنظومات هي :(برهان غليون،2013، 20)

المنظومة الأولى : المنظومة المالية، فالعالم كله أصبح يعيش في إطار سوق واحدة لرأس المال، وبورصة عالمية واحدة حتى وإن تعددت فروعها.

المنظومة الثانية : المنظومة الإعلامية والاتصالية، وذلك من خلال القنوات الفضائية التي تبث عبر العالم كله، ولمو يعد هناك مكان للقنوات المحلية، فالجمهور لم يعد محلي بل جمهور عالمي.

المنظومة الثالثة : المنظومة المعلوماتية التي تجسدها الشبكة العنكبوتية وما توفره من معلومات جعلت العالم مرتبط ومقاد ضمن سلسلة معرفية واحدة.

كما تعرف العولمة على أنها "منظومة من المبادئ السياسية والاقتصادية، ومن المفاهيم الاجتماعية والثقافية، ومن الأنظمة الإعلامية والمعلوماتية، ومن أنماط السلوك ومناهج الحياة، يراد بها إكراه العالم كله على الاندماج فيها، وتبنيها، والعمل بها، والعيش في إطارها."(عبد العزيز بن عثمان، 2000، 3)

ب- أنماط العولمة :

تنطوي العولمة على ثلاثة أنماط هي :(صالح هندي،2009، 66)

1. العولمة السياسية : تعني بروز نظام جديد يسعى إلى توحيد العالم تحت مظلة سياسية واحدة؛ للتحكم في القرار السياسي وصناعته في دول العالم.
2. العولمة الاقتصادية : تشير للقوى الاقتصادية التي تغزو العالم، وتسيطر على الأنشطة الاقتصادية، وتتحكم في الاقتصاد العالمي وتوجهه.
3. العولمة الثقافية : تعني فرض هيمنة ثقافية وقيمية واحدة؛ من خلال اخضاع العالم لحضارة واحدة.

العولمة الثقافية كأحد انماط العولمة :

تمثل العولمة الثقافية أحد مستويات العولمة، وهي تشير إلى عولمة للقيم وللأفكار والمعتقدات الغربية الموجودة وراء الماركات التجارية والمنتجات الاستهلاكية والتكنولوجية؛ والتي بدورها تؤدي إلى اختفاء وتلاشي كل القيم الثقافية للمجتمعات المستهلكة، وبالتالي فهي انتصار للقيم الغربية دون غيرها(أحمد عابد، 2015، 119)؛ فهي تهدف إلى تنميط وتوحيد الثقافة باستغلال وسائل الاتصال الحديثة ووسائل الإعلام؛ وبالتالي

تهيئة الأذهان والنفوس لقبول كل ما يوجه إليها على كافة المستويات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.(حنون نزهة، 2012، 154)

د- تأثير العولمة الثقافية على المجتمع :

أصبحت العولمة الثقافية أحد أهم وسائل الغزو الثقافي من خلال الاختراق الفكري والمعرفي واللغوي الذي تتبعه أسلوبًا لها لتهيمن على ثقافات العالم بهدف نشر ثقافة واحدة تقوم على مبادئ التسليع واللاتوطين؛ أي كل شيء محكوم بقانون السوق فلا يوجد ما لا يمكن الترويج له أو بيعه، وكذلك لم يعد هناك ارتباط بين الافراد وأوطانهم كما أنها دعت لتحرير العلاقات الاجتماعية من تعقيدات التفاعلات المباشرة مع النواحي المحلية، كما دعت العولمة لأن تحل ثقافتها المهيمنة محل الثقافات الأخرى الأقل قيمة وأهمية، ويرى دعاة العولمة أنها حتمية تاريخية لابد منها، وهم في هذا قد نسوا أنه لا توجد حتميات تاريخية؛ فالزمن خاصيته الأولى هي التغيّر المستمر، كما أنه يصعب توحيد الثقافات؛ فأصل الثقافة هو التنوع والاختلاف.(وهب أحمد، 2019، 80)

هـ- تأثير العولمة الثقافية على الفرد :

انعكست آثار العولمة الثقافية فطالت المجتمع بأكمله، وأثرت على أفراده في كل المجالات، ويمكن توضيح ذلك كالآتي: (فتحية بلعسة، 2012، 460)

1- المجال الثقافي : تبدلت ثقافة الفرد وقيمه، وحلت محلها قيم غربية أبعدته عن هويته وخصوصيته، تبنى نماذج ثقافية تنادي بالفردية والمصالح الشخصية، اكتسب أنماط معيشية جديدة، تناسب تطلعاته المستمرة، وتتوافق مع التغيرات الحياتية التي ينشدها.

2- المجال السياسي : القت العولمة بظلالها علي القيم السياسية لدى الأفراد وخاصة الشباب؛ فنتج عنها انحسار الشعور بالوطنية والانتماء للوطن الأم، وتزايد الشعور بالمواطنة العالمية، تراجعت مكانة الرموز الوطنية

مع زيادة أزمة الثقة في سياسات الدولة، وأصبح التخبط والتبعية السياسية دون وعي هو النتيجة الحتمية لتعدد وتناقض مصادر التثقيف السياسي.

3- المجال الاجتماعي : كان أكثر المجالات تأثرًا بالعولمة، ومع هذا التأثير تغيرت لدى الفرد الكثير من القيم الحميدة وحل مكانها قيم كالسلبية والاتكالية واستخدام العنف وعدم تحمل المسؤولية؛ وكان ذلك نتيجة تغيرات في البنى الاجتماعية، والتطور التكنولوجي الذي أصبح مصدر للبطالة مما زاد الاوضاع الاقتصادية سوءًا وبالتالي ساءت معها الاوضاع الاجتماعية.

الثورة المعلوماتية

تعني الثورة المعلوماتية تبادل المعارف والمعلومات والخبرات بصورة أسهل وأكبر وأوسع، اعتمادًا على التطورات التكنولوجية الحديثة، وهذا يجعل لعصر المعلوماتية عدد من السمات هي:(علي دريد، 2013، 353)

1. التزايد السريع بين الاكتشافات العلمية والانجازات البحثية وتطبيقاتها الحياتية.
2. تدفق المعارف والمعلومات بصورة سريعة ودقيقة.
3. إنتاج أجهزة فائقة الدقة والكفاءة والحداثة.
4. ثورة في مجالات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات ووسائل الاتصال التفاعلية.

إن الثورة المعلوماتية التي ظهرت وأتسع انتشارها تمثل من الخطورة قدر لا يستهان به؛ فعلى الرغم من الايجابيات والمنافع الجمة لها، إلا أنها تشكل تهديدًا لخصوصية الأفراد واختراق لحياتهم الشخصية من خلال مواقع وشركات تعمل في تكنولوجيا المعلومات، إضافة لتأثيرها الواضح على الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للدول؛ ولذلك فالخيار الوحيد أمامنا هو المشاركة في صنع هذه الثورة المعلوماتية وصنع الحضارة الإنسانية، وليس فقط الاستهلاك. (عبد الرحمن بن عبد اللطيف، 2001، 118)

فالمعلومات أصبحت في عصرنا هذا مصدرًا للقوة، لكنها أكثر ارتباطًا بمن ينتجها ويرسلها عمن يتلقاها، ومهما يكن من تفاعل بين المعلومات، ستظل القوة في يد من يبتكرون أجهزة المعلومات وبرامجها، ومع تقدم عصر المعلوماتية أضحت المعلومات بمثابة مواد تجارية لابد لها من مغريات وحوافز؛ لزيادة قيمتها السوقية، اعتمادًا على التحريف والتشويه بل والانحطاط بالمستوى الثقافي والفكري وصولًا للأرباح السريعة. (محمد سيد، 1998، 171)

ومع تزايد القوة الطاغية للمعلومات، وتزايد تأثيراتها؛ كان لابد من نشر الوعي المعلوماتي، والوعي التقني، والوعي الثقافي بين أفراد المجتمع؛ حتى نبتعد عن العشوائية والسلبية في التعامل مع المعلومات، وحتى تكون لدينا المناعة القوية لتجنب الصدمات، والتعامل بعقلانية مع مجريات الأمور، والتدقيق فيما ينشر من معلومات، لاختبار صحتها من عدمه.(حسن بن عواد، 2011، 8)

تمثل الثورة المعلوماتية أداة للعولمة؛ فالعولمة هي اتصال العالم ببعضه بدون حواجز أو قيود، أو التدفق الحر للسلع والخدامات والأفكار دون قيود أو حدود، وبالتالي فتأثير الثورة المعلوماتية ينتج من تأثير العولمة، والتي بدورها تشكل عملية تاريخية لها أصول وتراكمات وسيكون لها آثار على كل النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.(فيفيان مراد، 2001، 155- 156)

وقد نتج عن العولمة الثقافية وتأثيراتها التي طالت كافة جوانب الحياة، والثورة المعلوماتية، عددًا من السلبيات التي أثرت على ثقافة طلاب الجامعة، فظهر معها ما يعرف بالاغتراب الثقافي، والفقر الفكري، والفقر القيمي.

الاغتراب الثقافي :

أ- مفهوم الاغتراب الثقافي

يعرف الاغتراب الثقافي على أنه هروب الفرد من عادات وتقاليد وثقافة مجتمعه، إلى ثقافة وقيم مجتمع أخر، ويكون هنا الهروب ماديًا ومعنويا؛ أي من خلال العناصر المادية والعناصر المعنوية للثقافة.(علاء زهير وأسماء ربحي، 2009، 60)

ب- أسباب الاغتراب الثقافي :

يمكن تناول أسباب الاغتراب الثقافي كالتالي : (مصطفى محمود، 2021، 150)

1- يتحقق الاغتراب الثقافي في مجتمع تضعف فيه قوة الانتماء، ويتسم بانهيار معايير البناء الاجتماعي.

2- سيطرة مشاعر الرفض وانعدام المعنى والفراغ الثقافي؛ وبالتالي يجد الفرد نفسه مغتربًا عن ذاته وهويته وتبدو عليه علامات تحريف الواقع وسيطرة خيالات لا وجود لها فيبدأ يشعر بالقلق والاكتئاب والعدوانية والشعور الحاد بالانفصال عن الحال مع رفض قوي لمعطيات المجتمع الثقافية وعدم الانصياع لمبادئه ومعاييره.

3- لعل اهم سبب لحالة الاغتراب الثقافي التي نعيشها هو عدم قدرة الثقافة العربية على احتواء نتاج الثورات العلمية والتكنولوجية؛ ما يعود بالأثر السلبي على بنية الشخصية العربية ويقودها للاغتراب.

4- كما أن حالة الاغتراب التي نعيشها أحد أسبابها إما تمسك صارم بالقديم وجعله الصواب الوحيد وغيره خطأ، أو تبعية مطلقة لكل مستحدثات العصر دون دراية أو تمحيص، وكلا الفئتين يعيشان الاغتراب فالأولى غارقة في الماضي والثانية مقادة دون وعي؛ ولذا يصعب علينا معهما المحافظة على هويتنا الثقافية دون الدخول في دوامة الانغلاق على الذات أو الوقوع في التبعية.(نبيل نوفل، 2021، 21)

كل هذه الأسباب كانت سبيل للشعور بالضياع وفقدان الأهداف والإحساس الدائم بأننا مفعول بنا ولسنا فاعلين وأنه لا سبيل لأى تغيير أو تبديل في واقعنا المعاش؛ حيث تسيطر علينا حالة من اللامبالاة وعدم الاكتراث.

ج- مظاهر الاغتراب الثقافي :

ينطوي على رفض القواعد والقيم السائدة في المجتمع أو القيم الخاصة بالأغلبية الثقافية، ويميلون للانفصال عن واقعهم ويجدون صعوبة في الامتثال للقواعد وتتعارض قيمهم واهدافهم مع قيم وأهداف المدرسة، ويميلون للانسحاب والابتعاد عما يجمعهم مع غيرهم ويتعثرون في تحقيق مكانة مرضية بين أقرانهم وهم في ذلك يشعرون بالغربة عن مجتمعهم وثقافته(Alfred P & Mervyn J,2005,99)

ومنه يمكن تحديد مظاهر الاغتراب الثقافي في:(حياة ذرقالي، 20 22، 185)

- **اللامعيارية** : ويقصد بها تحطم المعايير الاجتماعية التي تنظم سلوك الفرد؛ فيصبح هدف الفرد اشباع حاجاته بأي وسيلة وتتلاشى وظيفة المعايير الاجتماعية باعتبارها قواعد للسلوك.
- **العزلة الاجتماعية** : وتعني تجنب الفرد الاتصال مع الأخرين والابتعاد عن المشاركة في أي أنشطة اجتماعية نتيجة شعوره بالغربة وعدم الانسجام النفسي والفكري.
- **مركزية الذات** : وتشير إلى تفضيل الفرد لذاته وجعلها محور الوجود ومركز الكون، وغلبة مصلحته الشخصية على ما دونها.
- **التمرد** : ويعني انفصال الفرد عن واقعه الاجتماعي وعدم قبوله أو اعترافه بالأعراف والتقاليد ورفض قيم المجتمع، واظهار العدوانية والتمرد والاستهتار لكل ما حوله.
- **فقدان السيطرة (العجز)**: وهو يشير إلى عدم اعتقاد الفرد بقدرة أفعاله وسلوكياته على تحقيق أهدافه، فهو عيش حالة من العجز واللامبالاة وعدم الاهتمام بمجريات الأحداث والمجريات الاجتماعية من

حوله، وكذلك فقدان الدافع للسعى إلى النجاح، وحدودية الطموحات؛ الأمر الذي يجعله يفقد السيطرة على مواقف حياته بل ويفقد السيطرة على هويته الثقافية.(خالد أبو شعيرة، 58)

الفقر الفكري :

أ- مفهوم الفقر الفكري :

يشير مصطلح الفقر الفكري إلى الأمية الفكرية وغياب التربية الأبوية والتوعية المجتمعية وركون المرء لتجاهل ما حوله من مجريات وسيطرة اللامبالاة عليه، (رباب صلاح، 2020، 308) وهذا بدوره يستتبع وقوع الفرد في مشكلات تؤثر عليه، وعلى تكوينه الفكري والعلمي، وبالضرورة يتأثر مجتمعه من حوله.

ب- أسباب الفقر الفكري :

تتحدد أسباب الفقر الفكري في عدد من العوامل تتمثل في:(دعاء محمد، 2012، 43- 65)

- **أسباب دينية** : تنتج عن ضعف الوازع الديني لدى الفرد ما يجعله يؤدي العبادات بشكل صوري دون وعي أو إخلاص.
- **أسباب نفسية** : كضعف الثقة بالنفس والكبت والشعور بالدونية والإخفاق في الوصول للأهداف، وكذلك الإحساس بالاستبداد والاحتقار كلها أسباب تؤدي لعزوف الفرد عن إعمال عقله؛ فهو يجد نفسه لا سبيل له لتغير حياته.
- **أسباب تكنولوجية** : فتأثيرات التكنولوجيا التي طالت الجميع مع انتشار الإنترنت وشيوع أفكار العولمة وظهور دعوات لوجود ثقافة واحدة تجمع العالم كله.
- **أسباب اجتماعية:** تتمثل في الضغوط والمشكلات الاجتماعية التي يعيشها الأفراد، وما تحدثه فيهم نتيجة التنشئة الاجتماعية الخاطئة، وغياب القدوة الحسنة، وتراجع القيم، وطغيان الثقافات الغربية.

- **أسباب اقتصادية** : فلا يمكن إغفال الدور الذي تؤديه الجوانب الاقتصادية من ضغوط المعيشة، وشعور الأفراد تجاه المشكلات الاقتصادية بقلة الحيلة.

ج- مظاهر الفقر الفكري :

تتجلى مظاهر الفراغ الفكري في مظاهر عملية أو سلوكية أو فكرية وهي:(حسن عبدالله، 2011، 60)

- **مظاهر فكرية** : السطحية في المناقشة وفي عرض الأفكار، غياب الرؤية العلمية والمنهجية، وعدم الموضوعية في تناول المواضيع الجادة ذات الشأن.
- **مظاهر سلوكية وعملية** : قراءة ومطالعة كل ما يقع تحت أيديهم من مؤلفات مختلفة التوجهات والرؤى دون إمكانية تحديد الغث من السمين، والانسياق وراء المذاهب الفكرية دون وعي أو فهم لها، وكذلك سرعة التنقل من مذهب فكري لأخر دون وجود مبرر أو سبب سوى سهولة التأثير عليهم وإمكانية إقناعهم بأية افكار، وايضا يشعروا بالملل والاكتئاب، والتركيز على جزئيات الأمور دون النظر للقضايا الكلية.

الفقر القيمي :

أ- مفهوم الفقر القيمي:

يعرف الفقر القيمي بأنه: خلل في الأخلاق الحميدة لدى الأفراد، وضعف الوازع الخلقي لديهم فيما يقومون به من تصرفات، وجموح تصرفاتهم إلى اشباع غاياتهم دون الاعتبار للقيم التي يقرها المجتمع ويرتضيها.

ب- أسباب الفقر القيمي :

يمكن القول أن أزمة الفقر القيمي لدي الشاباب الجامعي تعود لعدد من الأسباب هي:(وفاء مجيد، 2018، 207)

1. استجابة طبيعية لوجود أزمة اجتماعية وحضارية حادة، ونتيجة حالة العشوائية والتخبط التي طالت كافة مناحي الحياة.
2. عدم قدرة المؤسسات التربوية الرسمية وغير الرسمية على الاستجابة بصورة فعالة للتحولات التي طغت على كافة جوانب المجتمع، ما جعل واقع الحياة يعج بالسلبية ما جعل أزمة القيم تتفاقم.
3. تبدل قيم المجتمع ومعاييره الأخلاقية، وأضحى التمسك بقيمنا الاجتماعية تخلفًا وسببًا في التأخر، وتعالت الأصوات التي تنادي بالتحرر من هذه العقائد الأخلاقية لتكون حياتنا متوافقة مع تطورات وتبدلات العصر؛ ولذا أصبحنا نعاصر مظاهر أخلاقية بعيدة كل البعد عنا وعن قيمنا.

ج- مظاهر الفقر القيمي :

تتجلى أبعاد أزمة القيم والتراجع الأخلاقي في عدد من المظاهر الفكرية والسلوكية وتتضح كما يلي:(أحمد فاروق، 2009، 70)

- **مظاهر فكرية** : حيث طغت قيم الفردية والمصالح الشخصية، وعدم احترام ملكية الغير وحقوقهم، التنكر لحقوق الوالدين، سيادة الأنانية واستغلال الأخرين، شيوع قيم المنافسة والصراع بدلاً من التعاون والتكامل، ضياع قيم الشهامة ونجدة الغير ومساعدة الأخرين وغيرها من مظاهر فكرية ادت لتراجع منظومة القيم لدى الشباب.
- **مظاهر سلوكية** : زيادة معدل الجريمة الأخلاقية، وتفكك الروابط الاجتماعية وغياب التكافل الاجتماعي، تفشي صور وأشكال الفساد كالرشوة والوسطة والمحسوبية وجرائم التطرف؛ وبالتالي تبدل المعايير الأخلاقية.

سابعًا: نتائج الدراسة :

أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، وهي :

1. العولمة ظاهرة عالمية يسعى صناعها إلى السيطرة الكاملة على كل جوانب الحياة لكل الدول، كما يعملون على طمس هويات الشعوب، وتنميطهم داخل إطار ثقافي واحد.
2. الثورة المعلوماتية أداة للعولمة بأنماطها المختلفة، وخاصة العولمة الثقافية باعتبارها أساس لباقي الأنماط الأخرى، كالعولمة الاقتصادية، والعولمة السياسية.
3. أثرت العولمة والثورة المعلوماتية على ثقافة طلاب الجامعة بالسلب فنتج عنها الاغتراب الثقافي والفقر الفكري والفقر القيمي.
4. تنوعت الأسباب التي أدت لظهور السلبيات الثقافية للعولمة، فكان منها أسباب اقتصادية، وأسباب اجتماعية، وأسباب تعود للبعد عن الدين، وأسباب تعود لتراجع دور مؤسسات التنشئة الثقافية والاجتماعية للفرد، وأيضًا مثلت المستحدثات التكنولوجية سببًا مهمًا لزيادة تأثير العولمة الثقافية.
5. طلاب الجامعة بحاجة للتكوين الثقافي السليم، الذي يخرجهم من دائرة العزلة الثقافية والاغتراب الثقافي، ويمكنهم من النمو الفكري، والنمو القيمي.

قائمة المراجع

-أحمد حسين الصغير.(2007). الدور التربوي للجامعة، *مجلة الثقافة والتنمية*، جمعية الثقافة من أجل التنمية. 8،(20)، 24- 88.

-أحمد حسين عبد المعطي.(2014).تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة في تحقيق مقومات الأمن الفكري لخريجيها للتصدي لظاهرة الفراغ الفكري: دراسة تقويمية. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية،(16)، 622.

-أحمد عابد.(2015).انعكاسات العولمة الثقافية على القيم الأسرية، مجلة الكلمة، 22، (86) ،177- 133.

-أحمد فاروق.(2009).تحليل سوسيولوجي لأزمة القيم الأخلاقية بين الشباب المصري: دراسة ميدانية، مجلة كلية الآداب بقنا،(26)69- 70.

-برهان غليون وسمير أمين.(2013). ثقافة العولمة وعولمة الثقافة، دار الفكر المعاصر ، بيروت، الطبعة.

-حسن بن عواد.(2011).القوة المعلوماتية والوعي، الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، (8)، 7- 9.

-حسن عبد العليم.(2018).العولمة والتراث والهوية الثقافية العربي "، مجلة الاستواء، جامعة قناة السويس، مركز البحوث والدراسات الاندونيسية، (11)، 1- 28.

-حسن عبدالله.(2011). الفراغ الفكري وخطورته على الشباب في ظل ثورة الاتصالات الحديثة ، مجلة العلوم والبحوث الإسلامية، (3)، 1- 10 .

-حنون نزهة.(2012). الإعلام وتحديات العولمة في الوطن العربي ، مجلة آفاق للعلوم، 6، (1)، 150- 156.

-دعاء محمد.(2012). دور مؤسسات التربية الإسلامية في علاج الفراغ الفكري، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد: 43- 65.

-رانيا وصفي.(2012). التربية والأزمة الأخلاقية في المجتمع المصري: المظاهر، الأسباب، الحلول، المؤتمر العلمي 11 بعنوان أزمة القيم في المؤسسات التعليمية، جامعة الفيوم، كلية التربية488- 516.

-رباب صلاح.(2020).تصور مقترح لتفعيل الأنشطة الإعلامية المدرسية للتعامل مع الفراغ الفكري لدى المراهقين من خلال أخصائي الإعلام التربوي، المجلة العلمية لبحوث الصحافة،(19)، 301- 340.

-سليم ناصر بركات.(2016). الثقافة مفهوم وممارسة، اتحاد الكتاب العرب، 45، (539)، 81- 88.

-سمير إبراهيم(.2002).لثورة المعلوماتية عواقبها وآفاقها، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية، 18، (1)، 207- 234.

-السيد محمد.(2021).الأخلاق: مفهوم ورؤية، المجلة العربية للقياس والتقويم، 2، (4)، 24- 46.

-صافية هلال.(2017).الاغتراب الثقافي كمؤشر سلبي للمواطنة لدى الطلبة الجامعيين، مجلة الرواق، المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان-مخبر الدراسات الاجتماعية والنفسية والانثروبولوجية، العدد 8.

-صالح هندي وأخرون.(1999).الثقافة الاسلامية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان نقلاً عن علاء زهير وأسماء ريحي.(2009).أسباب ومظاهر الاغتراب الثقافي لدى الشباب الجامعي في ضوء العولمة وعلاقتها ببعض المتغيرات"، مجلة كلية التربية ببورسعيد، ،(2)، 362- 383.

-عبد الرحمن بن عبد اللطيف.(2001).العرب والمعلوماتية: المستقبل على مفترق طرق، مجلة الكلمة، 8،(31)، 114- 119.

-عبد العزيز بن عثمان.(2000).العولمة والحياة الثقفية في العالم الإسلامي، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- ايسيسكو-الرياض.

-علي أسعد.(2013).في مفهوم الأخلاق: قراءة فلسفية معاصرة، شؤون اجتماعية، 30، (119)، 91- 124.

-علي دريد.(2013).قيم الفلسفة الإسلامية وتحديات الثورة المعلوماتية المعاصرة، مجلة العلوم التربوية والنفسية،(99)، 326- 369.

-فتحية بلعسة.(2012).إشكالية القيم لدى الشباب الجامعي: بين التغيرات العالمية ووسائط التنشئة، مجلة عالم التربية، (12)، 459- 460.

-فيفيان مراد.(2001).المعلوماتية والعولمة، مجلة النهضة، جامعة القاهرة، 2،(6)، 151- 159.

-محمد سعيد.(1998).العولمة، دار البياق، عمان، الأردن، بدون طبعة.

-محمد سيد.(1998).ثورة المعلوماتية: موقعها ودلالاتها، مجلة العلوم الاجتماعية، 26، (3)، 165- 171.

-مصطفى محمود.(2021).سيمائية اللغة في مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالاغتراب الثقافي عند الشباب الجامعي المصري، مجلة دراسات الطفولة، 24، (92)، 147- 152.

-منى محمد.(2020).الثورة المعلوماتية والحقوق المعرفية للمواطنين: دراسة ميدانية على عينة من الشباب الجامعي، مجلة كلية الآداب، جامعة بنها، 53، (2)، 1- 78.

-نبيل نوفل.(2021). الاغتراب الثقافي المعاصر، اتحاد الكتاب العرب، 50، (21)، 19- 32.

-نسرين محمد.(2019).أزمة القيم في ظل التحولات الاجتماعية والسياسية في المجتمع دراسة ميدانية بجامعة المنصورة، حوليات آداب عين شمس، 315: 337.

-وفاء مجيد.(2018).أزمة القيم لدى الشباب المصري ودور المؤسسات التربوية حيالها: دراسة تحليلية ورؤية مستقبلية، مجلة دراسات تربوية ونفسية، 101، 121- 242.

-وفاء محمد حسين.(2019).الدور التربوي للجامعة في تشكيل ثقافة المجتمع المصري في ضوء بعض التحديات المعاصرة. دراسة تحليلية، المجلة التربوية لتعليم الكبار جامعة أسيوط، كلية التربية، 1،(2) -385 426.

-وهب أحمد.(2019).لثقافة والعولمة الثقافية ، مجلة المؤلف الأدبي، 48، العدد(578): 69- 80.

-Alfred P and Mervyn J(2005), "Feeling of alienation and community among higher education students in a virtual classroom" , internet and Higher Education, No. 8,98- 99.

-Chutigarn Raktham," Cultures and Learner Behaviours: A Qualitative Investigation of a Thai Classroom", University of Warwick, PhD, March 2008.

-Joanne Laban, "The Influence of Culture on Decision Making under Risk and Uncertainty", the University of Exeter, PhD,(August 2014).

-Sadykova Raikhana, Myrzabekov Moldakhmetb, Myrzabekova Ryskeldyc, Moldakhmetkyzy Aluad(2014) , "The interaction of globalization and culture in the modern world" , Procedia - Social and Behavioral Sciences 122 : 8.

-Xi Shen & Xianghong Tian (2012), Academic Culture and Campus Culture of Universities , Higher Education Studies , Vol. 2, No. 2.