ISSN 1021 - 6804 العدد (5) 2020 المجلد (35)

مؤتة

للبحوث والدراسات

مجلة علمية محكمة ومفهرسة

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

تصدر في جامعة مؤتة

رقم الإيداع لدى مديرية المكتبات والوثائق الوطنية

(1986/5/201)

رقم الترخيص لدى دائرة المطبوعات والنشر

(3353/15/6)

تاريخ 2003/10/22

الفهرس:

* ما ورد في هذا العدد يعبر عن آراء الكتاب أنفسهم ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو سياسة جامعة مؤتة.

هيئة التحرير

رئيس التحرير
عميد البحث العلمي
الأستاذ الدكتور أسامه عيسى مهاوش

الأعضاء

الأستاذ الدكتور حســـن الطويـل	الأستاذ الدكتور طالب الصـرايرة
الأستاذ الدكتور محمود الرويضـي	الأستاذ الدكتور باسم الحوامـدة
الأستاذ الدكتور فيصل الشـواورة	الأستاذ الدكتور محمد الخوالـدة

أمين السر
رزان المبيضين

التدقيق اللغوي
الأستاذ الدكتور خليل الرفوع (اللغة العربية)
الدكتور عاطف الصرايرة (اللغة الإنجليزية)

مدير دائرة المجلات العلمية
د. خالد أحمد الصرايرة

مديرة دائرة المطبوعات
سهام الطراونة

الإشراف والتحرير
د. محمود نايف قزق

الإخراج والطباعة
عروبة الصرايرة

المتابعة
سلامة الخرشة

الهيئة الاستشارية الدولية

- الأستاذ الدكتور عادل الطويسي، وزير التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن (سابقاً).
- الأستاذ الدكتور ظافر الصرايرة، رئيس جامعة مؤتة، الأردن
- الأستاذ الدكتور نضال الحوامدة، جامعة مؤتة، الأردن
- الأستاذ الدكتور أسامه عيسى مهاوش، جامعة مؤتة، الأردن
- الأستاذ الدكتور يافي لي، جامعة ويسكانسون–ماديسون، أمريكيا
- الأستاذة الدكتورة تيريزا فرانكلين، جامعة أوهايو، أمريكيا
- الأستاذة الدكتورة أنعام الور، جامعة ايسيكس، بريطانيا
- الأستاذ الدكتور جورج قريقوري، جامعة بوخارست، رومانيا
- الأستاذ الدكتور محمد مجتبى خان، جامعة ميليا الإسلامية، الهند
- الأستاذة الدكتورة روزني باكير، جامعة ماليزيا بيرليس، ماليزيا
- الأستاذ الدكتور خالد دهاوي، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، مصر
- الأستاذ الدكتور طلال الأمين، جامعة الأمير محمد بن فهد، السعودية
- الأستاذ الدكتور أحمد العموش، جامعة الشارقة، الأمارات العربية المتحدة
- الأستاذ الدكتور محي الناجي، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب

مؤتة للبحوث والدراسات

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية محكمة ومفهرسة تصدر عن عمادة البحث العلمي في جامعة مؤتة

كلمة المحرر

تصدر مجلة مؤتة للبحوث والدراسات في سلسلتها الإنسانية والاجتماعية منذ عام 1986، وهي مجلة علمية محكمة ومفهرسة، وتصدر بشكل منتظم وبواقع مجلد واحد في كل عام منذ تأسيسها، يحتوي المجلد على ستة أعداد ويضم العدد الواحد عشرة أبحاث، ويشرف على تحريرها هيئة من الأساتذة المتخصصين والأكاديميين في مختلف الدراسات الإنسانية والاجتماعية، ورقم تصنيفها الدولي (ISSN 1021-6804) . تقوم المجلة بنشر الأبحاث الأصيلة التي تسهم بنشر العلم والمعرفة في كافة التخصصات الإنسانية والاجتماعية. وتخضع الأبحاث المقدمة للنشر إلى معايير دقيقة تشمل التدقيق الفني والتحكيم العلمي من قبل محكمين إثنين للتحقق من صلاحية البحث للنشر.

وقد حظيت المجلة بسمعة رائدة محلياً وإقليمياً على مدار الثلاث عقود الماضية، فأصبحت مجلة معتمدة لغايات النقل والترقية للباحثين في كافة الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن، بشكل خاص، والعالم العربي، بشكل عام، وهذا يبرر العدد الكبير والمتزايد من الأبحاث الذي يرد إلى المجلة من جامعات ومؤسسات ومراكز بحثية محلية وإقليمية ودولية، ولضمان جودة الأبحاث المنشورة في المجلة، فإنها تتبع معايير وضوابط وإجراءات تضمن جودة المنتج البحثي وتتضمن:

1. قواعد النشر
2. المواصفات الفنية
3. إجراءات النشر
4. أخلاقيات النشر

عميد البحث العلمي

رئيس التحرير

أ. د أسامه عيسى مهاوش

1. قواعد النشر.

انسجاماً مع الخطة الاستراتيجية لجامعة مؤتة ورؤيتها للوصول إلى تحقيق معايير التصنيفات العالمية للجامعات، وانطلاقاً من الخطة الاستراتيجية لعمادة البحث العلمي ورؤيتها التي تنص على: **(نحو عمادة حاضنة لبحث علمي متميز يرتقي بتصنيف الجامعة محلياً وإقليمياً وعالمياً)** ورسالتها التي تتضمن: **(تأمين بيئة قادرة على إنتاج بحوث علمية تسهم في تعزيز دور الجامعة في البحث والابتكار محلياً وإقليمياً وعالمياً)**

فقد ارتأت عمادة البحث العلمي تطوير مجلة مؤتة للبحوث والدراسات للوصول إلى قواعد البيانات العالمية، مثل: SCOPUS, ISI, PubMed والارتقاء بعامل التأثير (Impact Factor) للمجلة، لوصول الانتاج البحثي للمؤلفين إلى العالمية.

وبناء عليه، وعند تقديم أبحاثكم للنشر في المجلة، يراعى الآتي:

1. اعتماد نظام جمعية علماء النفس الأمريكية (APA)، للاطلاع على الدليل المختصر لطريقة التوثيق، ولمزيد من الأمثلة، يرجى زيارة الموقع التالي: http://www.apastyle.org/ وموقع المجلة على الرابط: https://ejournal.mutah.edu.jo
2. تكتب جميع المراجع العربية باللغة الإنجليزية في المتن وفي قائمة المراجع.
3. ترجمة كافة المراجع غير الإنجليزية (بما في ذلك المراجع العربية) إلى اللغة الإنجليزية، مع ضرورة ابقاء القائمة العربية موجودة.
4. اذا كان للمراجع العربية ترجمة إنجليزية معتمدة فيجب اعتماد ذلك، أما المراجع التي ليس لها ترجمة إنجليزية معتمدة (مثل: فقه السنه) فيتم عمل Transliteration أي كتابة المرجع بالأحرف الإنجليزية كتابة حرفية، (Fiqih Alsunah) .
5. إعادة ترتيب كافة المراجع (والتي يفترض أنها قد أصبحت باللغة الإنجليزية) حسب ترتيب الأحرف الإنجليزية (Alphabets) بما يتناسب مع نظام APA.
6. يجب الالتزام بالمواصفات الفنية لتحرير المخطوط المبينة على موقع المجلة، علماً بأن البحث يخضع للتدقيق الفني عند استلامه. وفي حال عدم الالتزام بهذه المواصفات الفنية يُعاد البحث.
7. يتم تسـليم البحث والملفات المطلوبة والنماذج الخاصة بهـا الكترونيـاً على الموقع https://ejournal.mutah.edu.jo/ والمبينة في الجدول التالي.
8. عدم الالتزام بأي من النقاط السابقة يعفي المجلة من السير في إجراءات التحكيم

الرقم	اسم الملف	ملاحظات
.1	رسالة تغطية **Cover Letter**	توجه الى رئيس التحرير
.2	صفحة الغلاف **Title Page**	يكتب التالي باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة الغلاف وحسب الترتيب التالي: 1. عنوان البحث 2. اسم الباحث (الباحثين) من ثلاثة مقاطع. 3. العنوان البريدي 4. الرتبة العلمية 5. البريد الإلكتروني 6. رقم الهاتف
.3	ملخص البحث **Abstract**	يكتب الملخص باللغتين العربية والإنجليزية بحيث لا يزيد الملخص عن (150) كلمة والكلمات المفتاحية **(keywords)** عن خمس كلمات.
.4	البحث **Research Document**	يجب أن تلتزم وثيقة البحث بالمتطلبات التالية: 1. عدم وجود اسم الباحث (الباحثين). 2. أن لا يحتوي البحث على أي معلومات تشير إلى الباحث (الباحثين). 3. أن يكون التوثيق للمراجع في المتن **(In-text Citation)** باللغة الإنجليزية. 4. اعتماد نظام جمعية علماء النفس الأمريكية **(APA)**. 5. الالتزام بالمواصفات الفنية لطباعة البحث. 6. تخضع البحوث للتدقيق الفني قبل السير في إجراءات التحكيم.
.5	قائمة المراجع **References**	يجب أن تلتزم قائمة المراجع بالمتطلبات التالية وترسل في نفس الملف: 1. تكتب المراجع (الواردة في البحث باللغة الإنجليزية) في القائمة النهائية مرتبة حسب الحروف الهجائية **(Alphabets)**. 2. إذا كان للمراجع العربية ترجمة إنجليزية معتمدة فيجب اعتماد ذلك، أما المراجع التي ليس لها ترجمة إنجليزية معتمدة (مثل: فقه السنة) فيتم عمل **Transliteration** أي كتابة المرجع بالأحرف الإنجليزية كتابة حرفية (**Fiqih Alsunah**). 3. إعادة ترتيب كافة المراجع (والتي يفترض أنها قد أصبحت باللغة الإنجليزية) حسب ترتيب الأحرف الإنجليزية **(Alphabets)** بما يتناسب مع نظام **APA**. 4. الإبقاء على قائمة المراجع العربية وادراجها في نهاية الملف بعد المراجع المترجمة.
.6	التعهد Pledge	يلتزم الباحث بتعبئة التعهد

2. **المواصفات الفنية.**

يجب الالـــتزام بالمواصفات الفنيـــة لتحريـــر المخطوط والموجـــودة على الرابـــط: https://ejournal.mutah.edu.jo ، حيث يخضع البحث للتدقيق الفني عند استلامه، وفي حال عدم الالتزام بهذه المواصفات الفنية يُعاد البحث.

3. **إجراءات النشر.**

1. يُقدم البحث للنشر إلى عمادة البحث العلمي في جامعة مؤتة الكترونياً على موقع المجلة https://ejournal.mutah.edu.jo.
2. يوقع الباحث على تعهد النشر وفق نموذج خاص تعتمده المجلة.
3. يعرض البحث على هيئة تحرير المجلة، ويسجل في السجلات المعتمدة.
4. يخضع البحث المرسل إلى المجلة إلى التدقيق الفني والتحكيم الأولي من هيئة التحرير؛ لتقرير أهليته للتحكيم الخارجي، ويحق للهيئة أن تعتذر عن السير في إجراءات التحكيم الخارجي أو عن قبول البحث للنشر في أي مرحلة دون إبداء الأسباب.
5. يرسل البحث إلى محكمين اثنين على أن يقوم كلاً منهما بالرد في مدة أقصاها شهر، وفي حال عدم الرد ضمن الموعد المحدد يتم ارسال البحث إلى محكم آخر، وبناء عليه يكون قرار هيئة التحرير على النحو الآتي:

أ. يُقبل البحث للنشر في حالة ورود تقارير إيجابية من المحكمين الإثنين، وبعد أن يقوم الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة، إن وجدت.

ب. في حال ورود تقارير سلبية من كلا المحكمين يرفض البحث.

ج. في حالة ورود رد سلبي من أحد المحكمين ورد إيجابي من المحكم الثاني يرسل البحث إلى محكم ثالث للبت في أمر صلاحيته للنشر.

6. إذا كان الباحث من جامعة ما فلا يجوز أن يُحكَّم البحث من قبل زميل يعمل في الجامعة نفسها.
7. يجب على الباحث بعد إبلاغه بإجراء التعديلات أن يقوم بذلك وفق ملاحظات المحكمين في مدة أقصاها أسبوعين من تاريخه، وفي حال عدم استجابة الباحث ضمن المدة المحددة يتم وقف إجراءات السير في نشر البحث.
8. إذا أفاد المحكم (مراجع التعديلات) أن الباحث لم يقم بالالتزام بإجراء التعديلات المطلوبة، يُعطى الباحث فرصة ثانية وأخيرة مدتها أسبوعين للقيام بالتعديلات المطلوبة، وإلاّ يرفض البحث ولا ينشر في المجلة.
9. تمنح رسالة القبول بعد إجراء التدقيق الفني المترتب على البحث بعد التعديل.
10. ترتب البحوث المقبولة في المجلة وفقا لسياسة المجلة.
11. ما ينشر في المجلة يعبر عن وجهة نظر الباحث ولا يعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة، أو هيئة التحرير، أو القائمين عليها.

4. أخلاقيات النشر.

تلتزم هيئة التحرير والمحكمون والباحثون بأخلاقيات النشر التالية:

أولاً: واجبات هيئة التحرير

1. العدالة والاستقلالية: يقوم المحررون بتقييم المخطوطات المقدمة للنَّشْر على أساس الأهمية والأصالة وصحة الدراسة ووضوحها وأهميتها لنطاق المجلة، بغض النظر عن جنس المؤلفين أو جنسيتهم أو معتقدهم الديني بحيث يتمتع رئيس التحرير بسلطة كاملة على كامل المحتوى التحريري للمجلة وتوقيت نشره.
2. السرية: هيئة التحرير وموظفوا التحرير مسؤولون عن سرية أية معلومات حول البحث المقدم وعدم إفشاء هذه المعلومات إلى أي شخص آخر غير المؤلف والمحكمين والهيئة الاستشارية كلٌ وفقاً لاختصاصه.
3. الإفصاح وتضارب المصالح: هيئة التحرير مسؤولة عن عدم استخدام معلومات غير منشورة موجودة في البحث المقدم لأغراض النشر دون موافقة خطية صريحة من المؤلفين، ويجب على عضو هيئة التحرير الإفصاح عن وجود أي تضارب في المصالح مع أي من المؤلفين. مثل علاقات تنافسية أو تعاونية أو علاقات أخرى مع أي من المؤلفين؛ بدلاً من ذلك، سوف يطلبون عضو خارجي للتعامل مع المخطوطة.
4. قرارات النشر: تحرص هيئة التحرير على أن تخضع جميع الابحاث المقدمة للتحكيم من قبل اثنين على الأقل من المحكمين الذين هم خبراء في مجال البحث. وتعتبر الهيئة مسؤولة عن تحديد أي من الابحاث المقدمة إلى المجلة التي سيتم نشرها، بعد التحقق من أهميتها للباحثين والقراء.

ثانياً: واجبات المحكمين.

1. المساهمة في صنع قرارات هيئة التحرير.
2. السرعة والدقة في الوقت: أي محكم يشعر بعدم قدرته على مراجعة البحث لأي سبب كان يجب عليه إخطار هيئة التحرير على الفور ورفض الدعوة للتحكيم بحيث يمكن الاتصال بالمحكمين البدلاء.
3. السرية: أي أبحاث وردت للمجلة للتحكيم والنشر هي وثائق سرية؛ لذا يجب ألا تظهر أو تناقش مع الآخرين إلا إذا أذن بها رئيس التحرير وينطبق هذا أيضا على المحكمين المدعوين الذين رفضوا الدعوة للتحكيم.

4. معايير الموضوعية: يجب مراجعة وتحكيم الأبحاث بموضوعية وأن تُصاغ الملاحظات بوضوح مع الحجج الداعمة، بحيث يمكن للمؤلفين استخدامها لتحسين أبحاثهم بعيداً عن النقد الشخصي للمؤلفين.
5. الإفصاح وتضارب المصالح: يجب على أي محكم مدعو للتحكيم أن يُخطِّرْ هيئة التحرير على الفور بأن لديه تضارب في المصالح ناجم عن علاقات تنافسية أو تعاونية أو علاقات أخرى مع أي من المؤلفين بحيث يمكن الاتصال بالمحكمين البدلاء.
6. المحافظة على سرية المعلومات أو الأفكار المتميزة غير المنشورة والتي تم الكشف عنها في الأبحاث المقدمة للتحكيم وعدم استخدامها دون موافقة كتابية صريحة من المؤلفين وينطبق هذا أيضاً على المحكمين المدعوين الذين يرفضون دعوة التحكيم.

ثالثا: واجبات المؤلفين.

1. معايير إعداد البحث: يجب على المؤلفين الالتزام بالقواعد والإجراءات والمواصفات الفنية وأخلاقيات النشر الموجودة على موقع المجلة.
2. السرقة الأدبية: لا يجوز بأي حال من الأحوال الاعتداء على حق أي مؤلف آخر بأي صورة من الصور فالقيام بهذا العمل يعتبر سرقة أدبية ويتحمل من قام بهذا العمل كامل المسؤولية القانونية والأدبية عن ذلك.
3. الأصالة: يجب على المؤلفين التأكد من تقديم أعمال أصيلة تماما، وتوثيق أعمال أو كلمات الباحثين الآخرين التي تم الرجوع اليها في بحثهم. وينبغي أيضا الاستشهاد بالمنشورات المؤثرة في مجال البحث المقدم. فأخذ المعلومة دون توثيق المصدر بجميع أشكاله يُشكل سلوكاً غير أخلاقي للنشر ويأخذ أشكالاً عديدة، مثل اعتماد بحث على أنه للمؤلف نفسه، نسخ أو إعادة صياغة أجزاء كبيرة من بحث أخر (دون الإسناد) .... الخ.
4. عدم إرسال البحث إلى مجلات مختلفة وبشكل مُتزامِن: يجب على المؤلف عدم إرسال أو نشر نفس البحث في أكثر من مجلة واحدة. وبالتالي، لا ينبغي للمؤلفين أن يُقدِموا مخطوطة سبق نشرها في مجلة أُخرى وذلك لأن تقديم بحث بالتزامُن مع أكثر من مجلة واحدة هو سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.
5. تأليف المخطوطة: يجب أن يتم إدراج الأشخاص الذين يستوفون معايير التأليف التالية كمؤلفين في البحث بحيث يكونوا قادرين على تحمل المسؤولية العامة عن المحتوى: (1) تقديم مساهمات كبيرة في تصميم أو تنفيذ أو الحصول على البيانات أو تحليل أو تفسير الدراسة؛ (2) المساهمة في صياغة وكتابة محتوى البحث أو مراجعته. (3) مراجعة النسخة النهائية من البحث والموافقة عليها وعلى تقديمها للنشر. إضافة إلى ذلك هناك أشخاص لا يستوفون معايير التأليف فيجب ألا يُدْرَجوا كمؤلفين، ولكن يجب ذكرهم في قسم "شكر وتقدير" بعد الحصول على إذن كتابي منهم.
6. الإفصاح وتضارب المصالح: يجب على المؤلفين الإبلاغ عن أي تضارُب في المصالح مع جهات لا تعلمها هيئة التحرير يمكن أن يكون له تأثير على البحث. ومن أمثلة التضارب المحتمل في المصالح التي ينبغي الإفصاح عنها مثل العلاقات الشخصية أو المهنية، والانتماءات، والمعرفة في الموضوع أو المواد التي نوقِشَتْ في البحث.
7. المخاطر والمواد البشرية أو الحيوانية: إذا كان العمل ينطوي على استخدام مواد كيميائية أو إجراءات أو معدات لها أي مخاطر غير عادية، فيجب على المؤلفين تحديدها بوضوح في البحث. وكذلك إذا كان العمل ينطوي على استخدام أو إجراء تجارب على البشر أو الحيوانات في بحثهم، فيجب على المؤلفين التأكد من أن جميع الإجراءات تم تنفيذها وفقاً للقوانين والتعليمات ذات الصلة وأن المؤلفين قد حصلوا على موافقة مسبقة بهذا الخصوص. وكذلك ويجب مراعاة حقوق الخصوصية الخاصة بالمشاركين من البشر.
8. التعاون: يجب على المؤلفين التعاون بشكل كامل والاستجابة الفورية لطلبات المُحررين بشأن البيانات الأولية والتوضيحات وإثبات الموافقات الأخلاقية وموافقات المرضى وأذونات حقوق الطبع والنشر. وفي حالة اتخاذ قرار أولي بشأن إجراء التعديلات الضرورية على البحث، يجب على المؤلفين الاستجابة لملاحظات المحكمين بشكل منهجي ويقوموا بإجراء التعديلات المطلوبة وإعادة تقديمها إلى المجلة بحلول الموعد النهائي المحدد.
9. الأخطاء الأساسية في الأعمال المنشورة: عندما يكتشف المؤلفون أخطاء كبيرة أو عدم دقة في أعمالهم المنشورة، فإن عليهم الالتزام بإخطار محرري المجلة أو الناشر فوراً والتعاون معهم إما لتصحيح البحث أو سحبه.

الأستاذ الدكتور أسامه عيسى مهاوش
رئيس هيئة تحرير مجلة مؤتة للبحوث والدراسات
عميد البحث العلمي
جامعة مؤتة
الرمز البريدي (61710) مؤتة / الأردن
Tel: +962-3-2372380 Ext (6117)
Fax. +962-3-2370706
Email: darmutah@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/dar

مؤتة للبحوث والدراسات

مجلة علمية محكّمة ومفهرسة تصدر عن عمادة البحث العلمي – جامعة مؤتة

قسيمة اشتراك

أرجو قبول اشتراكي في مجلة مؤتة للبحوث والدراسات:

☐ سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ☐ سلسلة العلوم الطبيعية والتطبيقية

للمجلد رقم ( ) الاسم :..... العنوان : .....

التاريخ : / / التوقيع :..... .....

طريقة الدفع : ☐ شيك ☐ حوّالة بنكية ☐ حوّالة بريدية

أ – داخل الأردن: للأفراد (9) دنانير أردنية.

للمؤسسات (11) ديناراً أردنياً.

ب– خارج الأردن (للأفراد والمؤسسات): (30) دولاراً أمريكياً.

ج– (1,5) دينار ونصف للعدد الواحد.

د– تُضاف أجرة البريد لهذه الأسعار.

تُملأ هذه القسيمة، وترسل مع قيمة الاشتراك إلى العنوان التالي:

الأستاذ الدكتور أسامه عيسى مهاوش
رئيس هيئة تحرير مجلة مؤتة للبحوث والدراسات
عميد البحث العلمي
جامعة مؤتة
الرمز البريدي (61710) مؤتة / الأردن
Tel: +962-3-2372380 Ext (6117)
Fax. +962-3-2370706
Email: darmutah@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/dar

المحتويات

*	مصادر القلق النفسي لدى طلبة مساق التدريب الميداني كلية علوم الرياضة جامعة مؤتة **صالح سالم قوقزه، عمر أحمد علاونة**	46-13
*	التعويق الذاتي الأكاديمي وأسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين **فيصل خليل صالح الربيع، صالح غانم صالح غانم**	86-47
*	تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة على البنوك الأردنية **عبدالفتاح زهير عبدالفتاح العبداللات**	122-87
*	نظرية السلوك المنحرف وآليات الضبط الاجتماعي عند بارسونز : مقاربة سوسيولوجية من المحفزات النسقية للتحرش الجنسي في الجامعات الأردنية **عبدالباسط عبدالله العزام**	174-123
*	الذكاء الانفعالي وعلاقته بمهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن **عماد محمد جميل الزعبي**	212-175
*	أثر برنامج إرشادي في خفض أعراض ما بعد الصدمة وتنمية الرضا عن الحياة لدى الطالبات اللاجئات السوريات **ختام علي الضمور، محمد السفاسفة**	246-213
*	تصورات معلمي العلوم لفاعلية توظيف التعلم المدمج في المدارس الخاصة الأردنية في ضوء متغيري المؤهل العلمي والخبرة من وجهة نظرهم **عبدالله محمد شهاب**	276-247
*	أثر التدريس مادة الأحياء باستخدام الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية في تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي في لواء المزار الجنوبي واتجاهاتهن نحوها **منى رياض الإبراهيم، حسن علي بني دومي**	309-277
*	أثر القيادة الفاضلة في التميز المؤسسي كما يراه أعضاء هيئة التدريس بجامعة مؤتة **رولى هاني الهلسه، وليد عيد الرواضية**	56-13
*	قابلية ترجمة التورية من الانجليزية إلى العربية في أليس في بلاد العجائب للويس كارول ومزرعة الحيوانات لجورج اورويل والاعمال العظيمة لتشارلز ديكنز كأمثلة للدراسة **محمد عيسى مهاوش، قصي أنور الذبيان، مي سعيد محمد**	71-57

مصادر القلق النفسي لدى طلبة مساق التدريب الميداني كلية علوم الرياضة جامعة مؤتة

صالح سالم قوقزه*

عمر أحمد علاونة

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مصادر القلق النفسي لدى طلبة مساق التدريب الميداني في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، والتعرف الى الفروق في مصادر القلق النفسي لدى الطلبة تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس، المعدل التراكمي)، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي لمناسبته لطبيعة الدراسة، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (50) طالبا وطالبة من الطلبة المسجلين لمساق التدريب الميداني في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2017/2016)، تم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات، ولتحليل النتائج احصائياً تم استخدام المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، تحليل التباين المتعدد، اختبار شيفيه، وأظهرت النتائج وجود مصادر للقلق النفسي بدرجة متوسطة، وأن مصادر القلق لدى الطلبة هي المجالات التالية (مجال الإمكانات مجال الحوافز، مجال إدارة المدرسة مجال التقويم، مجال الطلبة، مجال التعليم)، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين تلك المصادر تعزى إلى متغير الجنس، في حين وجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير المعدل التراكمي وعلى المجال التعليمي، وأوصى الباحثان عمل دورات توعوية لطلبة مساق التدريب الميداني قبل خروجهم للتطبيق في المدارس، من أجل تخفيف مصادر القلق النفسي عندهم وخاصة المرتبطة بمجال الإمكانات، والعمل على زيادة أيام التطبيق لمساق التدريب الميداني أسوة ببعض التخصصات التربوية الأخرى.

الكلمات الدالة: القلق، مساق التدريب الميداني.

* **كلية علوم الرياضة، جامعة مؤتة، الأردن.**

تاريخ تقديم البحث: 2017/4/16 م. تاريخ قبول البحث: 2018/8/12 م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020م.

The Sources of Psychological Anxiety among the Students Enrolled in the Course of Field Training in the Faculty of Sports Sciences at Mu'tah University

Saleh Salem Quqazeh

Omar Ahmed Alawneh

Abstract

This study aimed at identifying the sources of psychological anxiety among the students enrolled in the course of field training in the Faculty of Sports Sciences at Mu'tah University as well as identifying the differences in the sources of psychological anxiety among the students according to the variables of Gender and cumulative average. The researchers used the descriptive approach due to its compatibility to the study nature. The study sample consisted of 50 male and female students from the students who are enrolled in the course of field training for the first semester of the academic year 2015/2016. The questionnaire was used as a tool for collecting data. The mean, the standard deviation, Scheffe test, as well as Multivariate Analysis were used to analyze the data statistically. The results showed that the sources of psychological anxiety exist in a medium degree, and that the sources of psychological anxiety among the students are the domain of capabilities, the domain of incentives, the domain of school administration, the domain of assessment, the domain of students, and the domain of education. The study results showed that there are no statistically significant differences between these sources due to gender, while the study results showed that there are statistically significant differences due to the variable of cumulative average on the educational domain. The two researchers recommended the necessity of providing all the necessary equipments so as to reinforce field training at schools, and the necessity of coordinating the efforts between schools' administrations, the university and the directorates of education as well as focusing on the practical course which is considered as a perquisite for this course and increasing the days of practice for the course of field training.

Keywords: Anxiety, The course of field training.

المقدمة:

لقد أصبح علم النفس الرياضي من العلوم التي تحتل مكانة عالية في المجال الرياضي، ويعتبر القلق من المواضيع الواجب الاهتمام بها في هذا المجال، والقلق هو بمثابة إنذار أو إشارة لتعبئة كل قوى الفرد النفسية والجسمية لمحاولة الدفاع عن الذات والحفاظ عليها، كما قد يؤدي القلق إذا زادت حدته إلى فقدان التوازن النفسي، ويحدث القلق عادة عندما يشعر الرياضي بالضعف أو عدم الأمان أو عدم القدرة على مواجه الصعوبات والمشاكل التي تعترضه، يشعر أنها تفوق قدراته العقلية والبدنية.

ويعد علم النفس الرياضي أحد العلوم المهمة التي تهتم بالنواحي النفسية والشخصية لدى العديد من الافراد، التي تؤثر في المستويات الأدائية لدى الطلبة، وهنالك العديد من العوامل النفسية التي تؤثر تأثيراً إيجابياً أو سلبياً في تحديد المستوى الرياضي المطلوب، ومن ضمن هذه العوامل حدوث القلق كظاهرة نفسية نتيجة لمؤثرات داخلية أو خارجية تؤثر في الفرد الرياضي أثناء المنافسة (Althamad, 2003).

يعتبر المعلم هو المحور الذي ترتكز وتعتمد علية العملية التربوية، لذا لا بد للمعلم ان يتمتع بصحة جسدية ونفسية جيدة وبشخصية متكاملة ومتزنة تعكس تصرفاته وسلوكه التربوي، والذي يجد من خلاله التقدير والاحترام من قبل الطلبة، والتي تجعل منه القدوة الحسنة لطلابه.

يواجه المعلمين الكثير من التحديات، فعلى عاتقهم تقع مسؤولية تربية الأجيال وأعدادهم ليكونوا أفراداً صالحين يساهمون في تطوير المجتمعات والارتقاء بها، ولا يقتصر دور المعلمين على التخطيط وإعداد عملية التدريس وتنفيذها، بل يتعدى ذلك الى الكثير من المطالب، فمهنة التعليم تتطلب من المعلمين النمو والتقدم المعرفي من خلال متابعة التطور العلمي والتكنولوجي والإلمام بأحدث الأساليب والطرق التربوية وأساليب البحث العلمي، والمساهمة في حل المشكلات الأكاديمية والتربوية، وفي اتخاذ القرارات والتعرف على حاجات وخصائص المتعلمين النمائية، ومراعاة الفروق الفردية، إضافة إلى الانفتاح على المجتمع والعمل على خدمته (Mahafdah, 2000).

يتعرض المعلمون في المدارس إلى درجات متباينة من القلق والضغوط النفسية المتعلقة بمهنتهم كمعلمين، إذ يشعرون بأن جهودهم غير فاعلة ولا تكفي لإشباع حاجاتهم وتحقيق ذاتهم، وتعد مهنة التعليم من المهن التي تتطلب أداء مهمات ومهارات كثيرة، لذا تعد من المهن الضاغطة التي تحتوي على الكثير من القلق والضغط النفسي، والتي تجعل العديد من المعلمين غير راضين عن مهنتهم، لذا يترتب عليها آثار سلبية كثيرة تنعكس على عطائهم وتوافقهم النفسي ورضاهم عن الحياة (Mahmmed, 1999).

تتنوع مصادر الضغوط النفسية ومنها القلق، فبعضها يرتبط بظروف الحياة اليومية كالمطالب الاجتماعية، وبعضها الآخر يرتبط بظروف العمل، ويعد القلق المرتبط بظروف العمل والوظيفة أكثر تأثيراً في حياة الأفراد والمجتمعات نظراً لآثارها السلبية على الصحة النفسية للفرد، وعلاقاته مع الآخرين وتدني مستواه الإنتاجي، وفي مهنة التعليم يجد الكثير من المعلمين صعوبة بالغة في التعامل مع الطلبة، والتي تحتاج إلى خبرة وحنكة ودراية بخصائص الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم (Kleefat & Alzgool, 2003).

يمثل القلق النفسي خطراً جسيماً على المعلم كما يهدد مزاولته لمهنته بسبب ما ينشأ عنه من تأثيرات سلبية تتمثل في عدم الرضا المهني، وضعف مستوى الأداء وعجزه عن الابتكار داخل حجرة التدريس، وشعورة بالإنهاك النفسي وضعف الدافعية للعمل، مما يؤدي إلى انخفاض تحصيل الطلبة (Almshaan, 2000).

ويرى الباحثان أن القلق من المواضيع الهامة جداً والتي تحظى باهتمام خاص في علم النفس بصفة عامة وفي علم النفس الرياضي بصفة خاصة، فالقلق كما له آثارٌ إيجابية له آثار سلبية تؤثر وتؤدي إلى اختلال في الوظائف النفسية والجسمية، فالقلق يؤدي بالفرد إلى حالة من الانفعال السلبي إذا لم يكن عنده استعداد نفسي وبدني على تعلم العديد من المهارات الحركية.

هذا ويعتبر القلق من أهم المشكلات المصاحبة للإنسان على مدار الساعة في عصر سمته المميزة القلق، ولكن هذه السمة لا تعني بالدرجة الأولى فشل الإنسان في التوافق والتكيف مع متطلبات العصر، وبما فيه من تقدم علمي وتكنولوجي، لذا انعكست علية ولها دلائل واضحة على كل مظاهر حياتنا اليومية، وفي كل المواقع التي نعمل فيها وتؤثر علينا، لذلك فلا غرابة أن ينشأ

أطفالنا وهم يعانون القلق خصوصاً وأنهم يعكسون بسلوكياتهم التي يمارسونها مدى تأثرهم واستجابتهم لاضطرابات القلق تأثراً بالمجتمع الذي يعيشون فيه (Alkateeb, 2001).

ويرى (Rateb, 2001) أن القلق أحد الانفعالات الهامة، الذي ينظر إليه على أساس أنه من أهم الظواهر النفسية التي تؤثر في أداء الرياضيين، وأن هذا التأثير قد يكون إيجابيا يدفع الرياضيين لبذل المزيد من الجهد، أو سلبيا يعيق أداءهم، وكذلك فإن القلق يحدث نتيجة التوقع السلبي للفرد الرياضي على مستوى أدائه، بحيث يظهر من خلال ضعف مقدرته على التركيز والانتباه.

وفي المجال الرياضي يواجه اللاعب العديد من المواقف والتي ترتبط ارتباطاً مباشراً ووثيقا بالقلق سواء في أثناء عمليات التدريب أو المنافسات الرياضية، وما يرتبط بكل منها من مواقف واحداث ومثيرات، وقد يكون لها آثار واضحة ومباشرة على سلوك اللاعب الرياضي وعلى مستوى قدراته ومهاراته وكذلك علاقاته مع الآخرين، ويحدث القلق عندما يشعر اللاعب بالضعف أو عدم الأمان أو عدم القدرة عندما يواجه بأعمال ومسئوليات يشعر انها تفوق قدرته واستطاعته، أو في حالة انزعاجه من بعض المعارف السلبية التي ترتبط بتوقع مستواه في الأداء المطلوب منه انجازه (Alawey, 2004).

يعتبر مساق التدريب الميداني من المواد الإجبارية الهامة، ومن متطلبات التخرج لنيل درجة البكالوريوس في التربية الرياضية، والتي تعتبر نتاج ما تعلمه الطالب خلال السنوات التي تسبق هذه المادة. كما أن مساق التدريب الميداني يعتبر من المساقات التي تكسب الطالب المطبق الخبرات التعليمية والتدريسية، من حيث تجربته في البيئة المدرسية واحتكاكه مع الطلبة والمدرسين وما يحيط بها من معارف تعليمية وإدارية وتطبيقية وتجارب واقعية تدفعه الى تطبيق المهارات البدنية والفنية المتعلقة بالمواد التي قد درسها سابقاً، وهذا يتطلب وجود مقومات شخصية وبدنية تسهم في أدائه وتعلمه بصورة إيجابية. وعلية فقد يتعرض الرياضيون (الطلبة المطبقين) إلى عدة عوامل مسببة للقلق النفسي التي قد تؤثر سلباً أو إيجاباً في أدائهم.

مشكلة الدراسة:

يواجه طلبة التدريب الميداني العديد من التحديات والصعوبات والتي تضعهم في مواقف ودرجات من القلق قبل وأثناء وبعد القيام بالتدريب الميداني في المدارس، وعند القيام بالواجبات المطلوب منه من خلال أدائهم في التدريب الميداني، فالمستويات الأدائية أصبحت متطلباً أساسياً ورئيسياً لتحقيق أهداف وفلسفة المساق، والتعرف على أهم مصادر القلق أصبح من المتطلبات الأساسية لزيادة فعالية الأداء، وذلك لدوره الفاعل في التخلص من المشاكل المهنية والاجتماعية والإدارية والإشرافية بما يوثر إيجابا في أداء المطبقين، وبما أن الباحثينِ يدرسان مساق التدريب الميداني وفي ضوء خبرتهما الإشرافية والتطبيقية، فقد شعرا بظهور العديد من مواقف القلق والتوتر النفسي الذين يمكن أن يؤثرا سلباً في أداء الطلبة خلال التدريب والتطبيق الميداني في دروس التربية الرياضية في المدارس، وكذلك الاعتقاد بوجود مصادر أخرى للقلق النفسي قد تؤدي إلى معاناة الطلبة، وتعيقهم عن تقديم ما لديهم من طاقات وقدرات وبالتالي لجأ الباحثان لإجراء هذه الدراسة، والتي تهدف إلى تحديد أهم مصادر القلق النفسي لدى طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة في مساق التدريب الميداني، لأنها قد تساهم في تقليل وتخفيف معاناة الطلاب ومساعدتهم في تجنب حالات القلق السلبية التي قد تقلل من أدائهم وعطائهم.

أهمية الدراسة:

تبرز اهمية الدراسة الحالية بما يلي:

أنها تناولت مصادر القلق التي يتعرض لها طلبة مساق التدريب الميداني، كونها من المساقات الإجبارية للطلبة وهم على عتبة التخرج والالتحاق بعد ذلك في سوق العمل، وكون هذه المادة تعتبر القاعدة الأساسية وخلاصة ما تعلموه من معارف ومعلومات ومهارات تدريسية وتعليمية ومواقف صفية، والتي سوف يبنى عليها ما سوف يقومون بتقديمه خلال حياتهم العملية والمهنية، وما سوف يقومون بعمله بعد تخرجهم من خلال الانخراط في ميادين التعليم والتدريب.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى:

1- مستوى مصادر القلق النفسي لدى طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة في مساق التدريب الميداني.

2- الفروق في مصادر القلق النفسي لدى طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المعدل التراكمي).

تساؤلات الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما هو مستوى مصادر القلق النفسي لدى طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة في مساق التدريب الميداني؟

2- هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المعدل التراكمي)؟

محددات الدراسة:

1- المحدد البشري: أجريت هذه الدراسة على الطلبة المسجلين للفصل الدراسي الأول في مادة التدريب الميداني في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة

2- المحدد الزمني: أجريت هذه الدراسة خلال الفترة الواقعة بين (2017/1/2016-30 /10/18) تم توزيع الاستبانة بهذه الفترة.

3- المحدد المكاني: أجريت هذه الدراسة في محافظة الكرك – مدارس وزارة التربية والتعليم.

مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة العديد من المصطلحات نذكرها بما يلي:

القلق: "هو بمثابة إنذار أو إشارة لتعبئة كل قوى الفرد النفسية والجسمية لمحاولة الدفاع عن الذات والحفاظ عليها" (Alawey, 200).

مصادر القلق النفس: "الأسباب التي تؤدي بالرياضي أو الفرد إلى الشعور والإحساس بالقلق والتوتر" (Rateb, 2001).

مساق التدريب الميداني: مقرر عملي إجباري يطرح من قبل كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، وذلك للتدرب على تطبيق وتعليم دروس التربية الرياضية في المدارس.

الطالب المطبق: هو الطالب المتوقع تخرجه من كلية علوم الرياضة أو من مساق التدريب الميداني بنهاية الفصل الدراسي الذي يطبق فيه، والذي يتدرب من خلاله على المواقف الفعلية بالمدارس، تحت إشراف المختصين من المشرف والمعلم والمدير تمهيدا لانخراطه في العمل بمهنة التدريس بعد التخرج.

الدراسات السابقة:

تم الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة، والتي تحدثت عن المشكلات التي تواجه المتدرب (الطالب المطبق) خلال فترة التدريب الميداني، والتي سيتم عرضها كالتالي:

أجرت (Abosmhadaneh, 2013) دراسة هدفت التعرف الى مصادر القلق عند طالبات مساق الجمباز والإيقاع الحركي في كلية علوم الرياضة بجامعة مؤتة، تكونت عينة الدراسة من (80) طالبة يمثلن المجتمع الكلي للدراسة، وقد استخدم المنهج الوصفي بصورته المسحية، وتم بناء استبيان لمصادر القلق كأداة لجمع البيانات، حيث تضمن مقياس القلق (55) فقرة موزعة على ستة محاور، أظهرت نتائجها أن مصادر القلق لدى الطالبات في مساق الجمباز والإيقاع الحركي جاءت بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (المساق، السكن، المعدل التراكمي، السنة الدراسية).

أجرى (Almomany & Naeem, 2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل، وبلغت عينة الدراسة (439) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، تم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات، استخدم المنهج الوصفي في الدراسة، واستخدم برنامج الرزم الإحصائي (spss) لتحليل النتائج، واظهرت النتائج أن مستوى قلق المستقبل جاء مرتفعاً في جميع مجالات الدراسة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى القلق الكلي تعزى إلى اختلاف متغير التخصص أو المستوى الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائيا في مستوى قلق المستقبل تعزى لاختلاف الجنس لصالح الذكور، وأكدت وجود فروق دالة إحصائيا في المجالين الاجتماعي والاقتصادي تعزى للجنس، ووجود فروق في مجال العمل تعزى للتخصص، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في جميع المجالات تعزى للمستوى الدراسي.

قام (Abeedat, 2010) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر القلق على إنجاز لاعبات السباق الضاحية لمدارس لواء بني كنانه، استخدمت الباحثة المنهاج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من صفوف السابع والثامن والتاسع من مدارس لواء بني كنانه، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وبغرض جمع البيانات المتعلقة بمجتمع الدراسة، استخدمت الباحثة مقياس لمستوى القلق تكون من 26 فقرة موزعه على ثلاثة مجالات هي (القلق المعرفي، القلق البدني، قلق الثقة بالنفس) كما تم قياس مستوى الإنجاز بساعة رقمية خاصة، وتم تحليل البيانات الإحصائية (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، تحليل التباين الأحادي ANOVA)، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى القلق الكلي للاعبات جاء بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد أي اختلافات في مستوى القلق تبعا لاختلاف مستوى الصف، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين مستوى القلق ومستوى الإنجاز.

أجرى (Alftaley, 2008) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى القلق لدى جميع الطلبة أثناء مدة التطبيق الجامعي، كذلك التعرف على أداء الطلبة المطبقين في مادة التربية العملية، والتعرف على العلاقة بين مستوى القلق وأدائهم في التطبيق، وبلغت عينة الدراسة (113) طالبا من طلبة السنة الرابعة من كلية التربية، استخدم المنهج الوصفي بطريقته المسحية في الدراسة، كما استخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات، واستخدم برنامج الرزم الإحصائي (SPSS) لتحليل النتائج، وأظهرت

النتائج أن مستوى القلق لدى الطلبة جاء منخفضا، والعلاقة بين مستوى القلق وأداء الطلبة علاقة طردية.

أجرى (Abdeen, 2008) هدفت إلى التعرف إلى أهمية التربية العملية للطالب المعلم في سد الفجوة بين النظرية والتطبيق، وقد قامت الدراسة بالتعرف على آراء طلبة أكاديمية القاسمي وطلبة أكاديمية التربية وإعداد المعلمين في برنامج التربية العملية نظرياً وعمليا، إضافة إلى التعرف إذا ما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أو التخصص ومستوى الدراسة بين طلبة الأكاديمية. تم اختيار عينة طبقية لجميع السنوات والتخصصات للعام الدراسي 2007/2006، وعينة عشوائية بلغت 186 طالباً معلما من الجنسين.

واستخدمت استبانة خاصة مكونة من 46 فقرة وسؤالين مفتوحين حول المعوقات والمشكلات التي يواجهها الطلبة أثناء التطبيقات العملية، والمقترحات للتخلص منها، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد العينة في التطبيقات العملية حول متغير الجنس (الطالب المعلم) أو تخصصه، في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آرائهم بالنسبة إلى مستوى دراسة (الطالب المعلم)، أما المعوقات الخاصة بتطبيق التربية العملية فكان أهمها الضغط النفسي الذي يولد القلق، ثم الجانب التنظيمي للتطبيقات من حيث عدم ملاءمة توزيع الطلبة على المدارس، وعدم ملاءمة التجهيزات المدرسية وكبر حجم الصفوف والعبء المادي المترتب على الطالب المعلم.

وأجرت (Alksawneh, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستويات القلق لدى طالبات كلية التربية الرياضة في جامعة اليرموك في مساقات الجمباز، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في الدراسة، وذلك عن طريق استخدام مقياس سبيلبرجر لقياس القلق، وقائمة تقدير الذات لقياس حالات قلق السمة والحالة، تكونت عينة الدراسة من (40) طالبة تم اختيارهن بالطريقة القصدية، لقياس حالات القلق لديهن قبل الاختبار النهائي وبعد تطبيق الأداتين، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين الطالبات بين فئتي البحث في قلق الحالة قبل الامتحان، بينما لا توجد فروق بين الطالبات في فئتي البحث في قلق السمة قبل الامتحان، وتوصي الباحثة بضرورة الاهتمام بالإعداد النفسي للطالبات.

كما أجرى (Aldolat, 2002) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مصادر ومستويات القلق لدى طلاب كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية الرسمية لمساق الجمباز، تكونت عينة الدراسة من (350) طالباً وطالبة، يمثلون الجامعات الأردنية التالية (اليرموك، الأردنية، مؤتة، الهاشمية)، تم استخدم استبيان تم إعداده من قبل الباحث، تكون من (53) فقرة موزعه على خمسة مجالات هي (المجال التعليمي، مجال الإمكانات، مجال إدارة الكلية، مجال الحوافز، مجال الطلاب) وتم أيضاً استخدام قائمة تقييم الذات(أ) لقياس قلق الحالة وقائمة تقييم الذات (ب) لقياس قلق السمة (لسيلبيرجر)، ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن مصادر القلق النفسي لدى الطلبة (ذكور وإناث) في مساقات الجمباز حسب المصادر الخمسة كما يلي (المجال التعليمي، مجال الإمكانات، مجال إدارة الكلية، مجال الحوافز، ومجال الطلاب) وأن مستويات القلق (الحالة والسمة) لدى الطلبة بشكل عام متوسطة، بينما كانت مصادر ومستويات القلق عند الإناث أعلى من الذكور.

وفي دراسة أجراها (Meknay, 2000) هدفت إلى التعرف على مستويات القلق النفسي قبل المنافسة الرياضية لدى لاعبي كرة الطاولة في الأردن، وعلاقتها بالإنجاز الرياضي تبعاً لمتغيرات، (العمر الزمني، وسنوات الخبرة الرياضية)، وكذلك التعرف على العلاقة بين مستويات القلق النفسي قبل المنافسة الرياضية والإنجاز الرياضي، واشتملت العينة على (30) لاعباً، واستخدم الباحث اختبار قلق المنافسة الرياضية لمارتنز، وقد أظهرت النتائج ارتفاع مستوى كل من سمة القلق النفسي، وحالة القلق المعرفي وحالة القلق الجسمي لدى اللاعبين ذوي العمر الزمني وسنوات الممارسة الرياضية الأكبر كما أظهرت الدراسة أن اللاعبين أصحاب المستوى المنخفض في كل من سمة القلق وحالة القلق الجسمي وحالة القلق المعرفي، قد حققوا إنجازاً رياضياً أعلى من الإنجاز الذي حققه اللاعبون أصحاب المستوى المرتفع في كل من الأبعاد السابقة.

الدراسات الأجنبية:

أجرى (Walelign, & et al., 2006) دراسة هدفت إلى استقصاء المشكلات التي تواجه معلم الصف المتدربين أثناء فترة التطبيق الميداني الذي ينفذ خلال العام الجامعي الأخير للطلبة، ووضع بعض المقترحات والتوصيات التي قد تساعد في تحسين عملية التطبيق الميداني للمتدربين في أثيوبيا. وقد تكونت عينة الدراسة من 285 طالبا وطالبة من كافة التخصصات إضافة الى 7 مشرفين من الطاقم الأكاديمي الذي يتابع تدريب هؤلاء الطلبة في جامعة جيما Jemma واستطلعت

آراءهم من خلال الاستبانة والمقابلة الشخصية المباشرة مع المشرفين لجمع بيانات الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي ينفذ بطريقة ملائمة لكن هناك نقص في التسهيلات الضرورية والخدمات اثناء فترة التطبيق العملي، وأن نظام الإدارة للبرنامج التدريبي لا يعطي اهتماما كافياً لتحقيق الاحتياجات للمتدربين، ولا يراعي اهتماماتهم وأشارت النتائج أن 58,3 راضون عن فترة التطبيق العملي، وأن اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس تغيرت للأفضل، ون هناك درجة عالية من القلق النفسي في بداية التدريب خفت تدريجيا مع مرور الوقت.

أجرى ماكش مترا (Mukesh & Mitra, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين قلق الحالة والأداء في الجمباز، تكونت عينة الدراسة من (30) لاعباً من لاعبي الجمباز تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة لملاءمته لطبيعة الدراسة، كما واستخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات، واستخدم برنامج الرزم الإحصائي (spss) لتحليل النتائج، وأظهرت النتائج وجود علاقة فاعلة بين القلق الجسدي والقلق المعرفي والثقة بالنفس مع الأداء لدى لاعبي الجمباز.

كذلك أجرت جيتنس (Gittens, 2012) دراسة هدفت إلى مقارنة الكمالية بين راقصات الباليه ولاعبي الجمباز الفني بمستوى القلق قبل الأداء، تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الراقصات الباليه في المملكة المتحدة ومن لاعبي الجمباز النخبة في المملكة المتحدة وكندا، تم استخدام ثلاثة أسئلة لهذه الدراسة المختلطة، واستخدم المنهج الوصفي في الدراسة، كما واستخدم برنامج الرزم الاحصائي (SPSS) لتحليل النتائج، واظهرت النتائج أن مستوى القلق ما قبل الأداء عند لاعبي الجمباز أعلى منه لدى راقصات الباليه.

اتفقت معظم هذه الدراسات في المنهجية وأداة الدراسة، والوسائل الإحصائية ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة (Alksawneh, 2007)، ودراسة (Almomany & Naeem, 2013)، ودراسة (Alftaley, 2008)، ودراسة (Aldolat, 2002)،(Meknay, 2000) ودراسة (Mukesh Mitra, 2013) ودراسة (Gittens, 2012). كما واختلف العديد من الدراسات بالهدف والعينة ومن هذه الدراسات ما يلي: دراسة (Alksawneh, 2007)،

دراســـة (Alftaley, 2008)، دراسة (Abosmhadaneh, 2013)، (Aldolat, 2002)، (Meknay, 2000) ودراسة (Mukesh Mitra, 2013) ودراسة (Gittens, 2012).

التعليق على الدراسات السابقة:

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة فقد استفاد الباحثان ما يلي:

1- التعرف على المنهج العملي المناسب لهذه الدراسة.

2- التعرف على الأداة المناسبة لهذه الدراسة.

3- التعرف على كيفية اختيار عينة الدراسة.

4- التعرف على الأسباب الإحصائية المناسبة التي يمكن استخدامها في هذه الدراسة. وقد تميزت الدراسة الحالية في تناولها لطلبة التدريب الميداني في جامعة مؤتة.

5- تعتبر هذه الدراسة من الدراسات التي تجرى لأول مرة في القلق الخاص بطلبة التدريب الميداني، وفي الجنوب من الأردن تحديداً، بل معظم الدراسات التي أجريت كانت على الألعاب الرياضية المختلفة والمنافسات.

6- ركزت على جانب مهم وهو الاهتمام بمخرجات عملية التدريس، وهو معلم التربية الرياضية وأهمية إعداده ومعرفة التحديات التي تعترضه في عملية التدريس.

إجراءات الدراسة

منهجية الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي نظرا لملاءمته لطبيعة وأهداف هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في شعب مساق التدريب الميداني في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2016 / 2017)، حيث بلغ عددهم (70) طالباً وطالبة (40 طالبا و30 طالبة).

عينة الدراسة:

قام الباحثان بتوزيع أداة الدراسة (الاستبيان) على جميع أفراد مجتمع الدراسة والذي يتكون من 70 طالباً وطالبة، تم استرجاع 58 استبانة استبعد منها 8 استبانات لعدم استكمال البيانات، وبالتالي تكونت العينة من 50 طالباً وطالبه (29 من الذكور و21 من الإناث)، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة.

جدول (1) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغير الجنس والمعدل التراكمي

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	29	%56,9
	أنثى	21	%41,2
المعدل التراكمي	أقل من 67.9	17	%33,3
	68–75,9	24	%47,1
	76 فما فوق	9	%17,6

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة لجمع البيانات وذلك بالرجوع إلى الأدب السابق ذي العلاقة بمصادر القلق النفسي مثل دراسة (Abosmhadaneh, 2013) و(Alksawneh, 2007) و(Aldolat, 2002) وكذلك خبرة الباحثين من خلال الخبرة التدريسية في تدريس مساق التدريب الميداني. حيث خرجوا باستبانة مكونة من قسمين:

1- القسم الأول: تكون من معلومات عامة كالجنس، المعدل التراكمي.

2- القسم الثاني: تكون من (45) فقرة ووزعت على المجالات الآتية: المجال التعليمي، واشتمل على الفقرات (1–11) مجال الإمكانات، واشتمل على الفقرات (12–19) مجال إدارة المدرسة، واشتمل على الفقرات (20–25) مجال الطلبة، واشتمل على الفقرات (26–33)

مجـــال الحوافز، واشـــتمل على الفقـرات (39–34) مجال التقويم، واشـــتمل علـــى الفقرات (45–40).

صدق الأداة:

للتحقق من صدق محتوى الأداة عرضت على (5) من أعضاء هيئة التدريس منهم 3 تخصص تربية رياضية، و2 تخصص علم نفس تربوي، وذلك للتأكد من مناسبة الأداة لأهداف الدراسة ومناسبة الفقرات للمجال الذي تنتمي إليه، ولسلامة ووضوح اللغة. وتم الأخذ بملاحظات وآراء المحكمين.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة تم استخدام طريقة إعادة الاختبار، حيث تم إعادة تطبيق الاختبار بعد أسبوعين، واستخدم معامل ارتباط بيرسون، وكانت قيمة ثبات الاختبار ككل (0.75)، كما تم استخراج قيم معامل الثبات لكل مجال. وكانت كالآتي:

جدول (2) قيم معامل الثبات لمجالات ومقياس القلق النفسي ككل

المجال	معامل الثبات
المجال التعليمي	0.73
مجال الإمكانات	0.77
مجال إدارة المدرسة	0.71
مجال الطلبة	o.70
مجال الحوافز	o.69
مجال التقويم	0.68
المقياس ككل	o.75

كما تم حسابه حسب معادلة كرونباخ ألفا وكانت قيمته (0,87). وهي مناسبة لأغراض البحث العلمي.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: الجنس والمعدل التراكمي

المتغير التابع: مصادر القلق النفسي

سلم تفسير الدرجات:

تكونت اداة الدراسة من (45) فقرة من نوع ليكرت الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) بحيث اعطيت الدرجات (5،4،3،2،1) على التوالي وللحكم على درجة وجود مصادر القلق تم اعتماد التوزيع الآتي:

1-233 ضعيف 234- 366 متوسط 367- 500 مرتفع

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

2-تحليل التباين المتعدد- اختبار شافيه للمقارنات البعدية.

3- معامل ارتباط بيرسون.

عرض ومناقشة النتائج:

التساؤل الأول: "ما هو مستوى مصادر القلق النفسي لدى طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة في مساق التدريب الميداني؟"

للإجابة عن هذا التساؤل تم حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري والجدول (2) يبين ذلك:

جدول (2) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لمصادر القلق النفسي

عدد فقرات الأسئلة	أسم البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية	الترتيب حسب المتوسط الحسابي
11	المجال التعليمي	3,040	,779	6	متوسط
8	مجال الإمكانات	3,852	,943	1	مرتفع
6	مجال أدارة المدرسة	3,406	,780	3	متوسط
8	مجال الطلبة	3,220	,773	5	متوسط
6	مجال الحوافز	3,410	,926	2	متوسط
6	مجال التقويم	3,276	,956	4	متوسط
45-1	المتوسط العام	3,368	,647	-	متوسط

يشير الجدول (2) إلى أن إجمالي المتغير المستقل (مصادر القلق النفسي) واقع ضمن الحالة العليا للنسبة المتوسطة والبالغة (3,368)، بما يفيد بأن تصورات عينة الدراسة، تدل على وجود مصادر للقلق النفسي بدرجة متوسطة، حيث حاز بعد مجال الإمكانات الأهمية الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3,852)، وتلاه بعد ذلك (مجال الحوافز) بمتوسط حسابي مقداره (3,410) ، ثم تلاه (مجال إدارة المدرسة) بمتوسط حسابي مقداره (3,406) ، ثم تلاه (مجال التقويم) بمتوسط حسابي مقداره (3,276)، ثم بعد ذلك تلاه (مجال الطلبة) بمتوسط حسابي مقداره (3,220)، ثم أخيراً (المجال التعليمي) بمتوسط حسابي مقداره (3,040).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة على أن عينة الدراسة تتركز تصوراتهم على (مجال الإمكانات)، وقد أفادوا بأن قلة الإمكانات وعدم توفرها وعدم صلاحيتها ونقص الأدوات الأساسية في التعليم، والأجهزة التوضيحية لتحليل وتوضيح المهارات في الدروس مثل: الفيديو والداتا شو، وكذلك عدم توفر المواصفات القانونية للملاعب، والأدوات المساعدة في تعليم الدروس، والتي كانت تمثل بالنسبة لهم مصدراً مهماً من مصادر القلق النفسي، والتي تؤثر بشكل مباشر على كيفية ادائهم وعملية إخراج الدرس من خلال تطبيقهم لدروس التربية الرياضية في المدارس.

وهـذا مـــا اتفقت معه دراسة (Alakeely, 2000) ودراسة (Abosmhadaneh, 2013)، حيث أشارت نتائج دراسته أن مستوى القلق بين أفراد العينة جاء بدرجة متوسطة.

التساؤل الثاني:

فيما يتعلق باستجابة عينة الدراسة على فقرات المجال التعليمي، فقد تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجال التعليمي (ن=50)

الرقم	المجال التعليمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية	التأثير حسب المتوسط الحسابي
1	أتردد في رأيي الشخصي أمام مشرف التدريب الميداني فيما يتعلق بتنفيذ درس التربية الرياضية	3,02	1,44	6	متوسط
2	أشعر بالقلق لعدم اهتمام مشرف التدريب الميداني في تعليمي الخطوات الصحيحة لتنفيذ درس التربية الرياضية	3,06	1,36	4	متوسط
3	أشعر بالقلق عندما يطلب المشرف مني تنفيذ درس التربية الرياضية	2,80	1,37	8	متوسط
4	أشعر بالقلق لعدم اهتمام المشرف بي أثناء تنفيذي لدرس التربية الرياضية	2,98	1,26	7	متوسط
5	أشعر بالقلق لعدم كفاءة المشرف في توجيهي أثناء تنفيذي لدرس التربية الرياضية	2,78	1,35	9	متوسط
6	أسعى للحصول على علامة النجاح في مساق التدريب الميداني	3,98	1,39	1	مرتفع

الرقم	المجال التعليمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية	التأثير حسب المتوسط الحسابي
7	سلوك المشرف وتوجيهاته الحادة تفقدني الثقة بنفسي	2,71	1,29	10	متوسط
8	أشعر بالقلق لإصرار المشرف على تنفيذي للدرس بدقة متناهية	3,08	1,08	3	متوسط
9	يقلقني أن فترة التدريب الميداني في المدرسة قليلة جداً	3,300	1,16	2	متوسط
10	يقلقني الشعور المسبق بصعوبة تنفيذ الدرس والإشراف عليها	3,04	1,15	5	متوسط
11	يقلقني شعوري بضعف مقدرتي على ممارسة دور المدرس	2,700	1,31	11	متوسط
	المتوسط العام	3,040	,779	–	متوسط

يتضح من الجدول (3) ان هناك فروقا دالة إحصائيا، وأن المتوسط العام لفقرات متغير الدراسة (المجال التعليمي) كان متوسطاً حيث بلغ (3,040)، واحتلت الفقرة (6) "أسعى للحصول على علامة النجاح في مساق التدريب الميداني" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(3,98)، تلاها الفقرة (9) "يقلقني أن فترة التدريب الميداني في المدرسة قليلة جداً" بمتوسط حسابي (3,300)، في حين جاءت الفقرة(11) "يقلقني شعوري بضعف مقدرتي على ممارسة دور المدرس" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2,700).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن لشخصية الطالب وبنائها بطريقة متكاملة له دور رئيس في عملية التدريس وامتلاكه للمعرفة دور كبير في تعزيز ثقته بنفسه، فعند افتقار الطلبة لعناصر التخطيط والتنفيذ وامتلاك المعرفة يؤثر سلبياً في مخرجات التعليم، وبالتالي يؤثر سلبا في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة، خاصة ونحن الآن في عصر التكنولوجيا والمعلومات، فالإعداد الجيد نتائجه بالطبع جيدة ويقودنا إلى مخرجات تتلاءم مع الأهداف التربوية المنشودة. فبناء

شخصية الطالب وامتلاكه للمعرفة تعمل بدرجة كبيرة إلى التخفيف من حده القلق، وهذا ما اتفقت عه دراسة كل من (Meknay, 2000) واختلفت مع دراسة (Aldolat, 2002).

مجال الإمكانات

جدول (4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال الإمكانات

الرقم	مجال الإمكانات	المتوسط	الانحراف	الترتيب حسب الاهمية	التأثير حسب المتوسط الحسابي
1	أشعر بالقلق لقلة الملاعب والصالات المخصصة لتطبيق الدروس في المدارس	4,10	1,23	1	مرتفع
2	أشعر بالقلق لنقص الأدوات الأساسية لتعليم وتطبيق الدروس (أقماع، الكرات، الحبال...)	3,78	1,28	6	مرتفع
3	أشعر بالقلق لعدم توفر عوامل الأمن والسلامة أثناء تطبيق الدروس	4,00	1,04	2	مرتفع
4	أشعر بالقلق لعدم توفر خاصة للإسعافات الأولية	3,88	1,15	3	مرتفع
5	أشعر بالقلق لقلة الصيانة الضرورية للملاعب والتجهيزات والأدوات	3,86	1,21	4	مرتفع
6	أشعر بالقلق لعدم توفر الأدوات المساعدة في التعليم	3,88	1,04	3	مرتفع
7	أشعر بالقلق لعدم توفر المواصفات القانونية للملاعب وتوضيح المهارات في الدروس مثل الفيديو، الداتا شو، تلفاز...	3,66	1,18	7	متوسط
8	أشعر بالقلق لعدم توفر المواصفات القانونية للملاعب والأدوات والتي تسهل تنفيذ دروس التربية الرياضية	3,66	1,13	7	متوسط
	المتوسط العام	3,852	,943	–	مرتفع

يتبين من الجدول (4) أن المتوسط العام لفقرات متغير الدراسة (مجال الإمكانات) كان مرتفعاً حيث بلغ (3,852)، مما يؤشر على أن توافر الإمكانات ذات أهمية لأفراد العينة بدرجة عالية، واحتلت الفقرة رقم(1) "أشعر بالقلق لقلة الملاعب والصالات المخصصة لتطبيق الدروس في المدارس" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4,10)، تلاها الفقرة رقم(3) "أشعر بالقلق لعدم توفر عوامل الأمن والسلامة أثناء تطبيق الدروس" بمتوسط حسابي بلغ (4,00)، والفقرة رقم (8) "أشعر بالقلق لعدم توفر المواصفات القانونية للملاعب والأدوات والتي تسهل تنفيذ دروس التربية الرياضية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ(3,66) وبدرجة متوسطة.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن مدى توافر الإمكانات من أدوات رياضية وأجهزة وملاعب وساحات تلعب دورا هاما وكبيرًا في التخفيف من القلق، وتساهم بدرجة كبيرة في عملية التخطيط والتغلب على الصعوبات التي تواجه الطلبة، وإمكانية إيجاد العديد من البدائل وإمكانية التنويع في المهارات والتغلب على الظروف الطارئة، وبالتالي يتمكن الطالب من تحقيق الأهداف المرجوة من الدرس، وهذا ما اتفقت معه دراسة كل من (Abdeen, 2008).

مجال ادارة المدرسة:

جدول (5) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال إدارة المدرسة

الرقم	مجال إدارة المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الاهمية	التأثير حسب المتوسط الحسابي
1	يقلقني تجاهل إدارة المدرسة لآراء الطلبة المطبقين فيما يتعلق بمشاكل التدريب الميداني	4,20	,755	1	مرتفع
2	يقلقني ضغط معلم التربية الرياضية على مشرف التدريب الميداني لمنحي علامات متدنية	3,06	1,21	5	متوسط
3	يقلقني تدخل بعض إداري المدرسة (مدير، معلم) في مراقبة أدائي	2,94	1,30	6	متوسط

الرقم	مجال إدارة المدرسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الاهمية	التأثير حسب المتوسط الحسابي
4	يقلقني ضعف التنسيق بين إدارة المدرسة والمشرف في تحديد مواعيد الدروس التي أطبق بها	3,24	1,07	4	متوسط
5	يقلقني عدم وضع الأهداف والخطط اللازمة من قبل إدارة المدرسة للنهوض بمستوى التدريب الميداني في المدرسة	3,54	1,09	2	مرتفع
6	يقلقني كثرة تدخل إداري المدرسة في تبديل دروس التربية الرياضية في برنامج المدرسة	3,46	1,28	3	متوسط
	المتوسط العام	3,40	,780	–	متوسط

يتبين من الجدول (5) أن المتوسط العام لفقرات متغير الدراسة (مجال إدارة المدرسة) كان مرتفعاً، حيث بلغ (3,40)، مما يؤشر على أن (مجال إدارة المدرسة) ذات أهمية لأفراد العينة بدرجة عالية، واحتلت الفقرة رقم(1) "يقلقني تجاهل إدارة المدرسة لآراء الطلبة المطبقين فيما يتعلق بمشاكل التدريب الميداني" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(4,20)، تلاها الفقرة رقم(5) "يقلقني عدم وضع الأهداف والخطط اللازمة من قبل إدارة المدرسة للنهوض بمستوى التدريب الميداني في المدرسة" بمتوسط حسابي بلغ(3,54)، في حين جاءت الفقرة رقم(3) "يقلقني تدخل بعض إداري المدرسة (مدير، معلم) في مراقبة أدائي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2,94).

ويعزو الباحثات هذه النتيجة إلى أن ضعف التنسيق بين الإدارات التعليمية المتعلقة بالجامعة ومؤسسات التربية والتعليم، وعدم وجود خطط واضحة مشتركة بين الجامعات ووزارة التربية والتعليم تؤثر سلبا في تحقيق الأهداف التي تقوم بوضعها وزارة التربية بالإضافة إلى عدم الاهتمام بمادة التربية الرياضية كبقية المواد وتهميشها يلعب دورا في عدم تحقيق الأهداف، وبالتالي تقف عائقا أمام

مؤسسات التعليم، وهذا وتؤكد النتائج إلى أن قلة حصص التربية الرياضية وتهميشها، وعدم تعاون إدارات المدارس ترفع من القلق لدى الطلبة، وبالتالي يزداد القلق لدية ويكون عنده اتجاه سلبي عن ذلك، وهذا ما اتفقت معه دراسة كل من (Aldolat, 2002) ودراسة (Hyajneh, 2006)

جدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال الطلبة (ن=50)

الرقم	مجال الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية	التأثير حسب المتوسط الحسابي
1	يقلقنى العلاقات التى يقيمها بعض الطلاب المطبقين مع مشرف التدريب الميداني لتحقيق مكاسب شخصية	3,36	1,24	3	متوسط
2	يقلقنى ضعف العلاقات الاجتماعية بين الطلبة المطبقين	3,26	1,24	4	متوسط
3	يقلقنى تكرار الرسوب فى الاختبارات خلال تطبيق دروس التربية الرياضية	3,58	1,24	2	متوسط
4	ينتابنى الشعور بالقلق عند سماع بعض كلمات السخرية من قبل زملائى المطبقين أثناء وبعد تطبيقي للدروس	3,14	1,44	6	متوسط
5	يقلقنى وجود فروق فردية عالية بينى وبين زملائي المطبقين	3,22	1,18	5	متوسط
6	أشعر بالقلق لعدم انضباط طلبة المدرسة أثناء دروس التربية الرياضية	3,64	1,17	1	متوسط
7	أشعر بالقلق لمراقبة زملائى لى أثناء تطبيقي للدروس	2,70	1,34	8	متوسط
8	أشعر بالقلق أن جو مساق التدريب الميدانى يتميز بالخلاف الدائم بين الطلبة الطبقين	2,92	1,20	7	متوسط
	المتوسط العام	3,220	,773	–	متوسط

يتبين من الجدول (6) أن المتوسط العام لفقرات متغير الدراسة (مجال الطلبة) كان مرتفعاً، حيث بلغ (3,220) مما يؤشر إلى أن مجال الطلبة ذات أهمية لأفراد العينة بدرجة عالية، واحتلت الفقرة رقم (6) "أشعر بالقلق لعدم انضباط طلبة المدرسة أثناء دروس التربية الرياضية" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3,64)، تلاها الفقرة رقم (3) "يقلقني تكرار الرسوب في الاختبارات خلال تطبيق دروس التربية الرياضية) بمتوسط حسابي مقداره (3,58)، واحتلت الفقرة رقم (7) "أشعر بالقلق لمراقبة زملائي لي أثناء تطبيقي للدروس" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2,70).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وجود فروق فرديه بين الطلبة أنفسهم فبعضهم يكون القلق عالي جداً وبعضهم متوسط، هذا بالإضافة الى كيفية البيئة المدرسية، وعدد الطلبة المطبقين وتعامل المعلم المشرف والمشرف الأكاديمي كلها تجتمع فبي التخفيف من حدة القلق كما لأعداد الطلبة في الفصل دور كبير وكيفية تعاملهم مع الطالب المطبق والتزامهم بالأنظمة والتعليمات، كل هذا له دور كبير في التقليل من القلق لدى المطبقين، وهذا ما أكدته دراسة كل من (Magdady, Alamaerh, 2002 & Rateb, 1995) إلى أن الخوف من الفشل السبب الأكثر اهمية الذي يجعل الرياضيين يشعرون بالعصبية والقلق والخوف يأتي نتيجة ضعف الأداء في إخراج درس التربية الرياضية، أو التعرض للإحراج أمام المشرف أو الطلبة أو الزملاء.

جدول (7) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال الحوافز

الرقم	مجال الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية	التأثير حسب المتوسط الحسابي
1	أشعر بالقلق لقيام المشرف بمدح مجموعة من الطلبة المطبقين دون غيرهم	3,30	1,34	5	متوسط
2	أشعر بالقلق لعدم منحي العلامة التي أستحقها في مساق التدريب الميداني	3,84	1,21	1	مرتفع
3	أشعر بالقلق لعدم مدحي وتشجيعي من قبل مشرف التدريب الميداني	3,34	1,30	4	متوسط

الرقم	مجال الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية	التأثير حسب المتوسط الحسابي
4	أشعر بالقلق لعدم إعطائي عدد كافي من المرات لتنفيذ دروس التربية الرياضية	3,38	1,06	3	متوسط
5	أشعر بالقلق لعدم تقديم المشرف لي الحوافز عند تنفيذ دروس التربية الرياضية	3,06	1,29	6	متوسط
6	أشعر بالقلق لعدم رضا المشرف عن أدائي عند تنفيذ دروس التربية الرياضية	3,54	1,29	2	متوسط
	المتوسط العام	3,410	,926	–	متوسط

يتبين من الجدول (7) أن المتوسط العام لفقرات متغير الدراسة (مجال الحوافز) كان مرتفعاً حيث بلغ (3,410), مما يدل على أن مجال الحوافز ذو أهمية لأفراد العينة بدرجة عالية، واحتلت الفقرة رقم (2) " أشعر بالقلق لعدم منحي العلامة التي أستحقها في مساق التدريب الميداني" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3,84)، تلاها الفقرة رقم (6) "أشعر بالقلق لعدم رضا المشرف عن أدائي عند تنفيذ دروس التربية الرياضية" بمتوسط حسابي بلغ (3,54)، وجاءت الفقرة رقم (5) "أشعر بالقلق لعدم تقديم المشرف لي الحوافز عند تنفيذ دروس التربية الرياضية" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (3,06).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن القلق هنا مرتفعا وذلك خوفا من الفشل أو الإحراج، خاصة وأن الطالب انتقل إلى بيئة جديدة وهي الميدان، والتي يتعامل فيها مع الطلبة بشكل مباشر، وأنه قلق من عملية المراقبة من قبل المشرف، وأن هناك الكثير من الأمور التربوية يجب عليه أن يمتلكها، ولكنه يمتلكها بالتدريج ومن خلال الممارسة، بالإضافة إلى عدم وجود حوافز وتعزيز من قبل بعض المشرفين الذين يدونون الاخطاء فقط، وان العلاقة مع المشرف ليست شخصية، وهذه كلها تؤدي إلى ارتفاع مستوى القلق، ويرى الباحثان أن الحوافز لها دور فعال في تعزيز الثقة بالنفس، فهي تسهم في حث الطالب على إخراج جميع طاقاته في سبيل الحصول على درجة أعلى، وبالتالي تساعده في

الوصول إلى الهدف المنشود، لأن العلامة تشعره بالثقة بأن يكون مدرساً ناجحاً في ميدان العمل مستقبلا.

4- مجال التقويم

جدول (8) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال التقويم

الرقم	مجال التقويم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية	التأثير حسب المتوسط الحسابي
1	أشعر بالقلق من عدم وضوح الاختبارات في مساق التدريب الميداني	3,70	1,21	1	مرتفع
2	أشعر بالقلق لعدم استخدام المشرف الأساليب المتنوعة والمناسبة في التقويم	3,20	1,17	5	متوسط
3	أشعر بالقلق لعدم توضيح طريقة توزيع العلامات	3,26	1,17	4	متوسط
4	اشعر بالقلق عند زيارة المشرف المفاجئة	3,36	1,41	2	متوسط
5	يقلقني عدم توزيع العلامات وفق أسس صحيحة	3,30	1,12	3	متوسط
6	أشعر بالقلق لعدم تناسب صعوبة المواقف التي يتم اختياري بها داخل المدرسة	2,84	1,36	6	متوسط
	المتوسط العام	3,276	,956	-	متوسط

يتبين من الجدول (8) أن المتوسط العام لفقرات متغير الدراسة (مجال التقويم) كان متوسطاً حيث بلغ (3,276)، واحتلت الفقرة رقم (1) "أشعر بالقلق من عدم وضوح الاختبارات في مساق التدريب الميداني" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3,70)، واحتلت الفقرة رقم (6) "أشعر بالقلق لعدم تناسب صعوبة المواقف التي يتم اختياري بها داخل المدرسة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2,84)، يرى الباحث أن الطالب عندما لا يكون عنده خلفية واضحة في اساليب التقويم من قبل المشرف، وما هي الأسس التي يعتمد عليها في التقويم يتولد لدية قلق عن كيفية أدائه، وهل ما تعلمه في المساقات السابقة صحيح وموجود في ذاكرته، والتي تعتبر متطلبا سابقا أنه متطابق مع

أخذه في هذه المادة، فعدم وضوح الأسس التي يتم التقويم من قبل المشرف تسهم في خفض القلق لدى الطلبة. ويعزو الباحثان هذه النتائج من التساؤل السابق، الى ان التقويم والسعي للحصول على علامة عالية في هذا المساق يلعب دوراً كبيراً في رفع مستوى القلق عند الكثير من الطلبة.

التساؤل الثالث

"هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المعدل التراكمي) فقد تم استخدام تحليل التباين.

الجدول (9) يبين نتائج التباين لأثر الجنس والمعدل التراكمي لأبعاد مصادر القلق النفسي

المتغير	المجـــــــال		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	التعليمي	بين المجموعات	.531	1	.531	.847	.362
		داخل المجموعات	30.112	48	.627		
		المجموع	30.643	49			
	الإمكانات	بين المجموعات	.443	1	.443	.485	.489
		داخل المجموعات	43.791	48	.912		
		المجموع	44.234	49			
	ادارة المدرسة	بين المجموعات	.242	1	.242	.369	.547
		داخل المجموعات	31.494	48	.656		
		المجموع	31.736	49			
	الطلبة	بين المجموعات	.011	1	.011	.018	.895
		داخل المجموعات	31.110	48	.648		
		المجموع	31.122	49			
	الحوافز	بين المجموعات	.012	1	.012	.014	.905
		داخل المجموعات	42.055	48	.876		
		المجموع	42.067	49			
	التقويم	بين المجموعات	.008	1	.008	.008	.930
		داخل المجموعات	46.109	48	.961		
		المجموع	46.116	49			

المتغير	المجـــــال		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المعدل التراكمي	التعليمي	بين المجموعات	6.399	2	3.200	6.203	.004 *
		داخل المجموعات	24.243	47	.516		
		المجموع	30.643	49			
	الامكانات	بين المجموعات	2.946	2	1.473	1.677	.198
		داخل المجموعات	41.288	47	.878		
		المجموع	44.234	49			
	إدارة المدرسة	بين المجموعات	.024	2	.012	.017	.983
		داخل المجموعات	31.713	47	.675		
		المجموع	31.736	49			
	الطلبة	بين المجموعات	.923	2	.461	.718	.493
		داخل المجموعات	30.199	47	.643		
		المجموع	31.122	49			
	الحوافز	بين المجموعات	.481	2	.241	.272	.763
		داخل المجموعات	41.586	47	.885		
		المجموع	42.067	49			
	التقويم	بين المجموعات	.633	2	.316	.327	.723
		داخل المجموعات	45.483	47	.968		
		المجموع	46.116	49			

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد فروق داله إحصائياً في متغير الجنس بين الطلاب والطالبات وعدم وجود فروق تبعـــا لمتغير المعدل التراكمي على متغير الإمكانات، إدارة المدرسة، الطلبة، الحوافز، التقويم ويعزو الباحثان أن الطلبة يتعرضون لنفس الظروف التي يقومون من خلالها القيام بعملية التدريس والظروف التي يواجهونها في بداية عملية التدريس وكيفية التعامل مع الإدارة والمدرس المتعاون وهذا ما أكدته دراسة (Almomany, naeem, 2013).

وللتعرف على الفروق لصالح من في فئة المعدل التراكمي فقد تم استخدام اختبار شافية والجدول (10) يوضح ذلك جدول(10) نتائج تحليل اختبار شافية لفئات المعدل التراكمي.

الجدول (10) نتائج اختبار شافية لفئات المعدل التراكمي لمصادر القلق النفسي للمجال التعليمي

المجال التعليمي	فئات المعدل التراكمي	المتوسط الحسابي	أقل من67.9	68–75.9	76 فما فوق
	أقل من67.9	3.0053			
	68–75.9	2.8144		.004	.004
	76 فما فوق	3.7980			

يتضح من الجدول أن هناك فروقا دالة إحصائيا ولصالح من هم معدلاتهم من 76 فما فوق في المئة، تليها من هم معدلاتهم اقل من 68، ثم من هم معدلاتهم من 68 إلى 75،9، ويرى الباحثان ان المعدل التراكمي يلعب دوراً في زيادة القلق، وأن العديد من الطلبة يرى أن المحافظة على معدل تراكمي عالي هدف بحد ذاته، خاصة الطلبة التي معدلاتهم تكون قريبه من تقدير معين أو الخوف من نزول المعدل عن تقدير ما، وخاصة الطلبة الذين يفضلون التخرج بتقدير جيد فما فوق لأنه يفتح له مجالات في إكمال دراسته العليان وتكون فرصته في التعيين أكبر.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة توصل الباحثان إلى ما يلي:

1- وجود مصادر للقلق النفسي لدى أفراد العينة بدرجة متوسطة وأكثر مجالات القلق هي في مجال الإمكانات.

2- جاءت أبرز مصادر القلق لدى الطلبة على النحو التالي: (مجال الإمكانات، مجال الحوافز، مجال إدارة المدرسة، مجال التقويم، مجال الطلبة، المجال التعليمي).

3- ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مصادر القلق النفسي لدى الطلبة تبعا لمتغير المعدل التراكمي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مصادر القلق لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس فالذكور والإناث يشعرون بنفس مصادر القلق النفسي وعلى جميع متغيرات الدراسة.

4- الطلبة الحاصلين على معدل تراكمي مرتفع يشعرون بالقلق على المجال التعليمي أكثر من المعدلات التراكمية الأقل.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليها الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بما يلي:

1- ضرورة التركيز على مادة التربية العملية والتي تعتبر متطلب سابق لمادة التدريب الميداني، وأن تعطى بشكل أوسع وأن يكون هناك مادة تربية عملية (1)، ومادة تربية عملية (2)، قبل الشروع بمادة التدريب الميداني.

2- ضرورة أن يتم تأمين وتوفير الإمكانات الرياضية وذلك لتسهيل وإنجاح التدريب الميداني في المدارس.

3- ضرورة إخضاع طلبة التدريب الميداني والذين معدلهم التراكمي من 68-75،9 لدورات توعوية وبرامج إعداد نفسي قبل توجههم إلى المدارس للتطبيق في مساق التدريب الميداني.

4- اهتمام مدير المدرسة بمادة التربية الرياضية، والعمل على توفير الادوات والتجهيزات الرياضية قدر المستطاع، ومراعاة ان تكون ضمن المواصفات القانونية

5- التنسيق بين إدارة الجامعة ووزارة التربية والتعليم لتذليل كل الصعوبات التي تعترض عملية تدريس مادة التدريب الميداني، وايجاد البيئة المناسبة لذلك.

Refereence:

Abdel-Moneim, A. & Hassan, A. (1983). Problems faced by students of practical education in college. Education Journal, Al-Azhar University (2, 69, 89).

Suwais, M. (1991). Difficulties facing students of the Faculty of Physical Education at the University of Jordan during the period of field training, unpublished Master thesis, University of Jordan, Faculty of Physical Education, Amman, Jordan.

Hyajneh, A. (2006). The sources of psychological concerns for male and female handball players in Jordan. Yarmouk University, Irbid – Jordan.

Khleifat, A., & Alzoghul, E. (2003). Sources of psychological stresses among teachers of Karak Education Directorate and their relationships to some variables. Journal of Educational Sciences, 3: 61-89.

Abdelsamie', M. (2005). Psychological anxiety of the undergraduate teaching students in practical education: Sources and suggestions for mitigation at Faculty of Education in both Mansoura University and University of Taif. Journal of Faculty of Education, Mansoura University, 58, First part.

Mahafzeh, S. (2000). Reasons for psychological stress in a sample of Jordanian teachers and workers in the southern provinces. The First Educational Conference: Education and the Challenges of the twenty-first century, Faculty of Educational Sciences, Mutah University, October 29th-31st.

Al-Mishaan, A. (1999) Sources of Work Stress among Kuwaiti and Non-Kuwaiti Teachers. The Second Conference of the Syrian Society for Psychological Sciences: Towards an Arab Project to Characterize Psychological Assistance Jobs and Legislation of its Services, May 17th-19th.

Al-Oqaili, J. (2000). Future Concern and its Relation to Work Motivation, unpublished doctoral dissertation, Mustansiriya University, Baghdad, Iraq.

Rateb, O. (1995). Sports Psychology, Cairo, Egypt: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Abdeen, M. (2008). The feedback of the undergraduate teaching students in Al-Qasimi Academy in practical applications. A paper presented in the Conference of the visions of modern programs for practical education in the Faculties of Education in the Arab world during the third millennium, Zarqa University, Jordan.

Obaidat, L. (2010). The impact of concern on the completion of the players of the Subway Race for the schools of the brigade of Bani Kanana, master thesis, Yarmouk University, Irbid – Jordan.

Allawi, M. (1998). Introduction to Sport Psychology, 1st Edition, The Book Center for Publishing, Cairo, (p. 379).

Rateb, O. (2000). Sport Psychology (Concepts and Applications), 3rd Edition, Cairo, Egypt: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Rateb, O. (2001). Psychological Preparation for Youngsters (Guidance and Orientation Manual for Trainers), Cairo, Egypt: Dar Al-Fikr Al-Arab.,

Shakah, M. (2009). Sources of psychological stress for teachers and their relations to their attitudes towards the profession of education, unpublished master thesis, Yarmouk University, Irbid – Jordan.

Maknay, I. (2000). Levels of psychological anxiety before the sports competition of table-tennis players in Jordan and their relations to athletic achievement, unpublished master thesis, University of Jordan, Amman -Jordan.

Allawi, M. (2004). Introduction to Sport Psychology, Cairo – Egypt: The Book Center for Publishing, 4th Edition.

Allawi, M. (2009) Introduction to Sport Psychology, 3rd Edition. Cairo – Egypt: The Book Center for Publishing,

Al-Fatali, H. (2008). The level of anxiety among practical students and their relation to their performance in the subject of practical education. Qadissiya University Journal, Faculty of Education, Qadisiyah University, 11(4).

Al-Khatib, H. (2001). Principles of Orientation and Psychological Guidance, 1st Edition, Amman – Jordan: Scientific House.

Abu Samhadana, S. (2013). The stress sources for the gymnastics and motor rhythm students at the Faculty of Sport Sciences, Mu'tah University, master thesis, Faculty of Physical Education, Mu'tah University, Karak – Jordan.

Momani, M. & Naeem, Mazen (2013). The future concern by the students of the Community Colleges in Al-Galil province in light of some variables. The Jordanian Journal of Educational Sciences, Yarmouk University. 9,(0), ---.

Mohamed, Y. (1999). Psychological stress on teachers and their guidance needs. Journal of the Arab Research Center, University of Qatar. 8 (15), 195-227.

Al-Khasawneh, G. (2007). Estimation of levels of anxiety among students of the Faculty of Physical Education at Yarmouk University in Gymnastics courses, Physical Education Department, Faculty of Physical Education, Yarmouk University, Irbid – Jordan.

Fredrick. E. (1990). "Anxiety Patterns of College student Athletes" West Virginia University, Dis A. IP 4205.

MukeshMitra. (2013). Relationship between State Anxiety And Performance In Gymnastics, International Journal of Research Pedagagu And Technology In Education, India.

Gittens, CÉLINE YASMIN. (2012). A Comparative Study: Perfectionism in Elite Ballet Dancers and Artistic Gymnasts, A thesis submitted to the University of Birmingham for the degree of Master of Philosophy

Walelign, T. & Fantahun, M. (2006). assessment on problems of the new per-service teachers training program in Jemma university, Ethiopian journal of education and science. 2(2), 36-72 .

التعويق الذاتي الأكاديمي وأسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين

فيصل خليل صالح الربيع*

صالح غانم صالح غانم**

ملـخـص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي ومدى انتشار أسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين. تألفت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة من أربع جامعات، تم اختيارهم بالطريقة الميسرة. وطبق على أفراد عينة الدراسة مقياس التعويق الذاتي الأكاديمي من إعداد دايرين (Direen, 2005)، ومقياس أساليب التعلم الأصل الذي أعدّه بيجز (Biggs, 2004).

أظهرت الدراسة وجود مستوى متوسط من التعويق الذاتي الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين العرب في فلسطين، أيضاً كشفت نتائج الدراسة أن (221) منهم من ذوي التعلم السطحي، و(66) فقط من ذوي التعلم العميق.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى التعويق الذاتي يعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق في أسلوب التعلم السطحي يعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وفي أسلوب التعلم العميق كان لصالح الإناث. كما كشفت النتائج أن مستوى التعويق الأكاديمي لدى الطلبة ذوي أسلوب التعلم السطحي أعلى منه لدى الطلبة ذوي التعلم العميق.

الكلمات الدالة: التعويق الذاتي، أساليب التعلم، أسلوب التعلم العميق، أسلوب التعلم السطحي، الطلبة العرب.

* **كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.**

** **فلسطين**

تاريخ تقديم البحث: 2018/1/12 م. تاريخ قبول البحث: 2018/11/6 م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020م.

Academic Self-Handicapping and Surface and Deep Learning Styles among Arab Students in Palestine Universities

Faisal Khaleel Saleh Al-rabee'

Saleh Ghanem Saleh Ghanem

Abstract

This study aimed to explore the level of Academic self-handicapping and surface learning and deep learning styles prevalence among Arab students at Palestine universities. The study sample consisted of (300) male and female students at four universities that were selected through simple sampling. Tools of the study included the academic self-handicapping scale (ASHS) (Direen, 2005), and the "Revised Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)", which was developed by Biggs (2004).

The results of the study show that there was a moderate level of self-academic handicapping among Arab students in Palestine universities. Also the findings revealed that (221) of the students had surface learning and only (66) of those students had a deep learning style. The findings revealed that there are statistically significant effects ($\alpha = 0.05$) in the level of self-handicapping due to the gender, in favor of males and differences in surface learning style in favor of males. However, deep learning style was in favor of females. Finally the findings revealed that the level of academic self-handicapping of students with surface learning was higher than their peers with deep learning style.

KeyWords: Academic self-handicapping, Learning styles, Surface learning style, Deep learning style, Arab students.

مقدمة:

تعد الدراسة الجامعية مرحلة هامة في حياة الطالب، لها نظمها وقواعدها ومتطلباتهـا، وعليه أن يتعاون ويتعلم ويقوم بالواجبات المختلفة والمتطلبات الضرورية لاجتياز هذه المرحلة بنجاح ليصبح مؤهلاً للالتحاق بسوق العمل والمجتمع الأوسع؛ لذلك يسعى الباحثون في مجال الدراسات والعلوم النفسية والتربوية إلى استقصاء وبحث العوامل العديدة التي قد يكون لها أثرها المهم على أداء وتحصيل الطالب في تلك المرحلة.

وتختلف متطلبات مرحلة الدراسة الجامعية عما اعتاد عليه الطالب في المراحل التعليمية السابقة، ولذلك يحتاج الطالب الجامعي إلى النضج، والتوافق النفسي، والاجتماعي، للتعامل مع البيئة الجامعية الجديدة حتى استكمال دراسته (El-Ansari, Labeeb, Moseley, Kotb, & El-Houfey, 2013).

أصول نظرية التعويق الذاتي:

يمكن تتبع بدايات نظرية التعويق الذاتي إلى العقود الأولى من القرن الماضي في كتابات الفريد أدلر (Alfred Adler)، الذي أشار إلى أن الأفراد قد يقومون بإنشاء عقبات (obstacles) عندما يواجهون بعض المهمات والمواقف. وقد وصف أدلر ذلك السلوك بالاحترام العصابي (Neurotic Safeguarding)، وقد لاحظه لدى بعض الحالات في البيئة الإكلينيكية لدى المرضى الذين كان يقوم بمعالجتهم. وقد أشار أدلر إلى أن الفرد قد يعتبر التعويق الذاتي مفيداً إذ يساعده على حماية تقدير الذات (Self-Esteem) لديه (Kagarice, 2016).

ويمكن تعريف التعويق الذاتي بأنه " أي فعل (Action)، أو امتناع عن الفعل (Inaction) يعزز القدرة على عزو الإخفاقات إلى عوامل خارجية (External Factors)، وعزو النجاحات إلى عوامل داخلية (Internal Factors)" (Carlisle, 2015).

وبذلك، فإن الشخص الذي يظهر سلوكيات التعويق الذاتي لا يسعى بذاته إلى الإخفاق، ولكنه يكون أكثر تقبلاً لقبول احتمالية الفشل بشكل أكبر طالمـا أمكنه عزوه إلى ظروف وعوامل خارجية. بالتالي، يمكن القول بـأن التعويق الذاتـي يتحقق قبل الانخـراط في الأداء الفعلـي (Actual Performance)، ويشـكل أساسـاً للعـزو الخارجـي اللاحـق للأداء (Urdan & Midgley, 2001).

هناك العديد من التفسيرات التي تم تقديمها حول الدوافع الكامنة خلف اللجوء إلى سلوكيات التعويق الذاتي، حيث تم تفسير دافعية التعويق الذاتي بدوره كآلية دفاع عبر آلية الدفاع الموزعة (Attribution Defense Mechanism)، حيث يمكّن التعويق الذاتي الفرد من إلقاء المسؤولية الشخصية عن كاهله حيال الفشل، أو تقدم له المعيقات المُنشأة أو المُدّعاة سبباً ومبرراً بديلاً قابلاً لتفسير الإخفاق. كما يمكن تفسير التعويق الذاتي بنـاءً على إستراتيجية إدارة الانطباع (Impression Management Strategy)، حيث يلجـأ الفرد إلى التعويق الذاتـي عندما يكون مهتماً بشكل أساسي بالتعامل مع تصورات الآخرين حول قدراته الذاتية وإدارتها (Hip-Fabik, 2006).

أيضاً، يمكن تفسير التعويق الذاتي في ضوء هوية الذات (Self-Identity)، التي تعد مكوناً أساسياً في اللجوء إلى سلوكيات التعويق الذاتي لدى الأفراد، حيث يعدّ الأشخاص الذين يربطون هويتهم بمهارات أو مهام معينة بشكل كبير من الأشخاص الذين يكون خطر ظهور سلوكيات التعويق الذاتي موجوداً لديهم، وفي المواقف التقييمية لتلك المهام أو المهارات، حيث يحافظ هؤلاء الأشخاص من خلال التعويق الذاتي على صورة الذات (Self-Image) لديهم، بينما يقلصون في الواقع من فرص نجاحهم المستقبلية؛ لأن التعويق الذاتي قد يقود هؤلاء الأشخاص إلى الامتناع عن بذل الجهود أو التسويف أو سواها من السلوكيات التي تعزز فرص الإخفاق في المستقبل (Kagarice, 2016).

يمكن تفسير التعويق الذاتي من خلال "نظرية التوقع" القيمة، التي ترى أن قوة الدافعية عند الفرد لبذل جهدا ما يعتمد على توقعه للنجاح وعلى قيمة المكافأة التي سيحصل عليها –حال النجاح– ، فإذا كانت المكافأة قد أشبعت حاجته، يكون بذلك قد حقق هدفه. الحناوي وسلطان (Hinawi & Sultan, 1997)، وبالتالي فإنه عندما يرى الفرد أن فرص نجاحه ضئيلة أو أن المكافأة لم تشبع حاجته، فإنه يلجأ إلى التعويق الذاتي.

ويمكن تفسير التعويق الذاتي بنظرية "كوفنجتون" (Covington) حول حاجة الفرد لاستدامة الاعتقاد بقيمة الذات (Self-Worth)، بحيث يتحول الإخفاق في سياقات التحصيل إلى تهديد خطير من وجهة نظره، وذلك يفسر السبب الذي يدفع بعض الطلبة إلى التركيز على تجنب الإخفاق

والفشل في المهام التعلمية وتقييماتها، بدلاً من التركيز على تحقيق النجاح. أو بشكل أدق، التركيز على تجنب العواقب الانفعالية (Emotional Consequences) الناتجة عن الإخفاق (Failure).

يمكن تفسير ما سبق في ضوء حقيقة أن الالتزام المعرفي والسلوكي (Cognitive and Behavioral Commitment)، الذي يظهره الفرد عبر التعويق الذاتي يهدف في الغالب إلى تجنب الفشل والإخفاق (Del Mar Ferradas, Freire, Valle, & Nunez, 2016).

ولتحديد الحالات التي يرجح فيها ظهور سلوكيات التعويق الذاتي، بحثت الدراسات (Barslow, 2010; Harris & Snyder, 1986) أثر الشك أو "عدم التأكد" (Uncertainty) في هذا السياق. فالأفراد المعوقون ذاتياً ليس لديهم على الأرجح يقين حول كفايتهم (Competency)، بينما من غير المرجح لدى الأشخاص الواثقين بقدرتهم على أداء المهام الصعبة أن يختبئوا خلف درع التعويق الذاتي المتمثل بـ "العزو". (Attributional Shield of Self-Handicapping) (Carlisle, 2015). كما أن لعدم التأكد حول تصورات الآخرين حول الفرد دور هام في لجوئه إلى التعويق الذاتي في بعض الحالات (Kagarice, 2016).

ويمكن إدراج العديد من السلوكيات أو الأفعال (Actions) أو الامتناع عن السلوكيات (Inactions) تحت عنوان التعويق الذاتي. ويمكن التمييز في هذا السياق بين التعويق الذاتي المكتسب (Aquired self-Handicapping)، والتعويق الذاتي المُدّعى أو المزعوم (Claimed Self-Handicapping). ويطلق بعض الباحثين على النوع الأول مصطلح "التعويق الذاتي السلوكي" (Behavioral Self-Handicapping)، ويقوم فيه الفرد باكتساب معيق ما، كشرب الكحول، أو تقليص وقت التدريب والممارسة، ليقوم لاحقاً بنسبة الفشل إلى ذلك المعيق. في مقابل ذلك، قد يزعم الفرد في التعويق الذاتي المزعوم بوجود معيق قائم، كقلق الاختبار أو المرض، يعزو إليه الفشل (Schwinger, et al., 2014).

مفهوم التعويق الذاتي الأكاديمي:

يعد التعويق الذاتي إستراتيجية هدفها الأساسي هو حماية التقدير الذاتي لدى الفرد في حالات الإخفاق والفشل؛ حيث يقوم الفرد بإنشاء معيقات للنجاح كسحب الجهد (Effort Withdrawal)،

فإذا تحقق الفشل، يتم عزوه إلى المعيق بدلاً من عزوه إلى خصائص الشخصية كالقدرة (Ability) أو الذكاء (Intelligence). بذلك يمكن القول بأن التعويق الذاتي يتحقق عندما تكون الحماية من الآثار السلبية للإخفاق أكثر أهمية من تحقيق النجاح (Elliot & Church, 2003).

بذلك، يبدأ التعويق الذاتي عند وجود مهددات (Threats) في موقف تواجه تقدير الذات، وقد لا يلجأ الفرد إلى التعويق الذاتي في كافة المواقف؛ حيث يظهر في بعض المواقف دون سواها، وبشكل خاص تلك المواقف التي تكون فيها مخرجات الأداء ظاهرة ومعلنة للآخرين (Flamm, 2006).

ويعدّ التعويق الذاتي الأكاديمي (Academic Self-Handicapping) أكثر أنواع التعويق الذاتي انتشاراً، ويؤدي إلى آثار سلبية على الطالب، مثل عادات دراسة غير سليمة، واستراتيجيات تكيف سلبية، وضعف إدارة الوقت، وضعف التنظيم الذاتي، بالإضافة إلى تدني التحصيل الأكاديمي (Falatooni, Ghasemali, & Koohfini, 2014).

يشير الباحثون إلى أن الخوف من الفشل قد يقود الطلبة في البيئات عالية التنافسية كالجامعات إلى السعي لحماية تقدير الذات من خلال استراتيجيات التعويق الذاتي الأكاديمي (Del Mar Ferrados, Freire, Valle & Nunez, 2016). بذلك، يرتبط مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي لدى الفرد بعوامل مرتبطة بالموقف التعليمي، فقد يسهم قلق الاختبار والعروض التقديمية (Presentations)، والتي يكون فيها أداء الفرد معلناً ومعرضاً لتقييمات الآخرين وأحكامهم في المواد الدراسية المختلفة وسواها من المهام والمواقف الأكاديمية المختلفة في تعزيز سلوكيات التعويق الذاتي الأكاديمي لدى بعض الطلبة، مما يقود إلى العديد من الآثار السلبية على الأداء والتحصيل لدى الطالب. كما يرتبط مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي بعوامل شخصية، منها النوع الاجتماعي (Gender) والمنزلة الاجتماعية (Status) والثقافة المجتمعية (Lucas & Lovaglia, 2005).

يمكن إدراج العديد من السلوكيات تحت عنوان التعويق الذاتي الأكاديمي، مثل التسويف، وسحب الجهد، وعدم استغلال فرص التدريب والممارسة، وتعاطي المخدرات والكحول، والأرق والمشاركة والانغماس في أنشطة الأصدقاء بمستويات مرتفعة (Sahranc, 2011).

ويمكن ربط التعويق الذاتي الأكاديمي بطبيعة توجهات الأهـــداف لـــدى الطلبة (Midgley & Urdan, 2001)، ويشير كوفنجتون في هذا السياق إلى وجود ثلاثة أنـــواع من توجهات الأهـــداف، هي التوجه الإتقانـــي (Mastery Oriented)، وتجنب الفشـــل (Failure Avoidance)، وتقبل الفشل (Failure Accepting). ويميل الطلبة ذوي التوجه الإتقاني إلى تقدير النجاح واعتبار القدرة قابلة للتحسين، ويركزون على الأهداف التعلمية من أجل زيادة مهاراتهم. وهؤلاء الطلبة لا يخشون الإخفاق ويعزون نجاحاتهم إلى قدراتهم، ويتميزون بسرعة التعلم والثقة العالية بأنفسهم، وتقبل التغذية الراجعة. وتلك العوامل تؤدي إلى المثابرة والنجاح، ومن غير المرجح أن يستخدم هؤلاء الطلبة التعويق الذاتي (Takaineh, 2009).

في مقابل ذلك، يظهر الطلبة ذوو توجه تجنب الفشل الميل إلى وضع أهداف أدائية لأنفسهم، وافتقادهم للإحساس بالكفاءة وقيمة الذات بمعزل عن أدائهم، بحيث لا يشعر هؤلاء الطلبة بامتلاكهم الذكاء ما لم يحصلوا على علامات مرتفعة في الاختبارات. ولحماية ذاتهم يتوجب على الأفراد ذوي توجه تجنب– الفشل حماية أنفسهم من الفشل، بحيث يسعون إلى عزو فشلهم إلى أسباب مختلفة، ويقومون بتبني استراتيجيات تجنبيه للتخلص من الإحساس بالفشل، وتلك الاستراتيجيات قد تتضمن التعويق الذاتي (Del Mar Ferradas et al., 2016).

أما الطلبة ذوو توجه تقبل الفشل، فيتميزون بالشعور بعدم الكفاءة وتدني قيمة الذات وتقدير الذات، ويعزون مشـــكلاتهم وتدني تحصيلـــهم إلى تدني قدراتهم متقبلين بذلك فشـــلهم (Takaineh, 2009).

وتقدم "دورة التعويق الذاتي وتنظيم الذات" (Self-Handicapping and Self-Regulation Cycle) إطاراً نظرياً ملائماً لتفسير العلاقة بين التعويق الذاتي والتحصيل الأكاديمي. وضمن هذا النموذج فإن دوافع من قبيل تصورات الذات حول الكفاءة (self-conceptions of competence)، أو تدني تقدير الذات (Low Self-Esteem)، قد تقود إلى توقعات أداء متدنية (Decreased Performance Expectancies) في الاختبارات المستقبلية. بذلك، فمن أجل حماية مفهوم الذات لديهم قد يقومون بإنشاء معيقات قد تكون مدمرة لأدائهم، كالتسويف أو شرب الكحول بكميات كبيرة قبل الاختبار (Schwinger, et al., 2014).

ويرتبط التعويق الذاتي بأسلوب التعلم لدى الفرد، حيث ينعكس التعويق على العديد من السلوكيات المرتبطة بأسلوب التعلم لدى الفرد، كالتسويف وعدم التحضير للدروس والاختبارات، والتركيز على الحفظ بدلاً من فهم المفاهيم (Concepts) وسواها من السلوكيات المرتبطة بأساليب التعلم (Ganda & Boruchovitch, 2015).

مفهوم أساليب التعلم:

حظي مفهوم أسلوب التعلم (Learning Style) بقبول واسع واهتمام كبير في البيئات التربوية منذ منتصف عقد السبعينيات من القرن الماضي. ويتضمن المفهوم ثلاث مجموعات من العناصر، هي العناصر المعرفية (Cognitive Elements)، والمؤثرة (Affective Elements)، والفسيولوجية (Physiological Elements). وترتبط العوامل المعرفية بنظام معالجة المعلومات (Information Processing System) لـــدى الفرد، وهي ذات طبيعة تفضيلـــية (Preferential nature)، وتتميز بالاستجابة لاستراتيجيات التدريب والمواءمة. وترتبط العناصر الفسيولوجية باستجابات الفرد للبيئة، وتتميز بالاستجابة للمواءمة التدريسية، بينما ترتبط العناصر الانفعالية بمشاعر وأحاسيس الفرد نحو الموقف التعلمي، وتتميز بارتباطها بالعديد من العوامل في الموقف التعلمي وخارجه (Bin Muslim, 1995).

نماذج أساليب التعلم:

تم تقديم العديد من النماذج التي تصنف أساليب التعلم المختلفة لدى الأفراد، ومنها نموذج انتوستل (Entwistle) والذي يقوم على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد ومستوى نواتج التعلم، ويتضمن هذا النموذج ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة، وينتج عنها أساليب تعلم معينة يستخدمها الفرد في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه وتؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم، وأهم التوجهات التي ينتج عنها أساليب التعلم المختلفة هي: التوجه نحو المعنى الشخصي، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية. وبناءً على هذه التوجهات يرى انتوستل وجود ثلاثة أساليب للتعلم، تتضمن: الأسلوب العميق (Deep Style) والذي يتميز فيه الأفراد بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى واستخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة، علاوة على ربطهم للأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، بالإضافة إلى ميلهم إلى استخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم. أما أسلوب التعلم

السطحي (Surface Style) فيتميز فيه الأفراد بالقدرة على تذكر بعض الحقائق في موضوع ما، والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع، ويعتمدون في دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة والحفظ والأسلوب المنطقي في الوصول إلى الحقائق.

وأخيراً، هناك الأسلوب الاستراتيجي (Strategic Style) ويتميز فيه الأفراد باتجاهاتهم السلبية نحو الدراسة، ودافعيتهم الخارجية للتعلم بغرض النجاح فقط، ويحاولون دائمًا الحصول بعض التلميحات والمؤشرات من المعلم في مواقف التعلم المختلفة (Al Kaabi, 2015).

ويعدّ نموذج كولب (Kolb) من أبرز نماذج أساليب التعلم، ويتضمن أربعة أنماط هي: النمط التباعدي (التشعيبي) ويجمع بين الخبرة الحسية كأسلوب إدراك، والملاحظة التأملية كأسلوب لمعالجة المعلومات. والنمط التكيفي: وهو الذي يجمع بين الخبرة الحسية كأسلوب إدراك والتجريب النشط كأسلوب لمعالجة المعلومات. والنمط الاستيعابي: وهو الذي يجمع بين التحليل المفاهيمي المجرد كأسلوب إدراك، والملاحظة التأملية كأسلوب لمعالجة المعلومات. والنمط التجميعي (التقاربي): وهو الذي يجمع بين التحليل المفاهيمي كأسلوب إدراك، والتجريب النشط كأسلوب لمعالجة المعلومات (Al-Masahedeen, 2011).

نموذج بيجز لأساليب التعلم:

أما نموذج بيجز (John Biggs) لأساليب التعلم، والذي اختاره الباحثان كنموذج نظري في الدراسة الحالية في تحديد أساليب التعلم لدى الطلبة، فقد كان أساسه اعتقاد "بيجز" أن التنوع في مداخل التعلم يؤدي إلى تباين مستويات مخرجات التعلم، حيث يرى مطور النموذج بأن التعلم جزء من نظام كلي يتكون من ثلاث مكونات هي المقدمة والعمليات والنواتج، ليضيف إليها لاحقاً أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة. وتتضمن أبرز أساليب التعلم ضمن نموذج بيجز ما يلي: (Hamadi & Mazloum, 2015).

أسلوب التعلم السطحي (Surface Learning Style): ويشير هذا الأسلوب إلى نزعة الفرد لمعالجة المعلومات المقدمة له بشكل سطحي، حيث يعتمد الفرد في هذا الأسلوب على الدوافع الخارجية في التعلم كالخوف من الفشل، ويتصف بهذا الأسلوب الطلبة الذين ينظرون إلى عملية التعلم على أنها وسيلة للحصول على أهداف وغايات أخرى، مثل الحصول على وظيفة جيدة في المستقبل، أو بهدف إرضاء الوالدين أو إرضاء الآخرين وليس البعد عن المشكلات، أو تحقيق

الرضا الذاتي. كما يتميز الطلبة ذوي أسلوب التعلم السطحي حسب نموذج (بيجز) بمحاولة حفظ أجزاء محتوى تدريس المادة ويتقبلون الأفكار والمعلومات دون استجواب وتفكير، والتركيز على الحقائق دون التمييز بين المبادئ أو الأنماط الكامنة. بذلك، فالطلبة الذين يتبنون أسلوب التعلم السطحي يحفظون الحقائق لكنهم لا يضعونها في السياق الأوسع لعملية التعلم.

أسلوب التعلم العميق (Deep Learning Style): في مقابل ذلك، ففي أسلوب التعلم العميق تكون دوافع التعلم داخلية (Intrinsic)، ويتميز الطلبة ذوي أسلوب التعلم العميق بالميل نحو الموضوعات الأكاديمية، والقدرة على التفسير والتلخيص والتحليل، والاهتمام بالمادة الدراسية وفهمها واستيعابها، وربط الأفكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية، والاهتمام الجاد بالدراسة (Hall, Ramsay & Raven, 2004).

بذلك، فقد رأى بيجز وجود أسلوبين لتعلم الطلبة في الجامعات (Biggs & Tang, 2007)، هما: المقاربة العميقة، والمقاربة السطحية، واللتين تمثلان أسلوب التعلم لدى الطالب وتعامله مع الموضوعات الدراسية. وتعد المقاربة العميقة هي المقاربة الأفضل، ولذلك تحظى باهتمام كبير من قبل المؤسسات التربوية، والأكاديميين، والتربويين، والباحثين، الذين يسعون إلى تحقيق أفضل المخرجات لدى الطلبة، عبر تطوير وتطبيق استراتيجيات تساعد وتشجع الطلبة على استخدام المقاربة العميقة في التعلم عند دراسة المساقات المختلفة في برامج التعلم الجامعية (Tertiary Learning Programmes) (Howie & Bagnall, 2013).

ويستخدم الطالب في المقاربة العميقة مستوى مرتفع من النشاط المعرفي، بما يتوافق مع متطلبات مهمة التعلم. كما تؤدي مقاربة التعلم العميق إلى تحقيق شعور إيجابي لدى الطالب تجاه المادة الدراسية التي يعمل على تعلمها. وقد يكون استخدام هذه المقاربة من قبل الطالب نتاج فضول فطري (Innate Curiosity) غير مكتسب أو إرادي، أو الإرادة والإصرار المكتسب (Acquired Determination) على التميز والتعلم. كما قد يستخدم الطالب هذه المقاربة في التعلم في حال وجود خلفية معرفية ملائمة لديه، والقدرة على العمل على مستويات معرفية مرتفعة. ومن العوامل التي قد تعزز استعداد الطالب لاستخدام هذه المقاربة في التعلم، طريقة التدريس التي تسعى إلى تقديم الصورة الكبيرة (The Big Picture)، والبنية الكامنة

(The Underlying Structure) للموضوع الدراسي، والتدريس الذي يعمل على البنـاء على المعرفة السابقة لدى الطلبة، وتقييم فهم الطالب للبنية الكامنة للموضوع الدراسي وخلق أجواء تعلم إيجابية، والتأكيد على عمق التعـلم بدلاً من التأكـيد على حجمه (Donnison & Benn-Edwards, 2012).

ويستخدم الطالب في المقاربة السطحية مسـتوى متدنياً من النشـاط المعرفي (Cognitive Activity)، بشكل لا يتوافق مع المستوى الذي تتطلبه مهمة التعلم. وقد يكون استخدام الطالب لهذه المقاربة نتاج العديد من العوامل من جانب الطالب، التي قد تتضمن: السعي إلى الحصول على العلامات الدنيا المطلوبة للنجاح في المادة الدراسية، ووضع الأولويات غير الأكاديمية في مقدمة أهداف الطالب، بالإضافة إلى غياب عملية التقييم في المساقات الدراسية، وعدم كفاية الوقت بما يتلاءم مع أعباء العمل. أما من جانب المعلم، فقد تتضمن العوامـل التي تعزز استعداد الطالب لاستخدام مقاربة التعلم السطحي استخدام أسلوب تقييم قائم على حفظ واستظهار المعلومات، وعدم منح الطلبة وقتاً كافياً يتناسب مع متطلبات وأعبـاء المادة الدراسـية (Howie, & Bagnall, 2013).

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن بيجز لم يكن أول من استخدم مصطلحي التعلم العميق والسطحي؛ حيث كان مارتون (Marton)، وسالجو (Saljo)، هما أول من قدم هذين المصطلحين في دراستين تم نشرهما في العام (1976)، ويعزى إلى بيجز تقديم نموذج مطور للقياس الكمي للتعلم قائم على هذين المفهومين (Mcloone & Oluwadun, 2014).

ولاستخدام نماذج أساليب التعلم المختلفة أهمية كبيرة في تقييم أساليب التعلم لدى الطلبة، ولذلك التقييم العديد من المزايا التي عرضتها بعض الدراسات (Bin Muslim, 1995)، والتي تتضمن أنها تساعد المتعلمين على التعرف على كيفية تعلمهم، وأنها تساعد المدرسين على التعرف على أساليب التعلم لدى الطلبة، والتعرف بالتالي على إمكانية توظيف معلومات التقييم في تقديم التدريس الملائم للطلبة. كما تقدم تلك النماذج أساساً لاستراتيجيات التخطيط لمساعدة الطلبة ذوي أساليب التعلم المختلفة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعاني الطلبة العرب في المجتمع غير العربي من العديد من المشكلات في كافة المراحل الدراسية، وفي المرحلة الجامعية بشكل خاص، حيث تشير الدراسات (Arar, Abramowitz & Bar-Yishai, 2015) إلى تزايد أعداد الطلبة العرب الذين يتوجهون إلى الدراسة في الخارج، رغم العدد الكبير من الجامعات والكليات الجامعية الموجودة في المدن المختلفة. كما تشير دراسة (Khalaf, 2015) إلى أن نسبة كبيرة من الطلبة الذين يلتحقون بالجامعات يتركون تلك الجامعات قبل نهاية السنة الدراسية الأولى في الكثير من الحالات (بنسبة تصل إلى 15.5%). وتُعدّ الأسباب النفسية ذات العلاقة بغياب التوافق النفسي وانعكاسات ذلك الغياب على الأداء والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة العرب في الجامعات من أهم الأسباب التي تقف خلف تلك الظاهرة.

على الصعيد العربي، لم تُـــراع إستراتيجيات التعويق الذاتي الأكاديمي وأســـاليب التعلم لدى الطلبة في الجامعات بشـكل وافٍ في الدراســات. وهي من القضايا ذات الأثـــر البالـــغ على الحياة الأكاديمية للفـــرد خـــلال مرحلة الدراسة الجامعية، بالإضـافة إلى نتائـــج مستقبلية قد تســـتمر لدى الفرد بعد استكمال دراسته الجامعية، قد تتمثل بالتعويق الذاتـــي المزمن (Chronic Self-Handicapping) (Schwinger, et al., 2014) وقد حظي التعويق الذاتي الأكاديمي لدى مجتمع طلبة الجامعات في البلدان الغربية بدراسات كثيرة تناولت كافة أشكاله ومظاهره والعوامل المؤثرة فيه، وينطبق ذلك أيضاً على أساليب التعلم، رغم عدم وجود دراسات تبحث التعويق الذاتي وأساليب التعلم في آن واحد لدى تلك الفئة من الطلبة حسب اطلاع الباحث. وبذلك فهناك حاجة لبحث ودراسة هذه الظاهرة في البيئات الجامعية بشكل عام، والعربية بشكل خاص.

وبالتحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي لدى الطلبة في جامعات فلسطين؟
2- ما مدى انتشار أسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أساليب التعلم السائدة تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين؟

5- هل يختلف مستوى التعويق الذاتي باختلاف أسلوب التعلم لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين؟

أهمية الدراسة:

يمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية عبر النقاط التالية:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. تتناول موضوعاً هاماً لم يلقَ البحث الكافي في البيئة العربية والمحلية؛ حيث لم يجد الباحثان دراسة واحدة عن التعويق الذاتي الأكاديمي وعلاقته بأساليب التعلم لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين (في حدود اطلاع الباحثين).
2. انبثقت أهمية الدراسة من كونها تبحث متغيرات هامة حظيت باهتمام الباحثين التربويين والنفسيين في السنوات الأخيرة، لما لها من عواقب هامة على أداء الفرد في العديد من الموضوعات الدراسية والمهن المختلفة والأنشطة الحياتية العديدة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. تُطلع هذه الدراسة التربويين على ظاهرة التعويق الذاتي الأكاديمي وعلاقته بأساليب التعلم لدى الطلبة الجامعيين.
2. يمكن للدراسة الحالية الإسهام في تحسين مخرجات التعليم الجامعي لدى الطلبة العرب في الجامعات عبر التعرف على بعض الأسباب التي تسهم في إضعاف تلك المخرجات.
3. يمكن استخدام نتائج الدراسة الحالية في تصميم برامج إرشادية تهدف إلى تقليص سلوكيات التعويق الذاتي لدى الطلبة العرب في الداخل، والفئات الأخرى من الطلبة في البيئات التعليمية المشابهة.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

التعويق الذاتـــي الأكاديمي: هو إستراتيجية تتضمن إنشـــاء أو ادعاء وجـــود معيقات تقف في ســـبيل النجاح والأداء الأكاديمي، وذلك لحماية تقدير الذات في حالـــة الإخفاق (McCrea & Hirt, 2015). ويعرف في هذه الدراسة إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس التعويق الذاتي الأكاديمي المستخدم في الدراسة.

أساليب التعلم: تشـــير إلى الطريقة التي يستخدمها الطالب لإدراك ومعالجـــة المعلومات أثناء عملية التعلم، وتتضمن: الأسلوب السطحي، والأســـلوب العميق، والأســـلوب الاستراتيجي (Al Kaabi, 2015). وتُعرّف في هذه الدراسة إجرائياً بالأسلوب المعرفي الذي يتحدد لدى المفحوص على مقياس أساليب التعلم المستخدم في هذه الدراسة.

حدود ومحددات الدراسة:

تتضمن محددات هذه الدراسة ما يلي:

1- تقتصر عينة الدراسة على الطلبة العرب في الجامعات.
2- يتحدد تعميم نتائج الدراسة بناءً على حجم العينة وطريقة اختيارها.
3- تتحدد هذه الدراسة عبر الأدوات والمقاييس التي سوف يتم استخدامها في الدراسة ودلالات صدقها وثباتها.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت التعويق الذاتي الأكاديمي

قام ساهرانج (Sahranc, 2011) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التعويق الذاتي من جانب، وكل من: الاكتئاب، والقلق، والضغط النفسي من جانب آخر. وقد تضمنت عينة الدراسة (336) طالباً وطالبة من جامعة ساكاريا (Sakarya University) في تركيا، منهم (202) من الإناث، و(134) من الذكور. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التعويق الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة قد ارتبط بشكل موجب وذو دلالة إحصائية بكل من الاكتئاب، والقلق، والضغط النفسي، وبمستويات متباينة.

وأجرى اكا (Akca, 2012) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين التعويق الذاتي من جانب، وكل من مركز الضبط (Locus of Control)، والتحصيل الأكاديمي، والنجاح الأكاديمي من جانب آخر. وقد تضمنت عينة الدراسة (263) طالباً وطالبة من كلية التربية في جامعة أولوداج (Ulodag University) في تركيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين التعويق الذاتي من جانب وبين مركز الضبط الخارجي (External Locus of Control)، بينما لم تظهر النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعويق الذاتي والمتغيرات الأخرى.

وكانت فالاتوني وآخرون (Falatooni, et al., 2014) قد أجرت دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين التعويق الذاتي الأكاديمي من جانب، وكل من تقدير الذات والاتجاه نحو الهدف من جانب آخر. تضمنت عينة الدراسة (300) من طلبة البكالوريوس الذكور والإناث في جامعة كمران (Chamran) في إيران، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. واستخدم مقياس روزنبرج (Rosenberg) لتقدير الذات، ومقياس التوجه نحو الهدف ومقياس التعويق الذاتي في جمع بيانات الدراسة. أظهرت النتائج وجود ارتباط سالب بين مستويات كل من تقدير الذات والتعويق الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود ارتباط عكسي بين كافة الاتجاهات نحو الهدف، باستثناء مقاربة الإتقان (Mastery Approach)، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات التعويق الذاتي لدى كل من الطلبة الذكور والإناث.

كما قامت كارليسلي (Carlisle, 2015) بدراسة هدفت إلى بحث أثر التعويق الذاتي الأكاديمي السلوكي والمدّعى على حالة الهوية الأكاديمية (Academic Identity Status) لدى الطلبة الجامعيين. وقد تمت الدراسة على مرحلتين شملت الأولى (370) طالباً وطالبة من إحدى جامعات جنوب كاليفورنيا، بينما شملت الثانية (360) طالباً وطالبة من الجامعة ذاتها، وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه سلبية بين الهوية الأكاديمية المتحصلة (Achieved Academic Identity) والتعويق الذاتي الأكاديمي بكلا نوعيه، بينما ارتبطت الهوية الأكاديمية الموزعة (diffused academic identity) والمعلقة (Moratorium academic identity)، بشكل موجب بالتعويق الذاتي الأكاديمي بكلا نوعيه. أما الهوية الأكاديمية المغلقة (Foreclosed Academic Identity)، فترتبط بكلا نوعي التعويق الذاتي الأكاديمي بشكل

موجب. ومن حيث العلاقة بسلوكيات الدراسة، فقد أظهرت الدراسة وجود ارتباط سلبي بين مستويات التعويق الذاتي الأكاديمي السلوكي من جانب، وبين عدد ساعات وأيام الدراسة لدى الطالب من جانب آخر، وإيجابياً بكل من الاكتئاب والتشتت (distractedness) أثناء الدراسة، ووجود ارتباط موجب بين التعويق الذاتي المدعى من جانب، وبين مستويات القلق والاكتئاب والتشتت من جانب آخر.

كما أجرت ليتفينوفا وبالارابي ومحمد (Litvinova, Balarabe & Mohammed, 2015) دراسة هدفت إلى بحث أثر سمات الشخصية الخمس الكبرى والعمر على التعويق الذاتي الأكاديمي لدى طلبة جامعة أحمدو بيللو (Ahmadu Bello) في نيجيريا. وتضمنت عينة الدراسة (440) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من كافة طلبة الجامعة، وتم استخدام قائمة سمات الشخصية الخمس الكبرى ومقياس التعويق الذاتي في جمع بيانات الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط سالب ذي دلالة إحصائية بين التعويق الذاتي وكل من سمات المقبولية (Agreeableness)، ويقظة الضمير (Conscientiousness)، والانفتاح على الخبرة (Openness to Experience)، وظهر ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين التعويق الذاتي وسمة العصابية (Neuroticism)، بينما لم تظهر النتائج وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين التعويق الذاتي والانبساطية (Extraversion) والعمر.

وأجرى جاندا وبورشوفيتش (Ganda & Boruchovich, 2015) دراسة هدفت إلى بحث مستويات استخدام استراتيجيات التعويق الذاتي لدى الطلبة الجامعيين، وعلاقتها بالجنس والعمر والسنة الدراسية الجامعية. وقد تضمنت عينة الدراسة (164) طالباً وطالبة، مقسمين بشكل متكافئ بين الذكور والإناث، وبين طلبة السنة الثانية والرابعة من طلبة الجامعات البرازيلية. أظهرت النتائج وجود مستويات مرتفعة من التعويق الذاتي لدى الطلبة في عينة الدراسة. كما أظهرت النتائج وجود مستويات أعلى من استخدام استراتيجيات التعويق الذاتي لدى طلبة السنة الثانية مقارنة بطلبة السنة الرابعة، وكذلك الحال بالنسبة للطلبة الأكبر عمراً، مقارنة بالطلبة الأصغر عمراً، والذكور مقارنة بالإناث.

وأجرت ديل مار فيرادوس وآخرون (Del Mar Ferrados, et al., 2016) دراسة هدفت إلى التحقق من مدى ارتباط الأهداف الأكاديمية باستراتيجيات التعويق الذاتي لدى الطلبة الجامعيين. وتضمنت عينة الدراسة (940) طالباً وطالبة (كانت نسبة الإناث منهم 86.5%) من طلبة جامعة كورونا (Coruna) في اسبانيا. واستخدم تحليل التباين الأحادي في تحديد الفروق في استراتيجيات التعويق الذاتي المرتبطة بأحد مستويات (عالي– متوسط– متدني) من أربعة أنماط من الأهداف الأكاديمية هي: تجنب التحصيل (Achievement Avoidance)، ومنحى التحصيل (Achievement Approach)، ومنحى البراعة (Mastery Approach)، وتجنب العمل (Work Avoidance). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين التعويق الذاتي المُدعى (Claimed S-H) وكل من تجنب التحصيل ومنحى التحصيل، بينما ارتبط التعويق الذاتي السلوكي (Behavioral S-H) بتجنب العمل. كما أظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي ذي دلالة إحصائية بين منحى البراعة والتعويق الذاتي بنوعيه.

ثانياً: الدراسات التي تناولت أساليب التعلم وعلاقتها بالمتغيرات الأخرى

أجرى لوبيز وسيفيرو ورودريجيز وفيليكس واستيبان (Lopez, Cevero, Rodriguiz, Felix & Esteban, 2013) دراسة هدفت إلى تقييم أساليب التعلم لدى عينة من الطلبة الجامعيين المتميزين، تكونت من (133) طالباً وطالبة من (11) تخصصاً في جامعة (Polytechnic University of Valencia) في اسبانيا، و(133) طالباً من متوسطي التحصيل من نفس الجامعة وذات التخصصات. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المتميزين يستخدمون أسلوب التعلم العميق ويفضلون المنحى التأملي (Reflective Approach) والنظري (Theoretical Approach) في التعلم، بينما استخدم الطلبة المتوسطي التحصيل الأسلوب السطحي في التعلم، وكل من المنحى النشط والبراغماتي (Active and Pragmatic Approaches)، وأن التحصيل الأكاديمي يرتبط بشكل موجب بأسلوب التعلم العميق والأساليب التأملية والنظرية، بينما يرتبط التحصيل المتوسط والمتدني بالأسلوب السطحي والمقاربات النشطة والبراغماتية.

وأجرى وانغ (Wang, 2013) دراسة طولية هدفت إلى بحث أثر أسلوب التعلم العميق على حاجة الطلبة للمعرفة (Need for Cognition) والاتجاه نحو التعلم المستمر، وذلك على امتداد فترة الدراسة الجامعية الممتدة لأربعة أعوام. تكونت عينة الدراسة من (1914) طالباً وطالبة من

(17) جامعة في تخصص التربية الفنية في الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت نتائج الدراسة أن مقاربة التعلم العميق عامة وليست ظرفية ومؤقتة لدى الطلبة في عينة الدراسة، حيث حافظ عليها الطلبة طوال فترة الدراسة، وقد ارتبطت ايجابياً بالاتجاه نحو التعلم المستمر والحاجة إلى التعلم.

وأجرى معشى ويوسف (Mo'shi & Yusuf, 2014) دراسة هدفت التعرف على الفروق في أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان في المملكة العربية السعودية مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي، والكشف عن الفروق في أساليب التعلم المفضلة لديهم تبعاً للتخصص الأكاديمي ومكان الإقامة، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم المفضلة والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة متفاوتي الذكاء الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (180) طالباً من جميع التخصصات العلمية والإنسانية، وتم تطبيق مقياس أساليب التعلم المفضلة في ضوء نموذج ريد (Reid) والذكاء الاجتماعي. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة العشر بين متوسطات الطلبة منخفضي ومتوسطي ومرتفعي الذكاء الاجتماعي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم المفضلة تبعاً للتخصص الأكاديمي. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعلم (السمعي، التحليلي، الانغلاقي، والانطوائي) تبعاً لمكان الإقامة، بينما لم توجد فروق في باقي أساليب التعلم العشر. وأظهرت النتائج كذلك وجود علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين أساليب التعلم المفضلة والتحصيل الأكاديمي.

وأجرى براون ووايت وواكينج ونايكر (Brown, White, Waking, & Naiker, 2015) دراسة هدفت إلى بحث أساليب ومهارات التعلم لدى مجموعة من الطلبة الجامعيين المسجلين في أحد مساقات الكيمياء. استخدم مقياس أساليب ومهارات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (103) طالب وطالبة (59 و 44 على التوالي)، من طلبة السنة الأولى في برامج الأحياء والطعام والتغذية، والجيولوجيا والعلوم، من جامعة (Federation University) في أستراليا. أظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب التعلم السطحي كان الأكثر استخداماً لدى طلبة الأحياء، والطعام والتغذية، والجيولوجيا، والعلوم، كما كان استخدام الأسلوب الاستراتيجي أعلى لدى الطلبة الذكور مقارنة بالإناث في عينة

الدراسة. ولم تظهر النتائج فروقاً بين الذكور والإناث من الطلبة في استخدام كل من الأسلوب السطحي والعميق في التعلم.

وأجرى العتيبي (Al Otaibi, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من: مهارات التعلم الموجه ذاتياً، وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي؛ وذلك من خلال نمذجة العلاقة السببية بينها. ولتحقيق ذلك، طُبق مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتياً لـ "ويليامسون" (2007) ومقياس أساليب التعلم المعدل لـ "إنتوستل وتايت" (1994)على عينة عشوائية من (140) طالباً في كلية المجتمع بجامعة الملك سعود. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك عينة الدراسة لمهارات التعلم الموجه ذاتياً كان متوسطاً، في الوقت الذي حقق فيه كلٌ من: أسلوب التعلم السطحي، والإستراتيجي ـ كأساليب للتعلم لديهم ـ تفوقاً عالياً. كما أظهرت النتائج أيضاً أن التأثير المباشر لأساليب التعلم باستثناء الأسلوب الإستراتيجي في التحصيل الأكاديمي يختلف عنه في التأثير غير المباشر، إلا أن هذا التأثير غير المباشر تضاعف عدة مرات عن التأثير المباشر بعد توسط مهارات التعلم الموجه ذاتياً؛ مما يشير إلى أن مهارات التعلم الموجه ذاتيًا تلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين أساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي.

وأجرت خزام (Khuzam, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة الإرتباطية بين أسلوبي التعلم السطحي والعميق، والتفكير ما وراء المعرفي وأبعاد معرفة المعرفة: (المعرفة التقريرية، المعرفة الإجرائية، المعرفة الشرطية) لدى أفراد عينة من الطلبة المسجلين في كلية التربية في جامعة البعث في سوريا. تكونت عينة الدراسة من (780) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية المسجلين في العام الدراسي 2014/ 2013، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية منهم (146) طالباً، و(584) طالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط سلبي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم السطحي، وكل من درجاتهم في التفكير ما وراء المعرفي، ودرجاتهم في بعدي التفكير ما وراء المعرفي (معرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة). كما أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط إيجابي بين درجات أفراد عينة البحث في أسلوب التعلم العميق، وكل من درجاتهم في التفكير ما وراء المعرفي، ودرجاتهم في بعدي التفكير ما وراء المعرفي (معرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة).

التعقيب على الدراسات:

يُلحظ من الدراسات التي عرض لها الباحثان، والتي تناولت التعويق الذاتي الأكاديمي أنها هدفت إلى الكشف عن العوامل المرتبطة به (كالأحكام حول القدرة، والدافعية، وتقدير الذات، وكفاءة الذات، والاكتئاب، والقلق، والضغط النفسي، وسمات الشخصية) لدى مجموعات مختلفة من الطلبة الجامعيين (McCrea & Hirt, 2001; Elliot & Church, 2003)، والوقوف على الآثار الناجمة عنه (كآثاره على التحصيل الأكاديمي للطالب، وحالة الهوية الأكاديمية للطالب، والأهداف الأكاديمية للطالب) (Sahranc, 2011)، وقد أظهرت الدراسات نتائج هامة في هذا السياق.

والملاحظ عدم وجود دراسات تسعى إلى الكشف عن سلوكيات واستراتيجيات التعويق الذاتي الأكاديمي وعلاقته بأسلوب التعلم لدى الطلبة العرب في فلسطين (لا يوجد دراسات عربية أو أجنبية حسب اطلاع الباحثين)، وبقية مجتمعات الطلبة العرب في البيئات العربية الأخرى. بذلك، تظهر القيمة المضافة للدراسة الحالية والمتمثلة بالاهتمام بموضوع التعويق الذاتي الأكاديمي.

أما الدراسات التي تناولت أساليب التعلم، فقد هدف بعضها إلى تحديد أسلوب التعلم السائد لدى مجتمع معين من الطلبة، بينما هدفت دراسات أخرى إلى التعرف على الارتباط بين أسلوب التعلم السائد لدى الطلبة (المسيعدين، 2011)، وعوامل أخرى، كان من أبرزها علاقتها بمخرجات التعلم، وقلق الاختبار، والذكاء الانفعالي، ودافع الانجاز، والأنماط المعرفية، وحاجة الطلبة للمعرفة، والذكاء الاجتماعي (Al Otaibi, 2015).

وبينما أجريت غالبية تلك الدراسات على مجتمعات الطلبة الجامعيين (Shi, 2011; Wang, 2013)، فقد غاب مجتمع الطلبة العرب في الداخل، وغيرها من الجامعات في البلدان الأخرى، عن تلك الدراسات. كما لم يتم بحث العلاقة بين أسلوب التعلم ومستوى التعويق الذاتي الأكاديمي لدى مجتمعات الطلبة، الجامعيين وغير الجامعيين، مما يبرر أهمية إجراء الدراسة الحالية التي تسعى إلى الكشف عن تلك العلاقة.

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تناولت علاقة التعويق الذاتي وعلاقته بأساليب التعلم لدى الطلبة الجامعيين العرب.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، للكشف عن التعويق الذاتي الأكاديمي وعلاقته بأساليب التعلم لدى الطلبة الجامعيين العرب في الداخل، وذلك لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع هذه الدراسة من كافة الطلبة العرب في الداخل، وعددها تسع جامعات. وتكونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة من العرب، موزعين بشكل متكافئ بين الذكور والإناث (150 من الذكور و150 من الإناث)، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017/2016، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من أربع جامعات في الداخل (تل أبيب، وحيفا، وبارإيلان، والقدس العبرية) بالطريقة الميسرة البسيطة.

أداتا الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي وعلاقته بأسلوب التعلم لدى الطلبة الجامعيين العرب في الداخل، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحثان أداتين، الأولى لقياس مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي، والثانية لقياس أسلوب التعلم، وفيما يلي وصف لكل من تلك الأدوات ودلالات صدقها وثباتها.

أولاً: مقياس التعويق الذاتي الأكاديمي

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطبيق مقياس التعويق الذاتي الأكاديمي المطور من قبل دايرين (Direen, 2005)، بعد تعديل مقياس التعويق الذاتي الذي صممه روديوالت (Rhodewalt, 1990)، ويتكون المقياس من (12) فقرة يبين المقياس بصورته النهائية. وقد حددت دايرين (Direen, 2005) دلالات صدق وثبات المقياس، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.76).

الصدق والثبات

صدق المحتوى:

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس التعويق الذاتي الأكاديمي تم عرض المقياس بعد ترجمته إلى اللغة العربية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشادي، والترجمة، واللغة العربية، في جامعة اليرموك، وطلب إليهم إبداء الرأي والملاحظات حول مدى مناسبة الفقرات للمقياس، ومدى انتمائها للمجالات، بالإضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية، ووضوحها من حيث المعنى وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وبناءً على ذلك، لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس وبقي المقياس كما هو في صورته الأصلية، وأشار المحكمون إلى مناسبة المقياس لقياس مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي لدى الطلبة العرب، ويُعد ذلك مؤشراً على تمتع المقياس بدرجة من الصدق الظاهري تسمح باستخدامه لأغراض الدراسة.

صدق البناء:

لاستخراج صدق البناء للمقياس تم تطبيق الإستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (35) طالباً وطالبة من الطلبة العرب خارج عينة الدراسة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والأداة ككل، حيث تراوحت بين (0.25) و(0.83)، ولم تقل قيمة ارتباط أي فقرة عن (0.20) مما يشير إلى جودة بناء فقرات أداة الدراسة الأولى.

الثبات:

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة، فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأداة الدراسة فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية ـ سابقة الذكرـ بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Restest)، بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين على العينة الاستطلاعية، وذلك كما في الجدول (1).

جدول (2) قيم معاملات ارتباط الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس التعويق الذاتي الأكاديمي

الأداة	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
التعويق الذاتي الأكاديمي	0.84	0.82

يلاحظ من الجدول (1) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس قد بلغت قيمته (0.84)، في حين بلغت قيمة ثبات الإعادة (0.82)، وهي قيمة مرتفعة وكافية لأغراض الدراسة.

طريقة تصحيح المقياس:

يتم الإجابة على فقرات المقياس من خلال تدريج ليكرت (Likert) الخماسي بحيث يمثل الرقم (1) تنطبق بدرجة قليلة جدا، ويمثل الرقم (2) تنطبق بدرجة قليلة، ويمثل الرقم (3) تنطبق بدرجة متوسطة، ويمثل رقم (4) تنطبق بدرجة كبيرة، ويمثل الرقم (5) تنطبق بدرجة كبيرة جدا. وعليه فإن أعلى درجة يحصل عليها المستجيب هي (60) وأدنى درجة هي (12). وكانت التصنيفات حسب التالي: (أقل من 28: منخفض)،(28– 44: متوسط)، (44 فأكثر: مرتفع).

ثانياً: مقياس أسلوبي التعلم

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطبيق مقياس أساليب التعلم المطور من قبل بيجز (Biggs, 2004)، والذي قام بترجمته إلى اللغة العربية حمادي ومظلوم (2015)، ويتكون المقياس من (22) فقرة موزعة على مجالين، أولهما هو مجال التعلم السطحي وتقيسه الفقرات (1–11)، ومجال التعلم العميق وتقيسه الفقرات (22–12)، يبين المقياس بصورته النهائية. وقد أوجد حمادي ومظلوم (2015) دلالات صدق وثبات المقياس، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي لمجال التعلم السطحي (.67)، ولمجال التعلم العميق (.78).

الصدق والثبات

صدق المحتوى:

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس أساليب التعلم، تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والإرشادي، واللغة العربية في جامعة اليرموك،

وطلب إليهم إبداء الرأي والملاحظات حول مدى مناسبة الفقرات للمقياس ومدى انتمائها للمجالات، بالإضافة إلى سلامة الصياغة اللغوية ووضوحها من حيث المعنى، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة. وبناءً على ذلك، لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس وبقي المقياس كما هو في صورته الأصلية، وأشار المحكمون إلى مناسبة المقياس لقياس أسلوب التعلم لدى الطلبة العرب، ويُعد ذلك مؤشراً على تمتع المقياس بدرجة من الصدق الظاهري تسمح باستخدامه لأغراض الدراسة.

صدق البناء:

لاستخراج صدق البناء للمقياس تم تطبيق الإستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (35) طالباً وطالبة من الطلبة العرب خارج عينة الدراسة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والأداة ككل، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات مجال التعلم السطحي ما بين (0.35) و(0.77)، أما قيم معاملات ارتباط فقرات مجال التعلم العميق فقد تراوحت بين (0.27) و(0.81)، مما يشير إلى جودة بناء فقرات أداة الدراسة الأولى.

الثبات:

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة، فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) على التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة لأداة الدراسة فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية ـ سابقة الذكرـ بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Restest)، بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين على العينة الاستطلاعية، وذلك كما في الجدول (2).

جدول (2) قيم معاملات ارتباط الاتساق الداخلي والإعادة لمقياس أساليب التعلم

الأداة	ثبات الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
أسلوب التعلم السطحي	0.82	0.89
أسلوب التعلم العميق	0.90	0.82

يلاحظ من الجدول (2) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي لمجال أسلوب التعلم السطحي قد بلغت قيمته (.82)، في حين بلغت قيمة ثبات الإعادة (0.89)، كما بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لمجال أسلوب التعلم العميق قد بلغت قيمته (0.90)، في حين بلغت قيمة ثبات الإعادة (0.82)، وهي قيمة مرتفعة وكافية لأغراض الدراسة.

طريقة تصحيح المقياس:

يتم الإجابة على فقرات المقياس من خلال تدريج ليكرت (Likert) الخماسي، بحيث يمثل الرقم (1) تنطبق بدرجة قليلة جدا، ويمثل الرقم (2) تنطبق بدرجة قليلة، ويمثل الرقم (3) تنطبق بدرجة متوسطة، ويمثل رقم (4) تنطبق بدرجة كبيرة، ويمثل الرقم (5) تنطبق بدرجة كبيرة جدا. وعليه فإن أعلى درجة يحصل عليها المستجيب في كل من مجالي التعلم العميق والتعلم السطحي، هي (55) وأدنى درجة هي (11).

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الإجراءات التالية:

- إعداد أداتي الدراسة بصورتهما النهائية؛ وذلك بعد التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما.
- توزيع أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة، وتزويدهم بالمعلومات الكافية فيما يتعلق بهدف الدراسة، وطريقة الإجابة، وضرورة توخي الدقة في تعبئة المعلومات الشخصية، وضرورة الإجابة على جميع فقرات أدوات الدراسة، كما تم التوضيح للطلبة بأن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب وإجراء المعالجات الإحصائية الملائمة، وذلك لاستخلاص النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغيرات التصنيفية: الجنس. والمتغيرات الرئيسية: التعويق الذاتي الأكاديمي، وأسلوب التعلم العميق، وأسلوب التعلم السطحي.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، والتكرارات والنسب المئوية للإجابة عن السؤال الثاني. فيما تم استخدام (Independent sample T-test) للإجابة عن الأسئلة الثالث، والرابع، والخامس.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى التعويق الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس التعويق الذاتي والمقياس ككل، والجدول (3) يوضح ذلك:

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على كل فقرة من مقياس (التعويق الذاتي) مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	أتشتت بسهولة عندما أحاول عمل الأشياء	2.997	0.480	1
10	لدي صعوبة ذهنية في فهم بعض المواضيع.	2.907	0.627	2
2	أنسى المعلومات أثناء الامتحان.	2.857	0.563	3
11	أتمنى لو أن الآخرين ليس لديهم توقعات عالية مثلي.	2.853	0.482	4
6	لدي القدرة على الاستمتاع بأي شيء أدرسه.	2.847	0.581	5
12	عادة ما أضيع وقتي بدراسة المواد غير المناسبة.	2.830	0.478	6
7	تضيع نهاية الأسبوع بسهولة بسبب أعمال المدرسة.	2.780	0.605	7

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
9	تحول مشاعري دون تحقيق أي شيء.	2.773	0.646	8
8	افتقد إلى النظام لأعطي أحسن ما عندي في المدرسة.	2.760	0.619	9
4	أجد نفسي مضغوطاً بسبب أعمال المدرسة لدرجة أنني أجد من الصعب تحقيق أي شيء.	2.743	0.582	10
5	عادة ما تظهر المشكلات الخارجة عن سيطرتي عندما أكون بحاجة إلى الدراسة.	2.537	0.640	11
3	لدي القدرة على التركيز على المادة أثناء الدراسة.	2.523	0.636	12
مجموع المقياس ككل: التعويق الذاتي		2.78	0.350	

يتضح من خلال الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مستوى التعويق الذاتي تراوحت بين (2.997–2.523)، حيث كان أعلاها للفقرة رقم (1) والتي تنص على: " أتشتت بسهولة عندما أحاول عمل الأشياء"، ثم يليه المتوسط الحسابي (2.907) للفقرة رقم (10) والتي تنص على: "لدي صعوبة ذهنية في فهم بعض المواضيع"، بينما بلغ أدناها للفقرة رقم (3) والتي تنص على: "لدي القدرة على التركيز على المادة أثناء الدراسة "، وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس التعويق الذاتي ككل (2.78) بمستوى متوسط.

السؤال الثاني: ما مدى انتشار أسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى الطلبة الجامعيين العرب؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمعرفة مدى انتشار أساليب التعلم، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على مقياس أساليب التعلم

البعد	التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة
أسلوب التعلم السطحي	221	73.7%	1
أسلوب التعلم العميق	66	22%	2
غير مصنفين	13	4.3%	

يتبين لنا من الجدول (4)، أن ذوي أسلوب التعلم السطحي من الطلبة يبلغ عددهم (221) بما يشكل ما نسبته (73.7%) من مجموع أفراد العينة، فيما بلغ عدد الطلبة ذوي أسلوب التعلم العميق (66) فقط، بما يشكل ما نسبته (22%) من مجموع أفراد عينة الدراسة، فيما كان هناك (13) من الطلبة الذين لم يصنفوا ضمن أي أسلوب، بما نسبته (4.3%) من أفراد العينة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent sample T-test) على مقياس مستوى التعويق الذاتي تبعاً لمتغير الجنس، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) نتائج تطبيق اختبار (Independent sample T-test)
على مقياس التعويق الذاتي تبعاً لمتغير الجنس

المتغير		المتوسط الحسابي	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
مقياس مستوى التعويق الذاتي	ذكر	2.89	5.486	298	*0.000
	أنثى	2.67			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين لنا من جدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة العرب في الجامعات الفلسطينية، حيث كانت هذه الفروق لصالح الذكور حيث بلغ المتوسط الحسابي له (2.89)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (2.67).

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أساليب التعلم السائدة تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent sample T-test) على مقياس أساليب التعلم (أسلوب التعلم السطحي، وأسلوب التعلم العميق) تبعاً لمتغير الجنس، جدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6) نتائج تطبيق اختبار (Independent sample T-test) على مقياس أساليب التعلم تبعاً لمتغير الجنس

المتغير		المتوسط الحسابي	قيمة T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
أسلوب التعلم السطحي	ذكر	2.84	4.907	298	*0.000
	أنثى	2.64			
أسلوب التعلم العميق	ذكر	2.40	-5.340	298	*0.000
	أنثى	2.56			

*ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين لنا من جدول (6) ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب التعلم السطحي تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين، حيث كانت هذه الفروق لصالح الذكور حيث بلغ المتوسط الحسابي له (2.84)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (2.64).
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أسلوب التعلم العميق تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين، حيث كانت هذه الفروق لصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي له (2.56)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (2.40).

السؤال الخامس: هل يختلف مستوى التعويق الذاتي باختلاف أسلوب التعلم لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent sample T-test) على مقياس أساليب التعلم (أسلوب التعلم السطحي، وأسلوب التعلم العميق) تبعاً لمتغير مستوى التعويق، جدول(7) يوضح ذلك:

جدول (7) نتائج تطبيق اختبار (Independent sample T-test) على مقياس أساليب التعلم تبعاً لمتغير التعويق الذاتي

أسلوب التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
السطحي	2.87	0.266	221	7.44	0.001*
العميق	2.53	0.459	66		

يلاحظ من الجدول(7) أن مستوى التعويق الذاتي لدى الطلبة ذوي أسلوب التعلم السطحي، أعلى منه لدى الطلبة ذوي أسلوب التعلم العميق، حيث كانت قيمته (7.44)، وهي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.001).

مناقشة النتائج والتوصيات:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي لدى الطلبة العرب؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من التعويق الذاتي الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة من الطلبة العرب في الداخل.

ويمكن تفسير المستوى المتوسط من التعويق الذاتي الأكاديمي، بالتنافسية العالية في البيئة الجامعية، والتي قد تدفع الطالب إلى السعي إلى حماية الذات عبر استراتيجيات وسلوكيات مختلفة،

قد يكون التعويق الذاتي الأكاديمي من أهمها. ويمكن تفسير مستوى التعويق الذاتي لدى أفراد عينة الدراسة الحالية من الطلبة العرب بعوامل مرتبطة بالمواقف التعليمية، بما قد يتضمن أساليب التدريس، ومتطلبات الدراسة وسواها من العوامل التي قد لا تكون ملائمة للطلبة العرب الذين درسوا في مدارس ذات مواقف مختلفة في المراحل التعليمية السابقة، بالإضافة إلى عوامل شخصية، قد تتضمن النوع الاجتماعي، والمنزلة الاجتماعية، والثقافة المجتمعية للطالب، وسواها من العوامل التي أشارت إليها دراسات سابقة مثل دراسة لوكاس وزملائه (Lucas & Lovaglia, 2005).

ويشير وجود مستوى من التعويق الذاتي الأكاديمي لدى الطلبة أفراد عينة الدراسة، إلى ضرورة السعي إلى تقليص ذلك المستوى عبر تطبيق استراتيجيات ملائمة، وذلك للآثار السلبية للتعويق الذاتي الأكاديمي، والذي قد يقود الطالب إلى إنشاء معيقات فعلية قد تؤثر على فرص نجاحه في مهام التعلم المختلفة، ليقوم لاحقاً بالأداء ضمن ظروف غير ملائمة توجدها تلك المعيقات، مما قد يؤثر بشكل كبير على فرص نجاح الطالب في استكمال الدراسة الجامعية بشكل ناجح (Carlisle, 2015).

ومما يعزز ضرورة سعي المؤسسات التربوية، بما يتضمن مؤسسات التعليم العالي، لتطوير استراتيجيات تساعد الطلبة العرب على التخلص من ظاهرة التعويق الذاتي الأكاديمي، ويبرر ذلك ما أشارت إليه العديد من الدراسات حول ارتباط التعويق الذاتي الأكاديمي بالعديد من العوامل والسلوكيات السلبية، كالتشاؤم الدفاعي (Defensive Pessimism) (Elliot & Church, 2003)، والقلق والاكتئاب والضغط النفسي (Sahranc, 2011)، وتدني التحصيل الأكاديمي (Akca, 2012).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة، مثل دراسة ماكريا وهيرت (Mcrea & Hirt, 2001)، ودراسة اليوت وتشيرش (Elliot & Church, 2003)، بينما تختلف مع نتائج دراسة جاندا وبورشوفيتش (Ganda & Boruchovich, 2015).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى انتشار أسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين؟

أظهرت نتائج هذا السؤال أن (221) من الطلبة يمارسون أســـلوب التعلم السطحي، فيما يمارس (66) من الطلبة أسلوب التعلم العميق، وكان (13) من الطلبة غير مصنفين لأي أسلوب.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى العديد من الأسباب التي من شأنها رفع مستوى أسلوب التعلم السطحي لدى الطلبة العرب في الجامعات، قد يكون من أهمها أساليب التدريس المطبقة في المراحل الدراسية السابقة للمرحلة الجامعية، والتي من المرجح أن يكون لها أثر كبير على تحديد أسلوب التعلم السائد لدى الطالب، في المراحل التعليمية اللاحقة، ومنها المرحلة الجامعية.

وقد يشير استخدام أسلوب التعلم السطحي لـــدى الطلبة العرب إلى أن هـــؤلاء الطلبة ينظرون إلى عملية التعلم على أنها وسيلة للحصول على أهداف وغايات أخرى، كالحصول على وظيفة جيدة في المستقبل، الأمر الذي يؤثر على طريقة تعلم الطالب واتجاهه نحو عملية التعلم (Hamadi & Mazloum, 2015).

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة حول أسلوب التعلم السائد لدى الطلبة، مثل دراسة براون وزملائه (Brown et al., 2015)، والتي أظهرت أن أسلوب التعلم السائد لدى الطلبة هو الأسلوب العميق. في مقابل ذلك، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات الأخرى التي أجريت على مجتمعات مختلفة من الطلبة، كدراسة جيجبيلز وآخرين (Gijbels et al., 2015)، والتي أظهرت أن أسلوب التعلم العميق هو السائد لدى الطلبة في عينة الدراسة، ودراسة وانغ (Wang, 2013)

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال أن مستوى التعويق الذاتي الأكاديمي لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث. وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية المختلفة لدى كل من الطلبة الذكور والإناث (Lucas et al., 2005)؛ حيث يُفرض على الذكور مهام صعبة، وإضافة للظروف السيئة والصعبة التي يعيشوها، فقدوا الثقة بقدرتهم وكفاءتهم على مواجهة هذه

المعيقات، وبالتالي قد يميلون إلى المعرفة البسيطة، والتعلم غير الفعال، ويتجنبون المعيقات، ويستخدموا طرق غير قادرة على مواجهة هذه التحديات والتكيف معها، الأمر الذي يدفعهم للتعويق الذاتي بقيعي (Boqi, 2013).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات الأخرى التي أجريت على مجتمعات الطلبة، ومنها دراسة اكجا (Akca, 2012)، ودراسة جاندا وبورشوفيتش (Ganda & Boruchovich, 2015).

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في أساليب التعلم السائدة تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين ؟

أظهرت نتائج السؤال الرابع وجود فروق في أسلوب التعلم السطحي تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة العرب في الجامعات في فلسطين، حيث كانت هذه الفروق لصالح الذكور، بينما كانت الفروق التي ظهرت في أسلوب التعلم العميق لصالح الإناث. يمكن تفسير هذه النتيجة الظروف التي يعيشها المواطنون العرب، وخاصة الذكور منهم، حيث يعانون من التمييز والبطالة، وصعوبة الاندماج مع الجو الجامعي، ولذلك فإن ما يهمهم هو الحصول على الشهادة فقط، ولا يتعبون أنفسهم بالتفكير. بينما الإناث أكثر حرصا على الاستفادة من التعلم، كما أنهن لديهن الوقت الكبير في التعلم والاستعداد، ولديهن الجلد والصبر على البحث والمعرفة.

ولعل هذه الفروق بين الذكور والإناث تشير إلى وجود معتقدات معرفية عميقة ومعقدة لدى الإناث بصورة أكبر مما هي عليه لدى الذكور. أيضا الإناث يؤمنّ أن القدرة على التعلم بصورة عميقة هي مكتسبة تأتي بشكل تدريجي عن طريق بذل الجهد والإصرار، واستخدام استراتيجيات فعالة (Hamidon, 2015).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي بحثت العلاقة بين أساليب التعلم والجنس، ومنها دراسة حميدون (Hamidon, 2015)، والتي حددت وجود العديد من الفروق في أساليب التعلم لدى الجنسين، مما قد يُعزى إلى أسباب مختلفة كالدافعية، والأهداف، وسواها من العوامل لدى الطلبة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل يختلف مستوى التعويق الذاتي باختلاف أسلوب التعلم لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين؟

يلاحظ من الجدول(7) أن مستوى التعويق الذاتي لدى الطلبة ذوي أسلوب التعلم السطحي، أعلى منه لدى الطلبة ذوي أسلوب التعلم العميق، ويمكن تفسير هذه النتيجة بحقيقة أن التعويق الذاتي الأكاديمي مرتبط بشكل وثيق بأسلوب التعلم لدى الطالب، حيث تعمل المعيقات التي قد يقوم الطالب بإنشائها عبر التعويق الذاتي الأكاديمي، على دفعه نحو أساليب تعلم محددة، في مقابل أساليب التعلم الأخرى.

وتشير النتيجة السابقة، إلى أن نسبة كبيرة من الطلبة العرب في جامعات فلسطين، يقومون بمعالجة المعلومات المقدمة لهم بشكل سطحي، مما قد يشير إلى أن هؤلاء الطلبة ينظرون إلى عملية التعلم على أنها وسيلة للحصول على أهداف وغايات أخرى، كالحصول على وظيفة جيدة في المستقبل، الأمر الذي يؤثر على طريقة تعلم الطالب واتجاهه نحو عملية التعلم Hamadi & (Mazloum, 2015)، كما يمكن تفسير ذلك في ضوء المعيقات والإحباطات التي يواجهها الطلبة العرب في جامعات الداخل الفلسطيني؛ حيث التمييز والعنصرية، وانعدام فرص العمل والتقدم؛ الأمر الذي يدفعهم لاستخدام أساليب تضمن لهم الحد الأدنى من النجاح تعتمد على الحفظ، والتكرار، كأسلوب التعلم السطحي الذي يشير إليه الكعبي (Al-Kaabi, 2015) على أنه يتميز بقدرة الأفراد على تذكر الحقائق في موضوع ما، مرتبطة بموضوع الامتحان فقط، ويعتمدون في دراستهم على الحفظ. وبالتالي يلجأون لما يسمى بالتعويق الذاتي الأكاديمي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

1. إجراء دراسات ميدانية أكثر في محاولة التعرف على العوامل التي تؤثر على كل من أسلوب التعلم السائد، ومستوى التعويق الذاتي الأكاديمي لدى الطلبة العرب في الداخل.
2. توعية الطلبة العرب ـ وخاصة الذكور منهم ـ بالنتائج السلبية للتعويق الذاتي الأكاديمي على مستقبلهم الدراسي.

3. عقد ورشات تدريبية للطلبة العرب قبل التحاقهم بالجامعات، لتنمية الوعي لديهم بضرورة استخدام أسلوب التعلم العميق، والحد من استخدام أسلوب التعلم السطحي.
4. ضرورة عمل المختصين النفسيين والتربويين على تقليص مستويات التعويق الذاتي الأكاديمي لدى الطلبة العرب، عبر تطبيق تدخلات واستراتيجيات وبرامج إرشادية، وذلك لغايات تعزيز فرص نجاح الطلبة في استكمال دراستهم الجامعية.

Reference:

Boqi, N. (2013). Cognitive beliefs and the need for knowledge among university students. Studies, Educational Sciences, 40 (3), 1021-1035.

Hamadi, H. & Mazloum, M. (2015). The (deep-surface) Learning Styles of Biggs at Babil University students. Journal of the Faculty of Basic Education for Educational and Human Sciences, University of Babylon, (24), 504-519.

Hinawi, M. & Sultan, M. (1997). Organizational behavior. Egypt: University House

for Printing, Publishing and Distribution.

Al-Kaabi, K. (2015). Learning Styles and Their Relation to The Need for Knowledge Among Middle School Students. Journal of ostath, 2 (214), 201-236.

Khuzam, J. (2015). The Styles of Surface and Deep Learning and Their Relationship to The Dimensions of Metacognition Thinking: a Field Study in a Sample of Students of The Faculty of Education at the University of Baath. Unpublished Master Thesis, University of Damascus.

Al-Masahedeen, M. (2011). The Impact of The Pattern of Learning Among Mo'tah University Students According to The Kolb Model in Both Their Emotional Intelligence and Their Motivation for Achievement. Unpublished Master Thesis, Mutah University, Karak.

Mo'shi, M & Yusuf, S. (2014). The Predictive Value of Preferred Learning Styles According to The Reid Model in The Academic Achievement Among Preparatory Year Students at Jazan University of Uneven Social Intelligence. Journal of Jazan University, 3 (1), 91-129.

Al Otaibi, K. (2015). Modeling the Causal Relationship Between Self-directed.

Skills Learning, Learning Styles and Academic Achievement Among Students of The Community College at King Saud University. Jordanian Journal of Educational Sciences, 11 (3), 255-268

Takaineh, M. (2009). Goal Orientations and their Relation to Depression Among Mo'tah University Students. Unpublished Master Thesis, Mutah University.

Arar, K., Abramowitz, R. & Bar-Yishai, H. (2015). The choice of a higher education institution: A preliminary investigation of the considerations of Jewish and Arab teachers studying for a master degree in education. International Studies in Widening Participation, 2(1), 28-42.

Biggs, J., & Tang, C. (2007). Teaching for quality learning at university: what the student does. Phildelphia, Pa.: Society for Research into Higher Education.

Bin Muslim, H. (1995). The relationship between learning styles and selected characteristics of Malaysian students at Iowa State University. Thesis, Iowa State University.

Brown, S., White, S., Wakeling, L., & Naiker, M. (2015). Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) in an introductory course in chemistry. Journal of University Teaching & Learning Practice, 12(3), 62-75.

Carlisle, B. (2015). The Relationship between Academic Identity and Self-Handicapping. Dissertation, University of California, Riverside.

Del Mar Ferradas, M., Freire, C., Valle, A., & Nunez, J. (2016). Academic Goals and Self-Handicapping Strategies in University Students. The Spanish journal of psychology, 19(e24), 1-9.

Direen, J. (2005). The effects of dispositional academic self-handicapping on performance expectations, performance outcomes and affect. Doctoral dissertation, University of Tasmania.

Donnison, S., & Penn-Edwards, S. (2012). Focusing on first year assessment: Surface or deep approaches to learning?. The International Journal of the First Year in Higher Education, 3(2), 9-20.

El Ansari, W., Labeeb, S., Moseley, L., Kotb, S., & El-Houfey, A. (2013). Physical and psychological well-being of university students: Survey

of eleven faculties in Egypt. International journal of preventive medicine, 4(3), 70-79.

Elliot, A. & Church, M. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. Journal of personality, 71(3), 369-396.

Falatooni, F., Ghasemali, M. & Koohfini, Z. (2014). The relationship between self-esteem and goal orientations with self- handicapping in Chamran University students. Journal of Science and Today's World, 3(11), 537-542.

Flamm, A. (2006). When Thinking It Means Doing It: Prefactual Thought in Self-handicapping Behavior. Doctoral dissertation, Konstanz University, Germany.

Ganda, D., & Boruchovich, E. (2015). Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers. Estudos de Psicologia (Campinas), 32(3), 417-425.

Gijbels, D., Van de Watering, G., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2005). The relationship between students' approaches to learning and the assessment of learning outcomes. European journal of psychology of education, 20(4), 327-341.

Hall, M., Ramsay, A., & Raven, J. (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. Accounting Education, 13(4), 489-505.

Hamidon, N. (2015). Study on Students Learning Style According to Gender Factor. Journal of Culture, Society and Development, 8, 20-22.

Harris, R. N., & Snyder, C. R. (1986). The role of uncertain self-esteem in self-handicapping. Journal of Personality and Social Psychology, 51(2), 451-469.

Hip-Fabek, I. (2006). The impact of self-handicapping strategies use on the impression formation. Review of Psychology, 12(2), 125-132.

Hirt, E., & McCrea, S. (2009). Man smart, woman smarter? Getting to the root of gender differences in self-handicapping. Social and Personality Psychology Compass, 3, 260 –274.

Howie, P. & Bagnall, R. (2013). A critique of the deep and surface approaches to learning model. Teaching in Higher Education, 18(4), 389-400.

Kagarice, V. (2016). Confronting the Enemy Within: An In-Depth Study on Psychological Self-Handicapping among Collegiate Musicians. Dissertation, University of North Texas. Journal of Educational Psychology, 106(3), 744-761.

Khalaf, E. (2015). Acculturation Stress and Adjustment among Arab Students in Israel: The Mediating Role of Coping Resources and Coping Strategies. Thesis, Ben-Gurion University, Israel.

Litvinova, A., Balarabe, M., & Mohammed, A. (2015). Influence of Personality Traits and Age on Academic Self-Handicapping among Undergraduate Students of Ahmadu Bello University, Zaria, Nigeria. Psychology, 6(15), 1995.

López, B., Cerveró, G., Rodríguez, J., Félix, E., & Esteban, P. (2013). Learning styles and approaches to learning in excellent and average first-year university students. European journal of psychology of education, 28(4), 1361-1379.

Lucas, J. & Lovaglia, M. (2005). Self-handicapping: Gender, race, and status. Current Research in Social Psychology, 10(15), 234-249.

McCrea, S., & Hirt, E. (2001). The role of ability judgments in self-handicapping. Personality and Social Psychology Bulletin, 27(10), 1378-1389.

McCrea, S., & Hirt, E. (2015). Limitations on the Substitutability of Self-Protective Processes. Social Psychology, (42), 9-18.

McLoone, P., & Oluwadun, A. (2014). Approaches to learning in higher education: A review. African Educational Research Journal, 2(3), 110-115.

Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. Contemporary educational psychology, 26(1), 61-75.

Rhodewalt, F. (1990). Self-handicappers: Individual differences in the Preference for anticipatory self-protective acts. In R. Higgins, C. Snyder, and S. Berglas, (Eds.), Self-Handicapping: The Paradox That Isn't, pp. 69-106. New York: Guilford Press.

Sahranc, U. (2011). An investigation of the relationships between self-handicapping and depression, anxiety, and stress. International Online Journal of Educational Sciences, 3(2), 526-540.

Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. Journal of Educational Psychology, 106(3), 744-766.

Shi, C. (2011). A study of the relationship between cognitive styles and learning strategies. Higher Education Studies, 1(1), 20-26.

Urdan, T. & Midgley, C. (2001). Academic Self-Handicapping: What We Know, What More There is to Learn. Educational Psychology Review, (13), 115-138.

Wang, J. (2013). The Effects of Deep Approaches to Learning on Students' Need for Cognition Over Four Years of College. Thesis, University of Iowa, USA.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة على البنوك الأردنية

عبدالفتاح زهير عبدالفتاح العبداللات*

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر تطبيق الذكاء الاصطناعي في تحقيق الميزة التنافسية، والتعرف على واقع تطبيق الذكاء الاصطناعي لدى البنوك الأردنية، وطُبِّقت الدراسة على عينة مكونة من 330 موظف تم اختيارهم بطريقة عشوائية متساوية من 16 بنكاً أردنياً بفروعها المنتشرة، وقد تم استخدام الانحدار الخطي المتعدد لاختبار فرضيات الدراسة.

وقد خلصت الدراسة إلى أن توسع البنوك في تطبيقات الذكاء الاصطناعي يُسهم في تحقيق الميزة التنافسية للبنوك من خلال تخفيض كلفة الخدمة المصرفية، وتعزيز جودتها، وزيادة الحصة السوقية للبنوك، وإلى وجود تفاوت في تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحقيق الميزة التنافسية، إذ تبين من نتائج الدراسة أن بصمة العميل، والدردشة المصرفية هي الأكثر تأثيراً، حيث فسرت معاً ما يقارب (48%) من التغير في الميزة التنافسية.

وقد أوصت الدراسة بأهمية توسع البنوك في الأردن في تطبيقات الذكاء الاصطناعي وذلك لأهميتها في تحقيق الميزة التنافسية للبنوك، وخصوصاً تخفيض تكاليف الخدمة المصرفية المقدمة مما يسهم في زيادة أرباحها.

الكلمات الدالة: البنوك الأردنية، الذكاء الاصطناعي، الميزة التنافسية، الروبوتات.

* **كلية المال والأعمال، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.**

تاريخ تقديم البحث: 2018/10/23 م. تاريخ قبول البحث: 2019/3/13 م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020م.

Artificial Intelligence Applications and their Impact on Achieving the Competitive Advantage: A Study on Jordanian Banks

AbdulFattah Zuhair AbdulFattah Al-Abdallat

Abstract

The study aimed at identifying the impact of the artificial intelligence applications in achieving the competitive advantage, and recognizing the reality of applying artificial intelligence applications in Jordanian banks. The study was applied to a sample of 330 employees who were randomly selected from 16 Jordanian banks with branches scattered across the country, and multiple linear regression was used to examine the study hypotheses.

The study concludes that banks expansion in artificial intelligence applications can achieve the competitive advantage of banks through reducing the banking service cost, enhancing their quality, increasing the market share of banks, and disparate impact in artificial intelligence applications to get the competitive advantage. The results of the study revealed that the customer print and the chatbot are the most influential on achieving the competitive advantage as they explain nearly (48%) of the change in the competitive advantage.

The study recommended emphasizing the importance of banks expansion in Jordan using artificial intelligence applications, as it has been significant in achieving the competitive advantage of banks, particularly reducing the banking service cost provided which would maximize its profits.

Keywords: Albunuk al'urduniyat, Aldhika' Alaistinaeiu, Almayazat Altanafusiat, Alruwbutat.

مقدمة:

يشهد القطاع المصرفي في مختلف أرجاء العالم وخصوصاً في البلدان المتقدمة تغيرات متسارعة في ظل التطورات التكنولوجية الحديثة؛ حيث تواجه البنوك العديد من التحديات الناتجة عن التكنولوجيا الجديدة، التي أصبح استخدامها في العمل المصرفي من الضروريات التي لا غنى عنها للبنوك، لتحقيق النمو أو البقاء في بيئة تمتاز بالمنافسة الشديدة؛ وذلك لأن التكنولوجيا الحديثة تمتلك إمكانيات ضخمة لإحداث تغيير في طريقة ممارسة البنوك لأعمالها المصرفية؛ فالتحول الرقمي للبنوك أصبح أمراً ملحاً للتقليل من حركة العملاء إلى الفروع، وهذا سوف ينعكس على تخفيض المصاريف التشغيلية، بالتالي انتقلت التكنولوجيا من مجرد الاستخدام التقليدي في القطاع المصرفي إلى قيادة الاستراتيجيات التي يعتمدها البنك في أعماله المصرفية (Neill, 2017).

وقد بدأت رحلة الإبداع والابتكار التكنولوجي في مجال الخدمات المصرفية من خلال الخدمات المصرفية عبر الإنترنت، ثم جاءت الهواتف النقالة أو الهواتف الذكية والدفع الإلكتروني، ويُعتبر تبني التكنولوجيا المتطورة والاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي التحدي الأكبر تأثيراً في العمل المصرفي؛ وذلك لأن هذه التقنيات المتطورة لديها إمكانيات كبيرة في تقديم أفضل الحلول المصرفية الإلكترونية المبتكرة للعملاء، واستقطاب عددٍ أكبر منهم، وتعزيز أرباح البنوك، وهذا يعزى لزيادة إقبال العملاء على الخدمات المصرفية المقدمة رقمياً نتيجة الثقة المتزايدة للعملاء بالبنوك التي تتجه نحو التوسع في التقنيات الحديثة (Castelli, Manzoni & Popovic, 2016).

يُعتبر الذكاء الاصطناعي أحد علوم الحساب الآلي الحديثة، التي تركز على إيجاد أجهزة وبرامج لبرمجتها، كي تعمـــل وتستجيب بأسلوب يشابه البشر، ومن الأمثلة على ذلك: التعرف على العميل من خـــلال الكلام، والدردشـــة، والتحليل المنطقي للبيانات الضخمة، وتقديم النصائح (Al-Fagi, 2012)، كما ويُعتبر الذكاء الاصطناعي من الاتجاهات المصرفية الحديثة التي ستعمل على إعادة تشكيل الخدمات المصرفية في المستقبل القريب؛ فهو مقبل على تغيرات جذرية في ظل التطورات التكنولوجية الحديثة، وسوف يمثل الذكاء الاصطناعي أحد المكونات الأساسية لهذه التغيرات، حيث يَعتبر القطاع المصرفي القائد والمبادر في استخدام التقنيات الجديدة، وتم استخدام الأتمتة للمكاتب الخلفية والعمليات في الستينات، وخلال الثمانينات، توسعت الاستثمارات

في تطبيقات الذكـــاء الاصطناعي على شـــكل أنظمـــة خبيرة (Al-Beshtawi & Al-Baqmi, 2015).

إن البنوك تستطيع تخفيض التكلفة التشغيلية بحوالي 50% من خلال تقليص عدد موظفي المكاتب الإدارية والتشغيلية الذين يقدمون الخدمات اليومية للعملاء، من خلال اعتمادها على تكنولوجيا ذات كلفة منخفضة نسبياً، وعالية الكفاءة، حيث إن تطبيقات الذكاء الاصطناعي أحدثت أيضاً تغيرات كبيرة في أنماط تفاعل البنوك مع عملائها، واعتمدت البنوك للتواصل والتعامل مع العملاء بشكل مشابه تماماً لموظف خدمة العملاء، على تطبيقات روبوتات الدردشة؛ وهي برامج الكمبيوتر المصممة لإجراء محادثات مع البشر بشكل يحاكي الدردشة بين شخصين، وهذا يؤدي إلى اختصار الوقت، فضلاً عن التطبيقات المختلفة مثل التعلم الآلي التي تتعامل مع جرائم الاحتيال والاختراق لأنظمة البنوك (Al-Ghurair, 2018)، وفي هذا العام، قام بنك التعمير الصيني وهو إحدى المؤسسات المالية الكبرى في الصين بافتتاح أول فرع مصرفي يعتمد على الروبوتات المبتسمة بأعماله بشكل تام بدل الموظفين في مدينة شنغهاي بالصين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعمل البنوك الأردنية في ظل منافسة شديدة وعالم تتطور فيه التكنولوجيا بشكل متسارع؛ فالبنوك التي تتأخر في تطوير نفسها ومواكبة التغيرات في التكنولوجيا لن تستمر في السوق، لأن الاستثمار في التكنولوجيا هو العامل الأهم لنجاح مستقبل استمرارية البنوك، وتؤكد الأبحاث العلمية على أهمية الاستثمار في تقديم الخدمات المصرفية المرتكزة على التكنولوجيا الحديثة.

تتمثل مشكلة الدراسة بطبيعة المنافسة الشديدة محلياً وخارجياً التي تواجه البنوك الأردنية، حيث يعمل في الأردن (25) بنكاً أردنياً وأجنبياً (abj.org.jo)، لذا لابد لهذه البنوك الوطنية من التوسع في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في العمل المصرفي مثل: برامج الدردشة المصرفية التي تسمح للعميل بالتواصل مع البنك في أي وقت، والحصول على الخدمة المصرفية بسهولة ويسر، والفروع الذكية التي تعمل من خلال الروبوتات دون الحاجة إلى موظفين، وبالتالي تخفيض التكاليف التشغيلية للبنوك.

إن توسع البنك في هذه التطبيقات وغيرها يحقق للبنوك مزايا تنافسية تتمثل في تخفيض كلفة الخدمة المصرفية، وتعزيز جودتها، وزيادة الحصة السوقية، وهذا يساهم في ارتفاع معدلات أرباح البنوك، وزيادة قدرتها على المنافسة محلياً ودولياً.

وبناءً على ما جاء أعلاه ستجيب هذه الدراسة على الأسئلة الآتية التي تعبر عن مشكلة الدراسة:

1. هل يوجد تطبيق للذكاء الاصطناعي في البنوك الأردنية؟
2. هل توجد مزايا تنافسية توفرها تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟
3. ما أثر توسع البنوك في تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحقيق المزايا التنافسية؟
4. هل هناك معوقات تحول دون توسع البنوك في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟

أهداف الدراسة:

تتبلور أهداف الدراسة في محاولة التعرف على ما يلي:

- واقع تطبيق الذكاء الاصطناعي في البنوك الأردنية.
- أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحقيق الميزة التنافسية للبنوك الأردنية.
- أهم المزايا التنافسية التي توفرها تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- أهم المعوقات التي تحول دون توسع البنوك في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين:

الأهمية العلمية:

تكمن الأهمية العلمية لهذه الدراسة في سد الفجوة في الدراسات السابقة التي لم تتطرق لتطبيقات الذكاء الاصطناعي المختلفة ودورها في تحقيق الميزة التنافسية، وفي حدود علم الباحث إن هذه الدراسة من الدراسات القليلة في الأردن التي تحاول توضيح العلاقة والأثر لتطبيق تقنيات الذكاء

الاصطناعي في البنوك على تحقيق الميزة التنافسية، حيث إن أغلب الدراسات السابقة ركزت على الخدمات المصرفية الإلكترونية أو جودة هذه الخدمات وأثرها على الميزة التنافسية. ولا يوجد دراسات سابقة تركز على الحلول المصرفية التي تقدمها تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في تحقيق الميزة التنافسية.

الأهمية العملية:

تأتي الأهمية العملية لهذه الدراسة من خلال ما يمكن أن تقدمه من نتائج عن تأثير التوسع في تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحقيق الميزة التنافسية للبنوك الأردنية، وذلك على الصعيدين: المحلي والخارجي، وهي نتائج تساعد أصحاب القرار في الجهات المرتبطة بالقطاع المصرفي مثل: البنك المركزي الأردني، البنوك في الأردن، المؤسسات المالية، وبالتالي الوقوف بشكل عملي على حلول مقترحة لمعالجة مشكلة المنافسة الشديدة التي تعاني منها البنوك وانخفاض ربحيتها نتيجة زيادة التكاليف، الأمر الذي قد يساهم في زيادة أرباحها وحصتها السوقية.

فرضية الدراسة:

الفرضية الرئيسة Ho: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي: (بصمة العميل، وروبوتات الدردشة، والفروع الذكية، ومنع الاحتيال، وإدارة المخاطر الائتمانية) في تحقيق الميزة التنافسية: (تكلفة الخدمة، وجودة الخدمة، والحصة السوقية) لدى البنوك التجارية الأردنية عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$).

الفرضية الفرعية الأولى Ho-1: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي (بصمة العميل، وروبوتات الدردشة، والفروع الذكية، ومنع الاحتيال، وإدارة المخاطر الائتمانية) على تكلفة الخدمة المصرفية لدى البنوك الأردنية عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$).

الفرضية الفرعية الثانية Ho-2: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي (بصمة العميل، وروبوتات الدردشة، والفروع الذكية، ومنع الاحتيال، وإدارة المخاطر الائتمانية) على جودة الخدمة المصرفية لدى البنوك الأردنية عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$).

الفرضية الفرعية الثالثة Ho-3: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي (بصمة العميل، وروبوتات الدردشة، والفروع الذكية، ومنع الاحتيال، وإدارة المخاطر الائتمانية) على الحصة السوقية للبنوك الأردنية، عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$).

أنموذج الدراسة:

بناءً على مشكلة الدراسة والإطار النظري والدراسات السابقة تم بناء أنموذج الدراسة حسب الآتي:

المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة
تطبيقات الذكاء الاصطناعي	أبعاد الميزة التنافسية
بصمة العميل	تكلفة الخدمة المصرفية
روبوتات الدردشة	جودة الخدمة المصرفية
الفروع الذكية	
منع الاحتيال	الحصة السوقية
إدارة المخاطر الائتمانية	

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري: الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence)

بدأ استخدام تعبير الذكاء الاصطناعي في بداية الستينات عندما نشر العالم (منسكي) بحثاً بعنوان "خطوات نحو الذكاء الاصطناعي"، وتطور هذا المفهوم ليشير إلى حقل علمي متخصص يهدف إلى برمجة الحاسب لكي تتمكن من امتلاك القدرة على التفكير، وحل المشاكل واتخاذ القرارات، وتمييز الأصوات والصور، وفهم النصوص المكتوبة باللغة الطبيعية بطريقة تحاكي قدرات الإنسان (Al-Kayat & Faidi, 1998)، ويعرف كل من (Sharma, 2011)،

و (Luger, 2005) الذكاء الاصطناعي أنه علم تمكين الكمبيوتر من القيام بأشياء تتطلب ذكاءً مثل الإنسان، والتعامل مع كم كبير من البيانات لمساعدة متخذ القرار.

وتتضمن تطبيقات الذكاء الاصطناعي المجالات الآتية:

1- المشاهدة والإحساس (Observe and sense) بشكل مشابه لتصرفات البشر، ومن أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي: معالجة اللغة الطبيعية (Natural Language Processing)، وتمييز الأصوات (Speech Recognition).

2- التفسير والتقييم (Interpret and evaluate) وهي محاكاة جانب التفكير عند الإنسان، ومن أهم التطبيقات المستخدمة: تعليم الآلة (Machine Learning)، والتعلم العميق (Deep learning).

3- التفاعل والتصرف (Interact and act-interact) وهي محاكاة جانب العمل من السلوك الإنساني ومن أهم التطبيقات المستخدمة: توليد اللغة الطبيعية (Natural Language generation) (H-Farm Industry –A I Team, 2017)

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البنوك:

أحدثت تقنيات الذكاء الاصطناعي تغيرات محورية في مختلف أوجه ممارسات البنوك لأعمالها وفي أنماط تفاعل العملاء في القطاع المصرفي، وذلك لكون هذا القطاع يعتبر من القطاعات الأكثر تأثراً بالتكنولوجيا المتطورة، ومن أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة:

أولاً: تقنية البصمة (Print)

تعتبر هذه التقنية من الحلول المصرفية التي تقدمها البنوك للتوسع في الخدمات الرقمية الشاملة وذلك بهدف التعرف على العميل من خلال البصمة بدلاً من كلمات المرور، والأرقام السرية، أو البطاقات الشخصية ويوجد أنواع لهذه التقنيات منها:

أ- تقنية استخدام بصمة العين (IRIS Recognition or eye print) للتعرف على العميل، وهذه التقنية تسمح للعميل بالسحب من خلال أجهزة الصراف بدون بطاقة وبدون رقم سري،

وبالتالي تحقيق السرعة في عملية السحب، وحماية العميل من الاحتيال، لأنها أكثر آماناً من استخدام البطاقات والأرقام السرية المعرضة للسرقة أو التزوير أو النسخ، وتتوفر في الأردن هذه التقنية لدى بنك القاهرة –عمان (www.cab.jo). وتستخدم بصمة العين أيضاً للتعرف على العميل عند حصوله على بعض الخدمات المصرفية مثل: السحب والإيداع. ومن البنوك التي تستخدم هذه التقنية في الأردن بنك الاسكان (www.hbtf.com).

ب- شيفرة شريان الإصبع (Vein Recognition)، وهي خدمة تقدم للتعرف على العميل من خلال تقنية تعتمد نظام التعرف الحيوي وهي شريان الإصبع؛ حيث يمكن للعميل السحب أو الإيداع بسهولة دون الحاجة لإظهار بطاقة وثيقة إثبات الشخصية، ودون أي نماذج ورقية، وذلك من خلال أجهزة (التابلت) المخصصة للخدمة والمتوفرة أمام موظف البنك، للتعرف على العميل بمنتهى السهولة والأمان. وفي الأردن يستخدم البنك العربي هذه التقنية في فروعه منذ عام 2017 (www.arabbank.jo).

ج- بصمة الصوت (Voice Recognition) وهي تقنية جديدة تميز أصوات البشر وتضع بصمة لكل صوت لا تتكرر مع أي شخص آخر؛ حيث تعتمد على بصمة الصوت في تمييز العميل للاستغناء عن كلمة المرور والأرقام السرية؛ فلكل شخص في العالم بصمة صوت مميزة تشبه بصمة الإصبع، وهي متاحة لعملاء البنك من الأفراد وليس الشركات، ومن المتوقع أيضاً استخدام بصمة الصوت في التحقق من الشخصية عند استخدام الخدمات المصرفية الهاتفية أو الخدمات البنكية عبر الانترنت التي يجد القراصنة وسائل عديدة للدخول إليها (www.newsweek.com). وقد قام بنك "باركليز" وهو أحد أكبر البنوك الرئيسة في بريطانيا في عام 2016 باعتمادها بعد أن قام بتجربتها خلال 3 سنوات. وتطبيق هذه التكنولوجيا سوف تغني المستخدم عن حفظ الأرقام السرية أو كلمات المرور؛ حيث يقوم النظام بتحديد بصمة تتكون من ما يعادل 100 حرف أو أكثر، وبذلك تكون أكثر أماناً من كلمات المرور، ويحتاج النظام للتعرف على العميل إلى بضع كلمات يقولها بصوته بالتالي خلال ثوانٍ قليلة حتى يتم التعرف على المستخدم (www.barclays.co.uk).

د- التعرف البصري (visual Recognition) هو توظيف تقنية التعلم العميق لتمييز الصور والنصوص، حيث يتم التعرف على الوجوه وتحديد محتويات الصور من مجموعة كبيرة من الصور، ومن أهم البنوك الأمريكية التي تستخدم هذه التقنية سيتي بنك (City Bank)، وبنك أوف أمريكا (Bank of America)، وأيضاً بنك ويستباك (Westpac) في أستراليا؛ حيث سمح لعملائه بتفعيل البطاقات المصرفية من خلال كاميرات هواتفهم الذكية (H-Farm Industry –A I Team, 2017).

ثانياً: روبوتات الدردشة (Chatbots)

هي برامج الكمبيوتر المصممة لإجراء المحادثات مع البشر، بشكل يحاكي الدردشة بين شخصين، وهذه البرمجيات الذكية المصنعة تستخدم تقنيات تسمى معالجة اللغة الطبيعية (natural language processing) لفهم مدخلات العملاء (الصوت أو النص) فيما يتعلق باستفساراتهم وتنفيذ الخدمات المصرفية المطلوبة، وبالتالي التعامل مع كم هائل من الاستفسارات والخدمات للعملاء، وهذا يساعد موظفي البنوك على التركيز في قضايا العملاء الهامة والابتكار والتجديد (Al-Fagi, 2012).

ومن التقنيات الأخرى التي تستخدمها روبوتات الدردشة تقنية المساعد الذكي (Smart Virtual assistants (SVAs) and Bots) وهي عبارة عن برمجيات تستطيع التفاعل مع أوامر البشر، وتقدم خدمات للعملاء على مدار الساعة وطيلة أيام الأسبوع، وتعمل على تخفيض التكاليف وتستخدم تقنية روبوتات الدردشة من قبل بنك رويال في اسكوتلندا (Royal Bank Of scotland) حيث أطلق تقنية الدردشة باسم (Luvo)، لمساعدة البنك في تنفيذ الأعمال اليومية، وحصول العميل على العديد من الخدمات المصرفية مثل: العمليات النقدية، وكشف الحساب، والتعرف على منتجات البنك من دون الحاجة إلى استخدام البطاقة البنكية؛ إذ يستخدم العميل كلمة مرور واحدة (H-Farm Industry –A I Team, 2017).

ومن البنوك التي أطلقت هذه الخدمة في عام 2016 بنك المشرق وهو أحد البنوك المتميزة في دولة الإمارات العربية المتحدة، وتسمى هذه الخدمة لديه "Mashraq Bot" ويمكن الحصول على هذه الخدمة من خلال اختيار تطبيق "فيسبوك ماسنجر" ثم اختيار "Mashraq Bot"؛ حيث يدخل

العميل إلى واجهة المحادثة مع الروبوت، فيقوم بالتعرف على العميل من خلال سلسلة من الخطوات المرتبطة بالخدمات المصرفية عبر الإنترنت وكلمة مرور واحدة مرتبطة برقم الهاتف النقال المسجل مع الحساب. وبعد المصادقة على هوية المستخدم يصبح الروبوت فعالاً للحصول على الخدمات المصرفية بطريقة سهلة ومن أي مكان (www.mashreqbank.com).

وقد أنشأ بنك أبو ظبي التجاري في الإمارات العربية لأول مرة مركزاً للخدمات المصرفية الرقمية سمي بـ (UBank)، وهذا المركز يعتبر تجربة جديدة ذكية لتقديم الخدمات المصرفية للعملاء، بشكل أسرع. ومن أهم الخدمات المقدمة: فتح الحساب فوراً، والحصول على بطاقة ائتمان جديدة. وتمتاز هذه الخدمة بأنها تساهم في حماية البيئة، حيث يتم إنجاز المعاملة المصرفية بسرعة ودون استخدام الورق، وكذلك حصول العميل على الخدمة في أي وقت (www.adcb.com).

وفي الأردن كان البنك الأهلي الأردني أول بنك أردني يقدم خدمة دردشة تحت مسمى "ahlibot" في بداية عام 2018 حيث يحاول البنك الاستفادة من التغذية العكسية للخدمة لتطويرها (www.alahlionline.com).

ويشير (Dash, 2018) إلى أن الصناعة المصرفية الهندية قد تطورت، والشيء الجديد في خدمة العملاء هو استخدام الذكاء الاصطناعي في إنشاء الدردشة (Chatbots) لتسهيل حصول المستخدم على الخدمة المصرفية، حيث بدأت روبوتات الدردشة بترك بصمتها في الصناعة المصرفية الهندية، وكانت البداية مع بنك كوتاك (Kotak Mahindra Bank) من خلال أول برنامج سمي بـ (Keya) وهو برنامج صوتي ذكي تم تطويره اعتماداً على تكنولوجيا تستطيع فهم أصوات العملاء والدردشة لتقديم استجابة سريعة لطلبات العملاء، وهذا يؤدي إلى زيادة رضا العملاء، وسرعة الاستجابة، وتخفيض كبير في التكاليف. وقام بنك بارودا (Bank of Baroda) أيضاً بنشر برنامج دردشة للتعامل مع الكم الهائل من استفسارات العملاء المتعلقة بالمنتجات.

ويعتبر بنك الحكومة الهندي (State Bank of India) من أكبر بنوك القطاع العام في الهند، ويبلغ عدد عملائه 420 مليون عميل حيث قام البنك بالتوسع في استخدام روبوتات الدردشة وسميت بـ (SIA) حيث يتم التعامل مع 10000 استفسار في الثانية، أو 486 مليون استفسار في اليوم، وقام البنك بتثبيت كاميرات في الفروع، تقوم بمسح تعبيرات الوجه الخاصة بالعملاء، وإرسال تقارير مباشرة لموظفي البنك. (Baraokar &Anand, 2018)

3-الفروع الذكية: هي فروع للبنوك تعتمد بشكل أساسي على الروبوتات في عملها دون الحاجة للموظفين، وقد كانت أول تجربة للفروع الذكية هي قيام بنك التعمير وهو من أكبر المؤسسات المالية في الصين بإنشاء فرع في شارع جيوجيانغ بشنغهاي، حيث يعتمد الفرع على الروبوتات بشكل كامل لخدمة العملاء من خلال تنفيذ العمليات التي ينفذها الإنسان مثل: التحدث مع العملاء، واستقبال الشكاوى، والإجابة عن الأسئلة الشائعة المتعلقة بالبطاقات المصرفية والشيكات والحسابات، وبمجرد دخول العميل إلى الفرع يستقبل العميل مدير الاستقبال (الروبوت) الذي يتعرف عليه من خلال تقنية" مسح الوجه "؛ حيث يفتح الباب ويقوم الروبوت بالتفاعل مع العملاء من خلال نظام الاتصال الصوتي ويرشد العملاء إلى مناطق الخدمات المختلفة، ولا يحتاج البنك الذكي إلى الموظفين للمشاركة في المعاملات، وإنما تستخدم الفروع الذكية العديد من التقنيات مثل التعرف البيولوجي، والتعرف الصوتي، والتنقيب عن البيانات، والتعرف على الوجه لتقديم خدمة ذكية ذاتية للعملاء تتميز بالذكاء والابتكار (Neill, 2017).

4-منع الاحتيال: يعتبر حماية أموال العملاء من الوظائف الأساسية للبنوك، حيث يمكن للبنك من خلال تقنية تعليم الآلة (Machine Learning) التي تعتمد على وجود البرمجيات وخوارزميات الكمبيوتر أن يكتشف العمليات الاحتيالية اعتماداً على تاريخ وسلوك العملاء. ففي حالة العملاء الذين لديهم حركة حسابات ضعيفة وتم إجراء عملية مالية ضخمة على هذا الحساب فإن الآلة تحجب وتوقف الحساب فوراً حتى يتم التأكد من العملية من خلال أحد موظفي البنك. وهذه الآلات تستطيع التعلم وتحليل البيانات والاستفادة من التجارب السابقة، وتقديم النتائج للموظفين لاتخاذ القرار. ولمنع الاحتيال يستخدم أيضاً تقنية التعليم العميق (Deep Learning) وهي مجموعة فرعية منبثقة من تعليم الآلة تعتمد على شبكة من العقد العصبي محاكية للإنسان، وهذه التقنية تعتمد على عدة أساليب لمنع الاحتيال مثل: تدقيق المبالغ للحركة المالية للتأكد من اسم المستخدم (User Ip)، وكذلك مكان الحركة المالية، ومدى ارتباطها بأماكن مشبوهة، ويتم معالجة البيانات بشكل سريع من مصادر مختلفة (H-Farm Industry –A I Team, 2017)).

5- إدارة المخاطر الائتمانية (Risk management)

إن تقديم تسهيلات ائتمانية لأي عميل يمر بمراحل عديدة لتقييم مخاطرته ومعرفة الجدارة الائتمانية له، واعتمدت الأنظمة القديمة لتقييم مخاطر العميل على البيانات التاريخية مثل التاريخ الائتماني للعميل، وتعاملاته السابقة لفهم المخاطر المرتبطة بالعميل، لكن هذه التقديرات بخصوص مخاطر العميل غير دقيقه لكونها تعتمد على بيانات تاريخية فقط، ويمكن للبنوك استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتقدير مخاطرة العميل بشكل أدق من خلال تطبيقات النظم الخبيرة (Expert systems) وهي برمجيات تقوم بجمع البيانات وتحليلها وتزويد المحللين الماليين بالنصائح والإجابات لاتخاذ القرار الائتماني (Al-Faki, 2012).

وكذلك تقنية التعلم الآلي (Machine Learning) والتي تسمح بتقدير المخاطر المحتملة للعميل اعتماداً أيضاً على المخاطر المصاحبة لظروف السوق، حيث تسمح خوارزمية التعلم الآلي بتحليل البيانات وتقييم سلوك الأفراد والتنبؤ بشكل لا يستطيع المحلل المالي تقديره يدوياً، ويمكن الاستفادة من تقنية توليد اللغة الطبيعية ((Natural language Generation (NLG) وهي مجموعة من التقنيات التي تولد لغة طبيعية من الآلة لكي تتفاعل بشكل ذكي مع الإنسان، وتزوده بالمعلومات والنصائح بنفس اللغة الطبيعية (Dash, 2018).

معوقات توسع البنوك في تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

يعتبر استخدام التكنولوجيا الحديثة عنصراً ملازماً للعمل المصرفي، وذلك بسبب ما تقدمه من سرعة في تقديم الخدمة المصرفية، والقدرة على تطوير المنتجات الجديدة، ويشير (Al-Hawary, Bani-hani & Al-Sakarneh, 2011) إلى مجموعة من المعوقات التي تواجه البنوك فيما يتعلق بالتوسع في التكنولوجيا الحديثة منها:

1- معوقات البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات: وتضم البنية التحتية: الأجهزة، والبرمجيات، وقواعد البيانات، والشبكات، والاتصالات، والإنترنت.

2- المعوقات الفنية: وتتعلق بالكادر الإداري الذي يستطيع التعامل مع التطبيقات الجديدة، حيث يحتاج هذه الكادر إلى التأهيل من خلال الدورات التدريبية المتخصصة، لكي يستطيع التعامل مع هذه التكنولوجيا الجديدة.

3- المعوقات الأمنية: وتشير هذه المعوقات إلى المحافظة على أمن وسرية المعلومات، ومنع دخول غير المرخص لهم بالدخول على النظام المالي ومنع القرصنة، لأن أي عمليات اختراق قد تسبب خسارة مالية كبيرة للبنك.

مفهوم الميزة التنافسية:

برز مفهوم الميزة التنافسية في الثمانينات، وهو يقدم فرصة للبنوك كي تتميز من خلال امتلاكها خصائص ذات قيمة، من حيث القدرة على المنافسة، ونتيجة التطور التكنولوجي فإن البنوك تسعى إلى توظيف هذا التطور في أسلوب تقديم الخدمة المصرفية، وبالتالي تحقيق ميزة تنافسية.

ويعرف (Awad, 2016) الميزة التنافسية أنها: ما تختص بها المؤسسة دون غيرهـــا مما يعطي قيمة مضافة إلى العملاء بمـــا يختلف عما يقدمه المنافســـون في الســـوق، ويعرفها (Obaid, 2017) أنها: تلك الخصائص والقدرات وجوانب التفوق التي تتمتع بها المنظمة وتميزها عن المنافسين.

وتعتبر الميزة التنافسية في البنوك على درجة عالية من الأهمية لأنها تحقق ما يلي:

1- زيادة الحصة السوقية للبنك، وزيادة الأرباح.

2- تساهم إيجابياً في تحسين نظرة العملاء إلى المنتجات التي يقدمها البنك (Sultan, 2017).

ويشير (Salman, 2013) إلى أن أبعاد الميزة التنافسية يمكن تلخيصها في الجدول الأتي:

جدول (1) أبعاد الميزة التنافسية

السنة	الباحث	أبعاد الميزة التنافسية
1993	Evas	التكلفة، الجودة، المرونة، السرعة، الإبدع.
1997	Kotler	المنتج الأفضل، الأقل سعر، الأحدث، الأسرع.
2006	Li et al	التكلفة، الجودة، المرونة، التوقيت، الإبداع.
2007	Krajewski	التكلفة، الجودة، المرونة، الوقت.
2008	طلافحة	السعر، تقديم منتجات جديدة، تحسن الجودة، السرعة في تقديم الخدمة، الحصة السوقية.
2009	يوسف البياتي	الجودة، الوقت، المرونة، الإبداع.

إن هذه الدراسة ستركز على الأبعاد الآتية للمزايا التنافسية نظراً لأهميتها في زيادة معدلات أرباح البنوك:

1- الكلفة: وهي التضحية الاختيارية بمجموعة من الموارد الاقتصادية للحصول على منافع ملموسة أو غير ملموسة، لتحقيق أهداف في المستقبل.

2- الجودة: وهي مجموع خصائص المنتج أو الخدمة التي تتمكن من تلبية حاجات ورغبات العملاء. (Al-Sanosi, 2016).

3- الحصة السوقية: تعتبر الحصة السوقية من المؤشرات الهامة التي تعزز المركز التنافسي للبنوك، وتسعى البنوك إلى المحافظة على حصتها في السوق المصرفي والعمل على زيادتها من أجل الوصول إلى أهدافها المختلفة، ويعرف (Bashina, 2015) الحصة السوقية: أنها مؤشر لقوة تأثير البنك وحجم نشاطه في القطاع المصرفي الذي يعمل به مقارنة بالبنوك المنافسة الأخرى.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات التطبيقية موضوع تطبيقات الذكاء الاصطناعي والميزة التنافسية للبنوك ومن أهمها:

دراسة (Saleh, 2009) التي ناقشت أثر تطبيق أساليب الذكاء الاصطناعي والذكاء العاطفي على جودة اتخاذ القرارات الإدارية في البنوك التجارية الأردنية، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام أساليب الذكاء الاصطناعي والذكاء العاطفي وبين جودة اتخاذ القرارات الإدارية، وأن هناك علاقه ذات دلالة إحصائية بين نوع البرنامج الذكي المستخدم في الذكاء الاصطناعي وبين جودة اتخاذ القرارات، وقد أوصت الدراسة بتنمية مهارات العاملين في البنوك في التعامل مع أساليب الذكاء الاصطناعي والعاطفي.

وهدفت دراسة (Al-Beshtawi & Al-Baqmi, 2015) إلى توضيح أثر تطبيق النظم الخبيرة في البنوك التجارية على إجراءات التدقيق الإلكتروني، وقد خلصت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لجودة النظم الخبيرة المطبقة في البنوك التجارية على تعزيز كفاءة التدقيق الإلكتروني من وجهة نظر المحاسبين القانونيين الخارجيين، وأن تطبيق النظم الخبيرة في البنوك التجارية له فوائد متعددة ساعدت في تعزيز كفاءة التدقيق الإلكتروني، وقد أوصت الدراسة بزيادة

اهتمام إدارات البنوك الأردنية بتوفير متطلبات الجودة في تقديم الخدمات والاستفادة من التقنيات الحديثة، وتدريب المتعاملين معها لكي يتم التواصل بسهولة بين مستخدمي البيانات والمعلومات من موظفي البنوك وخارجه.

أما دراسة (Obaid, 2017) فقد ركزت على محاولة التعرف على مدى توافر أبعاد إدارة المعرفة، وأبعاد الميزة التنافسية في البنوك العاملة في محافظات شمال الضفة الغربية، ومدى تأثير أبعاد إدارة المعرفة في الميزة التنافسية، حيث تمثلت مشكلة الدراسة في أن البنوك في فلسطين تسعى إلى امتلاك ميزة تنافسية لتحسين موقفها التنافسي، وذلك من خلال توظيف إدارة المعرفة كمدخل للتطور التنظيمي، وقد خلصت الدراسة إلى أن درجة توافر أبعاد إدارة المعرفة وأبعاد الميزة التنافسية في البنوك من وجهة نظر الموظفين كبيرة، وإلى وجود علاقة موجبة وقوية بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية، وقد أوصت الدراسة بضرورة اهتمام البنوك بعمليات إدارة المعرفة وأبعادها لما لها من دور في تطوير إجراءات العمل، وأن تسعى البنوك إلى توظيف نظم إدارية حديثة لكي تتمكن من تقديم خدمات منافسة.

أما دراسة (Al-Adaileh, Al-Mobaideen &Al-Smairat, 2017) حول العوامل المؤثرة على استخدام الخدمات المصرفية الإلكترونية عبر الانترنت، فتمثلت مشكلة الدراسة في قصور وضعف في استخدام العملاء للخدمات المصرفية الإلكترونية، لذا سعت الدراسة إلى معرفة العوامل المؤثرة في استخدام الخدمات المصرفية الإلكترونية عبر الإنترنت، وقد خلصت الدراسة إلى أن العوامل (مستوى المهارة التقنية، الفائدة المدركة، توافر المعلومات) لها أثر في مستوى استخدام الخدمات البنكية الإلكترونية عبر الإنترنت، وقد أوصت الدراسة إدارات البنوك بزيادة الاهتمام بعامل الثقة من خلال النشرات التعريفية، وعامل الأمان والسرية لزيادة تبني العملاء للخدمات المصرفية عبر الانترنت.

أما دراسة (Al-Hindawi, 2016) فهدفت إلى التعرف على مستوى جودة الخدمات المصرفية الإلكترونية المقدمة في البنوك التجارية الأردنية وأثرها على رضا العملاء عن هذه الخدمات، وقد خلصت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأبعاد جودة الخدمات المصرفية الإلكترونية على رضا العملاء عن هذه الخدمات، وأيضاً أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من

تطبيق أبعاد الجودة في الخدمات المصرفية الإلكترونية التي تقدمها البنوك، ووجود مستوى مرتفع من الرضا لدى العملاء.

وقد أوصت الدراسة بمتابعة البنوك للتطورات التكنولوجية في مجال الخدمات المصرفية الإلكترونية، وإصدار النشرات لإرشاد العملاء فيما يتعلق بالإجراءات الصحيحة للحصول على الخدمة المصرفية الإلكترونية.

وفي دراسة (Mohamed, 2017) على البنوك المصرية والسعودية هدفت الدراسة إلى التعرف إلى علاقة معوقات التطبيق الفني لوظيفة الجودة (البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات، والمعوقات الفنية، والمعوقات الأمنية، ومعوقات خاصة بالعميل، والمعوقات التنظيمية) والجودة المدركة للخدمات المصرفية الإلكترونية، وقد خلصت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بينهما حيث بلغ معامل الارتباط 80.7%، وقد أوصت الدراسة بضرورة تنويع البنوك لأدوات ووسائل تسويق الخدمات المصرفية الإلكترونية وخصوصاً من خلال البريد الإلكتروني، وتوفير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات، وإنشاء البنوك مركز متخصص في التطوير.

دراسة (Awad, 2016) وتمثل هدف الدراسة في التعرف على أهمية جودة الأداء في أسلوب تقديم الخدمة المصرفية في البنوك الوطنية الفلسطينية وأثرها في تعزيز القدرة التنافسية؛ فالبنوك الفلسطينية تعمل في ظل منافسة شديدة من فروع البنوك الأجنبية، وتمثلت عينة الدراسة من موظفي خدمات التجزئة في فروع المصارف الفلسطينية بمحافظات الضفة الغربية، وقد خلصت الدراسة إلى أن الجودة في تقديم الخدمة المصرفية يؤدي إلى زيادة القدرة التنافسية للبنوك الوطنية، وقد أوصت الدراسة بتنمية مهارات العاملين في البنوك الوطنية وخصوصاً العاملين في الصفوف الأمامية من خلال البرامج التدريبية.

دراسة (Daci, 2007) هدفت إلى التعرف على دور إدارة المعرفة في تعزيز الميزة التنافسية لقطاع المصارف الحكومية السورية من وجهة نظر مدراء المصارف؛ حيث استهدفت الدراسة (56) مديراً في 6 مصارف حكومية سورية، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين إدارة المعرفة والميزة التنافسية، ووجود ضعف في اعتماد المصارف الحكومية على تكنولوجيا المعلومات لإدارة المعرفة مثل: النظم الخبيرة، وقد أوصت الدراسة بالتوسع في استخدام تكنولوجيا المعلومات في العمل المصرفي مثل: نظم دعم القرارات، والنظم الخبيرة.

دراسة (Helal, 2014) حيث هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور إدارة المعرفة في تعزيز الميزة التنافسية (المعرفة التكنولوجية، والمعرفة بالمنافسة، والمعرفة التنظيمية) في تعزيز الميزة التنافسية. وهي دراسة على القطاع المصرفي السوداني، وقد توصلت الدراسة إلى أن العاملين في المصارف لديهم إلمام عالٍ بالوسائل التقنية، وأن المصارف تأخذ بعين الاعتبار مهارات العاملين لديها عند اختيار المواقع الوظيفية، وقد أوصت الدراسة بضرورة أن يستفيد المصرف بشكل أكبر من العاملين ذوي الخبرة لديها.

دراسة (Twal, 2013) حيث تمثلت مشكلة الدراسة في توضيح دور الخدمات المصرفية الإلكترونية في تحقيق الميزة التنافسية، وهي دراسة على البنوك التجارية الأردنية، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك دورًا للخدمات الإلكترونية (سهولة الاستخدام، ودرجة المخاطرة، والأمان، وترويج الخدمات) في تحقيق الميزة التنافسية للبنوك، وقد أوصت الدراسة بتشجيع العملاء على التوسع في استخدام الخدمات الإلكترونية من خلال توسيع القاعدة التسويقية.

وناقشت دراسة (Castelli, Manzoni & Popovic,2016) بناء نموذج يعتمد على الذكاء الاصطناعي للتنبؤ بجودة الخدمة المصرفية، وتركز الدراسة في موضوع الجودة على الوقت الذي يستغرقه العميل للحصول على الخدمة، إذ إن إدارات البنوك قد تقرر فتح فروع جديدة لتلبية طلبات العملاء، وقد خلصت الدراسة إلى أن إدخال تطبيقات الذكاء الاصطناعي يؤدي إلى زيادة جودة الخدمة المصرفية، بالتالي زيادة ولاء العميل، لذا لا بد من الموازنة بين تقديم خدمات مصرفية بجوده عالية من خلال التوسع في تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتخفيض التكاليف التشغيلية.

دراسة (Daneshvar & Ramesh 2011) وهي دراسة على بنوك القطاع الخاص في الهند هدفت إلى قياس جودة الخدمة المقدمة باستخدام نموذج (Servqual) حيث يتم تقييم الفجوة من خلال مقارنة مدركات العميل مع توقعاته بخصوص الخدمة المصرفية المقدمة عبر الإنترنت، وذلك لمعرفة مدى ملاءمة الخدمة المقدمة مع احتياجات وتوقعات العميل، وهذا يؤثر على ولاء العميل للبنك، وقد خلصت الدراسة إلى وجود فجوة بين مدركات العملاء وتوقعاته للخدمة المقدمة عبر الإنترنت حيث إن توقعات العملاء للخدمة المصرفية المقدمة تفوق مواصفات الخدمة المقدمة، وقد أوصت الدراسة بضرورة تقديم البنوك خدمات متميزة لتحقيق رضا العملاء.

دراسة (Haliru, 2016) على بنك الثقة وهو أحد البنوك في نيجيريا، وقد خلصت الدراسة إلى أن البنك قد تمكن من تحقيق ميزة تنافسية من خلال قيادة السوق حيث إن البنك لديه قيادة تحويلية منذ البداية، وقام البنك بزرع ثقافة تنظيمية مبنية على تقديم خدمة متميزة، وتشجيع الابتكار، وقد أوصت الدراسة باستمرار اعتماد البنك لهذه الاستراتيجية، وأن يزيد البنك عدد الفروع لكي يتمكن من الحفاظ على موقعه الحالي المتميز.

دراسة (Kumar, Tamilselvan, Sha & Harish, 2018) هدفت إلى التعرف إلى دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في دعم تواصل البنك مع عملائه من خلال الدردشة المصرفية، التي من خلالها يمكن تقديم حلول ذكية تساعد في زيادة وتحسين جودة الخدمات المقدمة للعملاء، بالتالي حصول العميل على الخدمات المصرفية على مدار الساعة، وقد خلصت الدراسة إلى أن التوسع في استخدام تقنيات الدردشة من خلال تقنيات الذكاء الاصطناعي التي تساعد على التعلم الذاتي والتقليل من استخدام الكوادر البشرية.

دراسة (Baldwin, Brown & Trinkle, 2006) وهي دراسة تهدف إلى بيان أهمية التوسع في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال المحاسبة، وخصوصاً التدقيق الذي يتضمن عمله مجموعة واسعة من القرارات المنظمة، واتخاذ قرارات تتضمن درجة عالية من المخاطرة وحالة عدم التأكد، ونقص في المعلومات؛ فالتدقيق يتطلب أشخاصاً لديهم إلمام كبير وخبرة، وهو بحاجة إلى أدوات جديدة تساعد في فاعلية مهنة التدقيق، وهذا يكمن في التوسع في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وخصوصاً النظم الخبيرة، حيث يستفاد منها في التنبؤ بالإفلاس، وكشف الاحتيال والتزوير.

وقد خلصت الدراسة إلى أن مهنة التدقيق تتضمن مهام عديدة ومعقدة لذا لا بد من التوسع في استخدام تطبيقات للذكاء الاصطناعي وخصوصاً النظم الخبيرة.

منهجية الدراسة:

تعد هذه الدراسة وصفية تحليلية: وصفية من خلال مسح الأدب النظري بالرجوع إلى المراجع والمصادر والدوريات العلمية لبناء الإطار النظري للدراسة، وتحليلية حيث تم تصميم استبانة لجمع

البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة، وتحليل هذه البيانات ومعالجتها إحصائياً لاستخراج النتائج من خلال اختبار فرضيات الدراسة ومن ثم تحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الموظفين في الدوائر والأقسام ذات الصلة بموضوع الدراسة في جميع البنوك الأردنية: (التجارية والإسلامية) وعددها 16 بنكاً بفروعها المنتشرة وعددهم 1200 موظفاً، ولم تشمل الدراسة البنوك الأجنبية العاملة في الأردن وعددها 9 بنوك (www.cbj.gov.jo)، أما عينة الدراسة فقد تكونت من 330 موظفًا تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة بحيث تم توزيع العينة على البنوك بشكل متساوٍ وكان نصيب كل بنك 20 استبانة وزعت بشكل عشوائي.

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في الاستبانة التي أعدت لغرض التعرف على (أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحقيق الميزة التنافسية). وتم الاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة في تحديد صيغ أسئلة الدراسة.

صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة تم عرضها على مجموعة من الأكاديميين والمتخصصين في العمل المصرفي، وأفادوا بصلاحية الاستبانة لأغراض الدراسة.

أولاً: اختبار ثبات أداة الدراسة.

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال إجراء اختبار التناسق الداخلي، واستخراج معامل الثبات (كرونباخ ألفا) على عينة الدراسة، حيث كانت قيمة ألفا لجميع متغيرات الدراسة وللاستبانة بشكل عام تزيد عن الحد الأدنى المطلوب (60%) وهي نسبة مقبولة في الدراسات العلمية اعتماداً على (Zikmund. , Babin., Carr &Griffin, 2009), والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) قيم α لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	قيمة α
المتغير المستقل: تطبيقات الذكاء الاصطناعي	0.865
المتغير التابع: أبعاد الميزة التنافسية	0.899

وقد بلغ مستوى الأهمية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة وذلك حسب مقياس ليكرت الخماسي لمعرفة مستوى مواقفهم لكل فقرة من فقرات الاستبانة على النحو الآتي:

مرتفع	3.67 −5
متوسط	2.34 − 3.66
ضعيف	1 − 2.33

ثانياً: اختبار ملاءمة النموذج لتحليل الانحدار

للتأكد من ملاءمة بيانات الدراسة لإجراء تحليل الانحدار تم عمل اختبار التوزيع الطبيعي للتأكد من أن البيانات تتوزع طبيعياً؛ حيث تم إجراء فحص الالتواء (Skewness) وتبين أن قيم معامل الالتواء للمتغيرات المستقلة تقل عن واحد صحيح، وتكون معنوية اختبار كولموجروف سميرنوف (Kolmogorov-Simronov) أكبر من (0.05) وقبل البدء بتطبيق تحليل الانحدار لاختبار فرضيات الدراسة تم التأكد من عدم وجود ارتباط عال بين المتغيرات المستقلة باستخدام اختبار معامل تضخم التباين (Variance Inflation Factory)(VIF) واختبار التباين المسموح به (Tolerance)، حيث إن المعيار هو عدم تجاوز معامل تضخم التباين (VIf) للقيمة (10) وقيمة اختبار التباين المسموح أكبر من (0.05) (Sekaran & Bougie, 2009). وبإجراء الاختبار على المتغيرات المستقلة جاءت النتائج كما يبين الجدول (3) الآتي:

جدول (3) اختبار ملاءمة النموذج لاختبار الانحدار

متغيرات الدراسة	Skewness	K-S	.Sig	معامل تضخم التباين	التباين المسموح
بصمة العميل	101.	0.97	0.513	2.263	0.428
روبوتات الدردشة	0.036	0.771	0.466	2.735	0.329
الفروع الذكية	0.78	0.799	0.337	2.873	0.432
منع الاحتيال	0.88	0.567	0.651	2.585	0.568
إدارة المخاطر الائتمانية	0.34	0.69	0.504	3.056	0.508
تكلفة الخدمة المصرفية	0.21	0.885	0.438		
جودة الخدمة المصرفية	0.98	0.634	0.512		
الحصة السوقية	0.76	0.835	0.532		

ثالثاً: عرض نتائج الدراسة

1-تحليل الخصائص الديمغرافية لأفراد عينة الدراسة

يوضح الجدول (4) أدناه المتغيرات الديمغرافية لعينة الدراسة:

جدول (4) المتغيرات الديمغرافيه لعينة الدراسة

الفقرة	الخاصية	العدد	النسبه المئوية %
الجنس	ذكر	215	%65
	أنثى	115	%35
	المجموع	330	%100
العمر	أقل من 25 سنه	–	–
	من 25–30	22	%6.7
	من31–40	77	%23.3
	من41–50	109	%33
	من 51 فأكثر	122	%37
	المجموع	330	%100
التحصيل العلمي	دبلوم أو أدنى	54	%16.4
	بكالوريس	201	%61
	ماجستير	70	%21.2
	دكتوراه	5	%1.4
	المجموع	330	%100
الخبرة العملية	من1–5 سنوات	–	–
	من6–10 سنوات	30	%9
	من11– 15 سنوات	75	%23
	من16–20 سنوات	89	%27
	من 21 سنة فأكثر	136	%42
	المجموع	330	%100
الموقع الوظيفي	مدير عام /نائب مدير عام	9	%3
	م.مدير عام /مدير	199	%60
	مساعد مدير / رئيس قسم	122	%37
		330	%100

2- إجابات أفراد عينة الدراسة:

يتضح من الجدول (5) أن إجابات أفراد عينة الدراسة لكل من المتغيرات المستقلة والتابعة جاءت بدرجة أهمية مرتفعة.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات التي تقيس متغيرات الدراسة

التسلسل	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	بصمة العميل	3.96	0.80
2	الدردشة المصرفية	3.94	0.96
3	الفروع الذكية	3.70	0.92
4	منع الاحتيال	3.845	0.95
5	إدارة المخاطر الائتمانية	4.00	0.98
6	تكلفة الخدمة	4.09	1.03
7	جودة الخدمة	4.33	0.97
8	الحصة السوقية	3.868	1.06
9	معوقات التوسع في تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.96	1.07

إذ يلاحظ ما يلي:

1. حازت (بصمة العميل) على متوسط حسابي إجمالي 3.96، وهو من المستوى المرتفع وهذا يدل على اهتمام البنوك وإدراكهم أهمية تقنية بصمة العميل في تعزيز الميزة التنافسية للبنك، وخصوصاً اختصار وقت تقديم الخدمة المصرفية.

2. أما (روبوتات الدردشة) فقد حازت على متوسط حسابي إجمالي 3.94، وهو من المستوى المرتفع وهذا يدل على اهتمام البنوك وإدراكهم أهمية روبوتات الدردشة في تعزيز الميزة التنافسية للبنك، واختصار كم كبير من العمليات اليومية للبنك وبالتالي تخفيض تكلفة الخدمة المصرفية.

3. وأن (الفروع الذكية) حازت على متوسط حسابي إجمالي 3.70، وهو من المستوى المرتفع وهذا يدل على اهتمام البنوك وإدراكهم أهمية الفروع الذكية في تعزيز الميزة التنافسية للبنك وخصوصاً اختصار التكاليف، وتعزيز جودة الخدمة المصرفية، وزيادة الإبداع المصرفي.

4. أما (تقنيات منع الاحتيال) فقد حازت على متوسط حسابي إجمالي 3.845، وهو من المستوى المرتفع وهذا يدل على اهتمام البنوك وإدراكهم أهمية هذه التقنيات في منح الاحتيال المصرفية ومنع القرصنة والمحافظة على أموال البنك وتعزيز الميزة التنافسية للبنك.

5. وحازت (إدارة المخاطر الائتمانية) على متوسط حسابي إجمالي 4.00، وهو من المستوى المرتفع وهذا يدل على اهتمام البنوك وإدراكهم أهمية التقنيات التي تساهم في تقدير مخاطرة العميل والجدارة الائتمانية بشكل دقيق، وهذا يساهم في تخفيض التكاليف.

6. أما (التكلفة) فقد حازت على متوسط حسابي إجمالي 4.09، وهو من المستوى المرتفع وهذا يدل على اهتمام البنوك بتخفيض تكلفة الخدمة المصرفية وهذا يؤدي إلى زيادة أرباح البنك وزيادة الحصة السوقية.

7. أما (جودة الخدمة المصرفية) فقد حازت على متوسط حسابي إجمالي 4.33، وهو من المستوى المرتفع وهذا يدل على اهتمام البنوك بجودة الخدمة المصرفية ورضا العملاء، وبالتالي زيادة الحصة السوقية للبنك.

8. وحازت (الحصة السوقية) على متوسط حسابي إجمالي 3.868، وهو من المستوى المرتفع وهذا يدل على اهتمام البنوك بزيادة الحصة السوقية من خلال استخدام أدوات مبتكرة، لتقديم الخدمات المصرفية التي تلبي احتياجات العملاء الحالية والمستقبلية.

9. أما معوقات توسع البنوك في الذكاء الاصطناعي فقد حازت على متوسط حسابي إجمالي (3.96) وهو من المستوى المرتفع، وهذا يدل على وجود معوقات تحول دون توسع البنوك في التكنولوجيا الجديدة.

رابعاً: تحليل نتائج واختبار فرضيات الدراسة.

الفرضية الرئيسة Ho: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي (بصمة العميل، وروبوتات الدردشة، والفروع الذكية، ومنع الاحتيال، وإدارة المخاطر الائتمانية) في تحقيق الميزة التنافسية (تكلفة الخدمة، وجودة الخدمة، والحصة السوقية) لدى البنوك الأردنية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$).

ولاختبار الفرضية الرئيسة تم تطبيق اختبار الانحدار المتعدد للتعرف على أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحقيق الميزة التنافسية والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) نتائج اختبار الانحدار للفرضية الرئيسة

R **معامل الارتباط**	**R2** **معامل التحديد**		**قيمة** **(F)**	**الدلالة الإحصائية** **Sig.**
0.77	**0.59**		**50.17**	**0.000**
تطبيقات الذكاء الاصطناعي	**B**	**الخطأ المعياري**	**قيمة (T)**	**مستوى دلالة (T)**
بصمة العميل	0.033	0.345	3.073	0.001
روبوتات الدردشة	1.28	0.358	1.078	0.002
الفروع الذكية	0.467	0.325	1.877	0.280
منع الاحتيال	0.285	0.475	4.101	0.001
إدارة المخاطر المصرفية	1.54	0.314	3.752	0.005

يتضح من الجدول (6) أن القيمة الإحصائية (F) بلغت 50.17 بمستوى دلالة (0.000) وهي أقل من (0.05). بالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة. مما يشير إلى وجود أثر لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحقيق الميزة التنافسية في البنوك الأردنية. وتشير قيم B إلى أن بصمة العين، وروبوتات الدردشة، ومنع الاحتيال، وإدارة المخاطر المصرفية (3.752, 4.101, 1.078, 3.073) على التوالي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$)، في حين لم يتبين أي أثر للفروع الذكية، واعتماداً على قيمة R2 فإن القدرة التفسيرية والتنبؤية للتطبيقات في تفسير التباين في الميزة التنافسية بلغت (59%) مع بقاء العوامل الأخرى ثابتة، واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة (Saleh, 2009) و (Obaid, 2017) و(Daci, 2007) و(Twal, 2013) و(Daneshvar & Ramesh ,2011) و(Baldwin,Brown&Trinkle, 2006) الأمر الذي يؤكد أهمية توسع البنوك في استخدام التكنولوجيا الحديثة ومنها تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتحقيق مزايا تنافسية. وللتعرف على أكثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي تأثيراً في تحقيق المزايا التنافسية تم استخدام تحليل الانحدار التدريجي كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7) نتائج تحليل الانحدار التدريجي للتنبؤ بتحقيق المزايا التنافسية من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي

ترتيب دخول تطبيقات الذكاء الاصطناعي	قيمة R2	قيمة (F)	قيمة (T)	Beta	مستوى الدلالة الإحصائية (sig.)
بصمة العميل	0.31	56.33	7.56	0.78	0.000
روبوتات الدردشة	0.48	46.78	4.89	0.68	0.000
إدارة المخاطر المصرفية	0.61	35.06	3.51	0.48	0.000
منع الاحتيال	0.698	33.64	2.83	0.24	0.000

ويتضح من الجدول (7) أن بصمة العميل جاءت بالمرتبة الأولى وفسر ما مقداره 31% من التباين في المزايا التنافسية حيث بلغت قيمة (56.33 (F عند مستوى دلالة (0.000) وجاء منع الاحتيال في المرتبة الثانية حيث فسر مع بصمة العميل 48%، وبهذا يبلغ ما فسره منع الاحتيال

وحده 17%، (45%–31%) من التباين في تحقيق المزايا التنافسية. وجاء في المرتبة الثالثة إدارة المخاطر المصرفية وفسرت مع البصمة ومنع الاحتيال 61%من التباين في تحقيق المزايا التنافسية حيث فسر وحده 13% (61%–47%) من التباين في المزايا التنافسية، وجاء أخيراً روبوتات الدردشة في المرتبة الرابعة حيث فسرت في الاشتراك مع بصمة العميل، ومنع الاحتيال، وإدارة المخاطر الائتمانية ما مقداره 69.8% من التباين في المزايا التنافسية وفسر وحده ما مقداره 8% من التباين في المزايا التنافسية.

الفرضية الفرعية الأولى Ho-1: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي (بصمة العميل، وروبوتات الدردشة، والفروع الذكية، ومنع الاحتيال، وإدارة المخاطر الائتمانية) في تخفيض كلفة الخدمة المصرفية لدى البنوك الأردنية عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$).

جدول (8) نتائج اختبار أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي مجتمعة على تكلفة الخدمة المصرفية

المتغير التابع	المتغير المستقل	معامل الانحدار (B)	قيمة T المحسوبة	مستوى الدلالة Sig.
تكلفة الخدمة المصرفية	بصمة العميل	0.513	4.171	0.000
	روبوتات الدردشة	0.466	0.479	0.001
	الفروع الذكية	0.337	2.81	0.002
	منع الاحتيال	0.651	3.393	0.000
	إدارة المخاطر الائتمانية	0.504	1.09	0.000
Sig.0.000		F=60.93	R2=0.524	R=0.724

يتضح من الجدول (8) أن القيمة الإحصائية (F) بلغت 60.93 بمستوى دلالة (0.000) وهي أقل من (0.05). بالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة. مما يشير إلى وجود أثر لتطبيقات الذكاء الاصطناعي الخمسة في تكلفة الخدمة المصرفية، واعتماداً على قيمة R2 فإن تطبيقات الذكاء الاصطناعي فسرت نسبة (52.4%) من التباين في كلفة الخدمة المصرفية مع بقاء العوامل الأخرى ثابتة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Castelli,Manzoni&Popovic ,2016) ، التي أشارت إلى أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تخفيض التكاليف التشغيلية، وزيادة جودة الخدمة المصرفية وبالتالي زيادة رضا العميل.

الفرضية الفرعية الثانية Ho-2: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي (بصمة العميل، وروبوتات الدردشة، والفروع الذكية، ومنع الاحتيال، وإدارة المخاطر الائتمانية) في تعزيز جودة الخدمة المصرفية لدى البنوك الأردنية عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$).

جدول (9) نتائج اختبار أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي مجتمعة على جودة الخدمة المصرفية

المتغير التابع	المتغير المستقل	معامل الانحدار (B)	قيمة T المحسوبة	مستوى الدلالة Sig.
جودة الخدمة المصرفية	بصمة العميل	0.109	1.69	0.001
	روبوتات الدردشة	0.139	1.495	0.001
	الفروع الذكية	0.376	2.178	0.845
	منع الاحتيال	0.011	6.093	0.003
	إدارة المخاطر الائتمانية	0.019	0.327	0.000
	Sig.0.000	F=43.93	R2=0.469	R=0.685

يتضح من الجدول (9) أن القيمة الإحصائية (F) بلغت 60.93 بمستوى دلالة (0.000) وهي أقل من (0.05). بالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة. مما يشير إلى وجود أثر لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تكلفة الخدمة المصرفية، مع عدم معنوية معامل (الفروع الذكية) عند دراسة تطبيقات الذكاء الاصطناعي مجتمعة، واعتماداً على قيمة R2 فإن تطبيقات الذكاء الاصطناعي

فسرت نسبة (43.93%) من التباين في جودة الخدمة المصـــرفية مع بقاء العوامـــل الأخرى ثابتة. واتفقت نتائج الدراســـة مع نتائج الدراسات الســـابقة (Daci, 2007) و(Twal, 2013) و(Daneshvar & Ramesh, 2011) و(Baldwin,Brown&Trinkle, 2006) الأمر الذي يوضح أهمية الاهتمام بتحسين جودة الخدمات المصرفية، والتركيز بشكل واضح على عاملي الأمان وسلامة العمليات المصرفية، وهذا يتطلب الاستثمار بشكل أكبر في الأنظمة المصرفية الذكية والتي سيكون لها انعكاس واضح على جودة الخدمة المصرفية المقدمة وبالتالي زيادة رضا العميل.

الفرضية الفرعية الثالثة Ho-3: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي (بصمة العميل، وروبوتات الدردشة، والفروع الذكية، ومنع الاحتيال، وإدارة المخاطر الائتمانية) في الحصة السوقية لدى البنوك الأردنية، عند مستوى دلالة ($a\leq0.05$).

جدول (10) نتائج اختبار أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي مجتمعة على الحصة السوقية

المتغير التابع	المتغير المستقل	معامل الانحدار (B)	قيمة T المحسوبة	مستوى الدلالة Sig.
الحصة السوقية	بصمة العميل	0.038	0.506	0.000
	روبوتات الدردشة	0.008	0.091	0.002
	الفروع الذكية	0.095	1.259	0.003
	منع الاحتيال	0.144	5.313	0.003
	إدارة المخاطر الائتمانية	353.0	1.347	0.001
Sig.0.000		F=14.51	R2=0.477	R=0.691

يتضح من الجدول (10) أن القيمة الإحصائية (F) بلغت 14.51 بمستوى دلالة (0.000) وهي أقل من (0.05). بالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة. مما يشير إلى وجود أثر لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في زيادة الحصة السوقية للبنك، واعتماداً على قيمة R2 فإن تطبيقات الذكاء الاصطناعي فسرت نسبة (47.7%) من التباين في الحصة السوقية مع بقاء العوامل الأخرى ثابتة.

الاستنتاجات والتوصيات:

1- إن توسع البنوك في تطبيقات الذكاء الاصطناعي يساهم في تحقيق الميزة التنافسية للبنوك من خلال تخفيض كلفة الخدمة المصرفية، وتعزيز جودة الخدمة المصرفية المقدمة، وزيادة الحصة السوقية. وتوصي الدراسة بأهمية توسع البنوك في الأردن في تطبيقات الذكاء الاصطناعي وذلك لأهميتها في تحقيق الميزة التنافسية للبنوك، وخصوصاً تخفيض تكاليف الخدمة المصرفية المقدمة، مما يساهم في زيادة أرباحها، وهذا يستوجب أساسًا توفر البيئة التكنولوجية المناسبة وتشخيص ومعالجة المعوقات الأساسية التي تواجه استخدامات الذكاء الاصطناعي المتاحة عالمياً وصولاً إلى تحقيق المزايا التنافسية.

2- إن تخفيض تكاليف الخدمة المصرفية المقدمة، وزيادة جودة الخدمة، واستثمار البنوك للتطبيقات في الإبداع والابتكار المصرفي يساهم في زيادة قدرتها التنافسية، وبالتالي زيادة الحصة السوقية مما ينعكس على أرباح البنك. حيث توصي الدراسة بضرورة اهتمام البنوك الأردنية بجانب التدريب للكوادر البشرية قبل توسع البنوك في تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وحثهم على تقديم أفكار إبداعية جديدة تحقق الميزة التنافسية.

3- تفاوت تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحقيق الميزة التنافسية، وقد تبين من نتائج الدراسة أن بصمة العميل، والدردشة المصرفية هي الأكثر تأثيراً؛ حيث فسرت معاً ما يقارب (48%) من التغير في المزايا التنافسية، وقد يعود السبب لوجود بعض هذه التطبيقات لدى البنوك الأردنية، ولقناعة المستجيبين بأهمية هذه التقنيات في تحقيق الميزة التنافسية للبنوك، وهذا يؤكد في الوقت نفسه اختلاف مستويات استخدام الذكاء الاصطناعي من قبل البنوك الأردنية، وأيضاً اختلاف في مستويات الذكاء الاصطناعي بين البنوك الأردنية من جهة والبنوك المتطورة خارجياً. وتوصي الدراسة بضرورة تخصيص جزء من أرباح البنوك لأغراض

الاستثمار في مجال الذكاء الاصطناعي باعتبار أن عائد هذا الاستثمار المستقبلي يسهم كثيراً في ديمومة استمرار نشاط هذه البنوك ضمن بيئة مصرفية عالمية متقدمة من حيث التوسع في الاستخدامات التكنولوجية المتسارعة والمتجددة.

Reference:

Baldwin, A., Brown, C. & Trinke, B. (2006). Opportunities for Intelligence Development in the Accounting domain: the case for auditing, Intelligent system in accounting ,finance and management,14,77-86, DOI: 10.1002/isaf. 277., (www.interscience.willey.com).

Baraokar, S. & Anand, R. (2018). Techemergence, AI applications In top 4 Indian banks, retrieved from, https: //www.techemergence.com/ai-applications-in-the-top-indian-banks/

Casteli,M., Manzoni, L. &Popovic, A. (2016). An artificial Intelligence System to Predict Quality of service in Banking Organizations, Computational Intelligence and Neuroscience, Volume 2016, Article ID 9139380,http://dx.doi.org/10.1155/2016/9139380.

Daneshvar,P. & Ramesh, H. (2011). Gaining competitive advantage through Quality of internet banking services – An empirical study in the Indian private bank sector, Journal of Markiting&communication,6 (3), 34-43

Dash, S. (2018). Does the Future of Indian Banking Lie In chatbot https://www.entreppreneur.com/article/311795, http://mailattachment.googleusercontent.com/attachment/u/0/?ui=2&ik=d188eff02c

Halliru, M. (2016). Competitive advantage Through Market driving: An Evaluation of Guaranty Trust bank Experience In Nigeria, Journal of Finance, Accounting And Management,7 (1),12-29,

H-Farm Industry –A I Team (2017). Clearning house, how artificial intelligence will impact banking and financial services, retrieved from https://medium.com/h-farm-industry/how-artificaial-intelligence-will-impact-banking-and-financial-services-b2156bc79816

Kumar,K., Tamilselvan, S., Sha, I., & Harish, S. (2018). Artificial Intelligence Powered Banking Chatbots, International Journal of Engineering Sciences Computing ,8 (3), 16134-16137.

Luger, G. (2005). Artificial Intelligence Structures and Strategies for Complex Problem Solving, (5th edition, p30), Addison Wesly Pearson Education Limited.

Neill, M. (2018). China bank goes staffless at a branch; robots replace tellers, retrieved from: http://www.ejinsight.com/20180417-china-bank-goes-staffless-at-a-branch-robots-replace-tellers/

Newsweek, Barcays bank re replaces passwords with voice recognition

Elisabeth Perlman, retrieved from,

http://www.newsweek.com/barclays-bank-voice-recognition-option-instead-passwords-485988%3famp=1

Sekaran, U. & Bougie, R. (2009). Research Methods for Buisiness,5th edition, John Wiely and sons Publication.

Sharma, P. (2011). Artificial Intelligence, (3th edition, S.K.Katrin&sons, Publishers of Engineering, P1) and Computer Books.

Zikmund, W., Babin, B., Carr, J. & Griffin, M. (2010). International Research Methods (8th ed., p306). Canda,South-Western,Cengage Learning,

Al-Adaileh, R., Al-Mobaideen, H. & Al-Smairat, M. (2016). Factors Affecting the Use of Online Banking Services from the Customers' Perspective, Field Study on the Southern Region, Jordan, The Jordan Journal of Business Administration, 12 (3), 531-545.

Al-Beshtawi, S. & Al-Baqmi, M. (2015). The Impact of the Application of Expert system Banks on Electronic Audit Procedures, from the viewpoint of public accounts. A Comparative Study in the Hashemite kingdom of Jordan and Saudi Arabia, Jordan Journal of Business Administration ,11 (1),117-151.

Al-Ghurair, A. (2018) Artificial Intelligence Needed in the Banking Sector, 25-1-2018, available at: http://www.alkhaleej.ae/home/print/f86dd8f8-3c04-44d2-82b8-89d5a3a5e0c2/631a8a61-c038-458a-910b-a851d8bae9f9

Al-Hawary, F., Bani-Hani, J. & Al-Sakarneh, B. (2011). Information Technology Usage Barriers and Their Impact on the Level of Service Quality, An Empirical Study at the Jordanian Banking Sector, Arab Journal of Management,31 (1),115-142.

Al-Hindawi, I. (2016). Effect of Quality of Electronic Services Offered by Jordanian Commercial Banks on Customer Satisfaction, Studies, Administrative Sciences, 43 (2), 699-718.

Kayat,S. & Faidi, J. (1998). Artificial Intelligence, Concepts, Techniques, methods of programming (1st edition). Amman: Dar Al-Falah for publication and distribution.

Al-Fagi, A. (2012). Artificial Intelligence and Expert Systems, Dar Al Thaqafa Publishing and Distribution, Jordan.

Al-Meklafi, M. (2016). The Effect of Environmental Analysis on Achieving Competitive Advantage: A Field Study on Yemeni Industrial Organizations, MA Thesis, Qena University, Suez, Egypt.

Al-Sanosi, E. (2016). The Effect of Governance on Achieving Competitive Advantage (Field Study in Private Hospitals in Amman City), Unpublished Master Thesis, Middle East University, Jordan.

http://search.manduma.com/Record/878260

Awad, A. (2016). The importance of quality of performance in the method of providing banking services and their impact on enhancing the competitiveness of Palestinian banks, Hebron University Journal for Research, B, 11 (2), 19-48, available on the website, http://www.hebron.edu/journal

Bashina, O. (2105). The Effect of Market Share on the Financial Performance of Jordanian Islamic Banks, unpublished PhD thesis, University of Islamic Sciences, Jordan, Amman.

Daci, W. (2007). Management of knowledge and its role in achieving competitive advantage: applied study in Syrian government banks, unpublished master thesis, Damascus University.

http://search.manduma.com/record/590780

Helal, T. (2014). The Effect of Knowledge Management on Achieving Competitive Advantage on the Sudanese Banking Sector in the Period (2000-2013), Unpublished PhD Thesis, Omdurman University, Sudan.

http://search.manduma.com/record/621417

Mohamed, M. (2017). Obstacles to the technical application of the quality function and its impact on the quality of the services of the banking system, the Arab Journal of Management, 37 (1), 55-76.

Obaid, S. (2017). Impact of knowledge management dimensions on competitive advantage, Najah University Journal of Research (Humanities), 31 (10), 1743-1782, retrieved from, https: //www.najah.edu/en/

Saleh, F. (2009). Impact of the Application of Artificial Intelligence and Emotional Intelligence on the Quality of Administrative Decision Making, MA Thesis, Middle East University, Jordan, Amman.

Salman, A. (2013). Role of strategic Planning in Achieving Competitive Advantage –field study on Mobile Communications Companies in the Kingdom of Jordan, unpublished PhD Thesis in Business Admistration, Suez Canal University, Egypt.

Sultan, A. (2017). Impact of Human Capital Management on Achieving Competitive Advantage: An Applied Study on Jordanian Islamic Banks, Unpublished PhD Thesis, University of Islamic Sciences, Jordan,

http://search.manduma.com/Record/875933

Twal, N. (2013). The Role of Electronic Services in Achieving the Competitive Advantage of Banking Services in Commercial Banks, Unpublished Master Thesis, Amman Arab University, Jordan.

http://search.manduma.com/record/637096

نظرية السلوك المنحرف وآليات الضبط الاجتماعي عند بارسونز: مقاربة سوسيولوجية من المحفزات النسقية للتحرش الجنسي في الجامعات الأردنية

عبدالباسط عبدالله العزام *

ملخص

تهدف الدراسة إلى الكشف عن المحفزات النسقية للتحرش الجنسي في الجامعات الأردنية، بالتركيز على ثلاثة محفزات غير وظيفية، هي: اختلال المحفزات البيئية، واختلال المحفزات الإدارية، واختلال المحفزات الأكاديمية. اشتملت عينة الدراسة على (1830) طالبة ينتمين إلى ستّ جامعات حكومية وخاصة، هي: الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية، وجامعة مؤتة، وجامعة فيلادلفيا الخاصة، وجامعة إربد الأهلية. وأظهرت النتائج أنّ بعض الطلاب تمكّنوا من الاعتداء على زميلاتهم والتطاول عليهن في الحرم الجامعي، بسبب: غياب الضوابط السلوكية التي تظهر الواجبات المتعلقة بالمستوى الأخلاقي للفعل الاجتماعي داخل الجامعة، وضعف المستوى الإداري والتنظيمي في تكريس العقوبات الرادعة ورعايتها، عن طريق معاقبة السلوك المنحرف، وتوجيه مدركات الطلبة للالتزام بالضوابط الأخلاقية، فضلا عن وَهِن العملية الأكاديمية في صيانة توقعات الدور، والتوجيهات القيمية المحفزة للطالب، على إشغال وقته في طلب العلم، والارتقاء به أخلاقيًا.

الكلمات الدالة: محفزات التحرّش الجنسي، الضبط الاجتماعي

* **كلية الآداب، جامعة اليرموك، الأردن.**

تاريخ تقديم البحث: 2018/5/16م. تاريخ قبول البحث: 27/3/ 2019م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020 م.

Parson's Theory of Deviant Behavior and the Mechanism of Social Control: Sociological Convergent for Motivational Conditions of Sexual Harassment in the Jordanian Universities

Abdel Basit Abdullah Al- Azzam

Abstract

The study aimed to reveal the motivational conditions of sexual harassment in the Jordanian Universities, concentrating on three non-functional motivations: environmental uncontrollability, administrative uncontrollability and academic uncontrollability. The sample of the study consisted of (1830) students from six governmental and private universities which include Jordan University, Yarmouk University, Jordan University of Science & Technology, Mu'tah University, Philadelphia Private University and Irbid National University. The results showed that some of the students assaulted and encroached upon their female colleagues in university premises. This happened due to the absence of behavioral controls which demonstrate the requisites linked to social action level in the university, and to the weakness of the administrative and organizational levels, to establish and foster deterrents, by penalizing deviated behaviors and directing students' senses to adhere to behavioral controls. Adding to that feebleness of the academic process to maintain the role assumptions and the valuable directions that are encouraging a student to occupy his/her time in seeking education and ethically upgrade it.

Keywords: Motivations Sexual Harassment, Social Control.

المقدمة:

يرجع فرتشايلد Fairchild ضبط الانحراف إلى العمليات الكلية التي بواسطتها يقوم المجتمع بحماية الانسجام والتضامن في مكوناته على مستوى الأفـــراد والجماعات. كما يرجـع روس Ross, E.A الضبط الاجتماعي Social Control إلى الأنظمة الاجتماعية التي يضبط فيها المجتمع أفراده ليتشكل الانسجام والتوافق بمعايير سلوكية مقبولة. فضلا عن ذلك، اعتبر مانهايم Manheim الضبط الاجتماعي على أنه محصلة الوسائل التي بواسطتها يحاول المجتمع التأثير على السلوك البشري للمحافظة على النظام. ويعود ضبط الانحراف عند أوغبرن ونيمكوف Ogburn & Nimkoff إلى أنماط الضغط التي يمارسها المجتمع للمحافظة على النظام والأنشطة المقامة فيه. كما يرجع روسيك J.S. Roucek ضبط الانحراف إلى العمليات المخططة أو غير المخططة التي بواسطتها يُعلمُ أو يُقنعُ أو يُجبرُ الأفراد على الانسجام والتعايش مع قيم الحياة للجماعات واستخداماتها. كما يحدد لندبرغ G.A. Lundberg ضبط الانحراف بتلك المؤسسات البشرية التي تؤثر على الأفراد أو الجماعات تجاه الانسجام والتعايش حسب معتقدات وأفكار مقامة ومرغوبة (Rao, 2009).

كما يجلب الضبط الاجتماعي التوافق الاجتماعي Social Control Brings about Social Conformity، حيث تُجبِرُ حاجة الفرد الشعور بالأمان على قبول التوافق مع الجماعات في حدود التحمل والانسجام. وهذا ما يُوفره الضبط الاجتماعي. كما يجلب الضبط الاجتماعي التضامن Social Control Brings about Solidarity، وهو إيجاد الشعور في عقول الناس للهوية والتضامن، ومن أجل وظيفة المجتمع الملائمة فإنّ مؤسساته الضبطية يفترض أن تتوحد وتتضامن بطريقة ملائمة؛ وإلا من الممكن أن تُستغَل الجماعات الضعيفة من قبل الجماعات القوية، أو قد تصّطدم الجماعات المتساوية بالقوة فيما بينهما، وتفسد النظام والسلام، وقد تطور هذه الجماعات مواقف ومشاعر ضمن المجتمع، وقد تفرض خطرًا دائمًا على تنظيمـــه أو اتســـاقه (Rao, 2009). لذا فمن الضروري للمجتمع إنشاء توازن عادل بين مختلف الجماعات والمؤسسات، وهذا ما يعيد الثقة بين الناس، وهذا ما يحصل عند تطبيق ضبط الانحراف.

فضـــلاً عن ذلك، يضـــمن الضـــبط الاجتماعـــي اســـتمرارية الجماعـــة أو المجتمع Social Control Assures the Continuity of Group or Society؛ فالمجتمعات لا تكافح فقط من أجل الاستقرار والتضامن؛ بل أيضًا من أجل بقائها واستمرارها، كأساسٍ متين يعتمد عليه مستقبل المجتمع، ويحفظ استمراريته بضبط الأفراد والجماعات بطريقة فعالة. وتصبح بسبب هذه الاستمرارية أساليب ضبط الانحراف مع مرور الوقت جزءًا من الثقافة، تنتقل من جيل لآخر. كما تعمل أساليب ضبط الانحراف على حفظ استمرارية المجتمع (Parsons, 1968).

وبهذا الخصوص، فإنّ ضبط الانحراف يرمز إلى نوع من التأثير الذي يمارس بواسطة: الرأي العام، الإكراه، والدين، والأخلاق، والعقيدة، والقيادة. ويمارس التأثير بشكل أساسي من قبل المجتمع على مستويات مختلفة، ويشير إلى تأثير المجتمع على الجماعات الصغيرة والكبيرة والفرعية والأفراد، أو أثر المجموعة المسيطرة على الجماعات الصغيرة، أو سيطرة المجموعة على الأفراد، أو تأثير للأقلية من الأفراد غير العاديين على الأفراد العاديين (Parsons, 1970). ومن هنا وجد ضبط الانحراف لخدمة المصالح العامة، ومنع المصالح الأنانية الخطيرة لأولئك الذين يحاولون تحقيقها. وفي حالة غياب هذا الضبط فلا يمكن للمجتمع أن يحافظ على أفراده معًا لوقت طويل؛ فالتأثير عالمي The Influences is Universal، فحيثما وُجد المجتمع وُجد الضبط اجتماعي (Parsons, 1949).

بهذا الخصوص، يكشف السياق الثقافي التاريخي في مجتمعنا عن حضور لا يمكن تجاوزه؛ لتطاول بعض الطلاب على زميلاتهم في الحرم الجامعي، وضمن هذا الامتداد عالج المشرع الأردني قانون العقوبات المتعلقة بجرائم الشروع بهتك العرض، والفعل المنافي للحياء، وجريمة القدح والتحقير، ولم يضع نصًا يُعرف فيه جريمة التحرّش وأشكاله، ممّا يزيد من احتمال إفلات المجرم من العقاب. وبالمقابل جرّمت الكثير من المجتمعات التحرش؛ حيث اعتبره المشرع الإنجليزي من جرائم الاعتياد، واشترط وقوعه في مناسبتين حتى يعاقب عليه، في حين أدرجه المشرع الاسكتلندي تحت جريمة تعكير الصفو (Al-Bawabeji, 2016).

والجدير بالذكر، أنّ قانون العقوبات الأردني لا تجرم فعل التحرّش؛ بل تقدم الضحية كهدية لمغتصبها للزواج منها؛ ممّا يزيد من انتهاكات الرجل ضد المرأة (Abuzuhri, 2014). وتكمن المشكلة بأنّ بعض المؤسسات الأردنية المعنية بقضايا التحرّش، مثل: جمعية حماية الأسرة، والأمن العام، وجمعيات حقوق المرأة، لا تأخذ الأمر على محمل الجدّ، ولم تهتم إلاّ بحوادث الاعتداء الجنسي أو الاغتصاب (Al- Qabelat, 2014). كما أشار شبكة عمان الإخبارية (Amman1net, 2014) إلى قيام ناشطات في مجال حقوق الإنسان باستقبال شكاوى لفتيات تعرّضن للتحرش؛ لتقديم الإرشادات لهن والدفاع عنهن، ومنها مجموعة: "أختي في الأردن.. ابلغي عن التحرّش.. اتحدوا يا بنات الأردن".

وأشارت وكالة رم للأنباء (Rumonline, 2014) إلى تعدّد أشكال التحرّش في الجامعات الأردنية بين اللمس، والنداءات، والإيحاءات، والعين، والتعليقات، والملاحقة والتتبع، ومكالمات الهاتف، وتعبيرات الوجه، والاهتمام الزائد، والتحرّش الجماعي. وأظهرت صحيفة الحياة الإخبارية (Alhayatnews, 2016) أنّ أكثر أشكال التحرّش انتشارًا في الجامعات الأردنية الحكومية أو الخاصة هو التحرّش اللفظي. وأظهرت صحيفة السوسنة الأردنية (Assawsana, 2015) أنّ الكثير من الطالبات الجامعيات في الأردن تُحجم عن تقديم شكوى ضد من تطاول عليهن في الحرم الجامعي؛ لأن هذا الفعل يحتاج إلى شهودٍ لإثباته، وغالبًا ما يختار المتحرش أماكن بعيدة عن الأنظار لارتكاب فعله المشين. وأرجعت وكالة جراسيا الإخبارية (Gerasanews, 2014) أسباب التحرّش في الأردن إلى الفقر، والبطالة، وقلة الوعي الديني والثقافي، ولباس الطالبة الملفت للانتباه، وانتشار شبكات التواصل الاجتماعي بين الناس. فضلا عن ذلك، بينت وكالة البوصلة للأنباء (Albosala, 2015) أنّ ثقافة الخوف تدمر ضحايا التحرش الجنسي في الأردن، ولهذا تشكل هذه الظاهرة خطورة كبيرة على الفرد والجماعة والمجتمع.

وكتبت "اليزابيت ويتمان" (Whitman, 2016) في المجلة الأمريكية ذا نيشن The Nation أنّ التحرّش في الأردن ظاهرة جديدة انتشرت مع خروج المرأة للعمل وظهورها في الشوارع، ودخولها بكثافة إلى الحياة العامة؛ وبينت أنّ إبلاغ النساء عن حوادث التحرش يُعد من المحرمات، وأنّ تحقيق العدالة للضحايا أمرٌ نادرُ الحدوث. وأظهرت نتائج استطلاع غير رسمي، أجرته صبا أبو فرحة (Abu- Farha, 2015) على عينة مؤلفة من (200) طالبة من ستّ جامعات أردنية، أنّ

67% من أفراد العينة تعرّضن لحادثة أو أكثر من التحرّش، وتعرّضت ما نسبته 40% للتحرش اللفظي، وواجهت ما نسبته 30.0% مضايقات جسدية، وتعرّضت ما نسبته 4% لمحاولة اغتصاب، وفضل ما نسبته 80% منهن الصمت؛ خوفًا من الفضيحة أو رفض شكاويهنَّ، وفكرت 16% منهن تقديم شكوى، في حين تقدم ما نسبته 4% منهن بشكوى للجهات الرسمية.

وتأسيا بذلك، تُركز "مشكلة الدراسة" على ثلاثة محاور أساسية، متداخلة، تُجسد بمُجملها التحولات الطارئة على دور الجامعات الأردنية، وأثرها في تحفيز بعض الطلاب للاعتداء على زميلاتهم داخل الحرم الجامعي، وهي:1- عدم وضوح نظام العقوبات المعمول بها في أذهان الطلبة. 2- عدم تطبيق نظام العقوبات بشكل واضح في الحرم الجامعي. 3- تساهل الجامعة مع الطلبة في التقصير بواجباتهم الأخلاقية في العملية الأكاديمية.

انطلاقًا من هذه المحاور، تحاول الدراسة الإجابة عن أربعة "تساؤلات أساسية"، وهي: أولًا: ما أثر اختلال المحفزات البيئية على اعتداء بعض الطلاب على زميلاتهم والتطاول عليهن في الحرم الجامعي؟ ثانيًا: ما أثر اختلال المحفزات الإدارية على اعتداء بعض الطلاب على زميلاتهم والتطاول عليهن في الحرم الجامعي؟ ثالثا: ما أثر اختلال المحفزات الأكاديمية على اعتداء بعض الطلاب على زميلاتهم والتطاول عليهن في الحرم الجامعي؟ رابعا: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المحفزات النسقية للتحرش الجنسي في الجامعات الأردنية والمتغيرات التالية: (الفئة العمرية، والحالة الاجتماعية، والجامعة، والكلية، والمستوى الدراسي، والديانة، ومكان الإقامة، والدخل الشهري للأسرة، وما المكان الذي تعرّضت فيه للتحرش في الحرم الجامعي؟ وكم مرة تعرّضت للتحرش في الجامعة؟ ووقت التحرّش اليومي، ما شكل التحرّش الذي تعرضت له؟ وهل ترين أنّ التحرّش بالطالبات منتشر في الجامعة؟).

ومن هذا المنطلق، تهدف الدراسة إلى الكشف عن أثر غياب الواجبات المتعلقة بالمستوى الأخلاقي للفعل في الحرم الجامعي، وضعف المستوى التنظيمي في تكريس العقوبات الرادعة، وضعف العملية الأكاديمية في صيانة توقعات الدور، على اعتداء بعض الطلاب على زميلاتهم والتطاول عليهن في الحرم الجامعي. كما يكتسب هذا الطرح أهميته من مسارين: المسار العلمي، ويتضمّن إظهار النقص الذي يعتري نظرية علم الاجتماع بخصوص المعرفة المتعلقة بالسلوك

المنحرف والضبط الاجتماعي؛ كتحول يصيب بنية المحفزات النسقية للانحراف، والمسار التطبيقي، ويتضمّن لفت الانتباه إلى حجم المعاناة التي تتحملها الطالبات من تطاول بعض زملائهن عليهن في الحرم الجامعي؛ لتمكينهن من الحصول على حقوقهن، وإرشادهن لدورهن، والدفاع عن وجودهن، وكفاحهن للارتقاء بوعيهن الأكاديمي، والسلوكي، والوقائي؛ كتعبير عن نسق إشكالي يظهر فيه توقعات اجتماعية مؤسسية متجذرة في جامعاتنا.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

المحفزات النسقية: آليات تكريس العقوبات لكل طالب يعتدي على زميلاتهم أو يتطاول عليهن في الحرم الجامعي، وتقوم على توجيه مدركاتهم للانسجام والتوافق مع الضوابط الأخلاقية.

التحرّش الجنسي: كل قول أو فعل أو إيحاء يصدر عن بعض الطلاب في الحرم الجامعي، ويحمل مفهوما جنسيًا في التطاول أو الاعتداء على زميلاتهم.

مؤسسة الجامعة: مؤسسة تربوية تتولّى عملية ضبط سلوك الطلبة، وصيانة توقعات الدور، وتحفيزهم لإشغال وقتهم، في طلب العلم، والارتقاء بهم أخلاقيا.

الضبط الاجتماعي: الآليات النسقية التي تقوم بحماية الانسجام والانضباط في مكونات المجتمع على مستوى الأفراد والجماعات، وهي العمليات المخططة أو غير المخططة التي تُعلّم تُجبر الطلاب على التعايش مع قيم الحياة الاجتماعية.

المحفزات البيئية للتحرش الجنسي: عدم شعور الطالب بأدنى مستويات المراقبة السلوكية، وعدم وجود سلطة مسؤولة تمنع التحرّش بالطالبات، وعدم وجود سياسة واضحة للحدّ من التحرّش في الحرم الجامعي.

المحفزات الإدارية للتحرش الجنسي: ضعف المستوى التنظيمي في تكريس العقوبات الرّادعة في معاقبة سلوك الطالب المنحرف، وعدم وجود مناهج توعوية تحدُّ من التحرّش، وعدم وجود حماية فاعلة للطالبات من التحرّش.

المحفزات الأكاديمية للتحرش الجنسي: وَهْن العملية الأكاديمية في صيانة توقعات الدور والتوجيهات القيمية المحفزة للطلاب على إشغال وقتهم في طلب العلم والارتقاء بهم أخلاقيًا،

والتساهل مع الطلبة في التقصير بواجباتهم الأخلاقية في العملية الأكاديمية، وعدم تحفيز الجامعة استيعاب الطلاب لواجباتهم الجديدة.

نظرية السلوك المنحرف وآليات الضبط الاجتماعي عند بارسونز:

كان واضحًا منذ بداية هذه الدراسة أنّ بُعد "الانسجام– الانحراف" Conformity-Deviance في مركز المفهوم الكلي للعمل الاجتماعي والأنشطة الاجتماعية. لذا تعد الأنماط الثقافية الشائعة (التي هي جزءٌ من كل نظام تفاعلي) أحد المظاهر الاعتيادية المألوفة في تفاعلاتنا اليومية. وسوف نناقش العمليات الاجتماعية في المجتمع التي منها نشأت البنى المحفزة للسلوك في الانسجام مع التوقعات العادية.

أوضح تالكوت بارسونز T. Parsons في كتابه "الانساق الاجتماعية" The Social System أنّه يمكن تحديد الانحراف وآليات الضبط بطريقتين: هل ترجع للفرد أم للنظام التفاعلي؟ وفي الأولى يميل الانحراف إلى تحفيز الفرد لممارسة السلوك المعارض للأنماط الاجتماعية، بينما تعد أساليب الضبط الاجتماعي من العمليات المحفزة لسلوك الفرد نحو الآخرين الذين يتفاعل معهم. وفي الطريقة الثانية، فإنّ الانحراف هو ميل الفرد للسلوك الذي يزعج توازن العملية التفاعلية أو يحدث خللا أو اضطرابًا في بنيتها التواصلية. وهنا يميل الانحراف إلى إنتاج تغير غير مرغوب في حالة النظام التفاعلي، أو تغير في حالة التوازن والتكامل الاجتماعي (Parsons, 1964).

ومن الواضح أنّ الانحراف هو اضطراب في التوازن التفاعلي في الأنظمة الاجتماعية، وقد يعود الانحراف لمشكلات التكامل أو عدم الانسجام مع هذه الأنظمة. كما تُعد أبنية الأنماط الاعتيادية والعادات في أي نظام اجتماعي بناءات معقدة من الصعب الانسجام والتكامل بدونها. والجدير بالذكر أنّ الفرد لا يقوم بدوره منفردًا في انتهاك قواعد الجماعة بل يشترك مع مجموعة من الأفراد أو المواقف بشكل واضح. وتكمن أهمية المشكلات من اعتبارين: أولهما أنّ إطار مرجعية الأفعال هي التي تجعل من مفهوم التوجيه تركيزا أساسيًا للتحليل، والثاني إنّ الحفاظ على حدود النظام هو الذي يحدّد ما يجب أن نعنيه بمفهوم الانسجام والتكامل مع النظام الاجتماعي.

فضلا عن ذلك، افترض بارسونز فيما يتعلق بالولا: أأتفاعل وأصل المحفزات المنحرفة Interaction and the Genesis of Deviant Motivation، أنّ الذات والغير بواسطة التفاعل طورا اتصالا متبادلا، وأصبحا ذا حساسية تجاه مواقعهما؛ بحيث يتكامل التفاعل أو ينسجم مع نمط العادات والتقاليد التي توجهها القيم. يوفر هذا النموذج البيئة المناسبة لتحليل نشوء حافز الانحراف. لنفترض حصول إرباك في النظام فإنّ ما يفعله الغير سيُؤدي إلى الإحباط في نظام التوقع والآمال عند الذات. ويضع الفشل في إشباع توقعات الذات قيودًا على الشخص قد تُعرضه لمشكلة التعديل والتكيف. وهناك ثلاثة تعريفات لهذه المشكلة: أولًا: تعد توقعات الذات في نظام التفاعل جزءا من نظام الميول التي تضغط لمحاولة إرضائه وإشباعه. ثانيًا: تشمل هذه التوقعات المنظمة لتفاعل الذات مع الغير ملحقا للغير. ثالثًا: تمّ جعل نمط القيمة الذي يحكم العلاقة ذاتيًا وداخليًا؛ بحيث يُؤدي انتهاك أوصافها وقوانينها إلى الإحباط في حاجات ميول الذات (Parsons, 1964).

وقد تتعلم الذات كبت أو منع الحاجات أو الميول، وقد يُنهي هذا أو يغير في نمط القيمة، وقد يكون الوجه المقابل لتخلي الآخر عن سلوكه المتغير. وبكلّ الأحوال سيتم إعادة إنشاء التوازن والاستقرار، وسيتم في إحدى الحالات تغير الوضع القائم في النظام، وفي الأخرى إعادة إحياء الوضع السابق. وهناك نتيجة أخرى محتملة بين تغيير وضع الوضع القائم وإحياء النظام السابق بواسطة عملية الوصول إلى حلّ وسط لتحقيق التوازن. وهنا يقول بارسونز: "إنّ اهتمامنا الرئيس ليس في التكامل والاندماج الداخلي للشخصية؛ بل في عملية تكيف الذات مع الأنماط الاجتماعية والتقاليد. ويجب على الذات أن يكون لديها ردود فعل تجاه عمليات الإحباط، يُفرض عليها من الآخر أشكال من الكره والعدوانية. وهناك حاجة للحب أو الإعجاب من الغير، وهناك أيضا شعور أو إحساس بالمواقف العدوانية تجاه الغير. وبهذا تقع الذات في أزمة عاطفية في أثناء علاقتها مع الغير. وقد يتم إخفاء عملية تكامل أو اندماج الذات وآمالها مع أنماط القيم؛ لتتمكن من التخلي عنها، وقبول شيء منها للانسجام مع الغير. وهنا قد تطور الذات موقفًا متوازنًا، يقوم على كره الأنماط التقليدية الاجتماعية، وقد تدفع تكاليف هذا الكره غاليًا" (Parsons, 1964, P. 255).

وهنالك الكثير من التعقيدات المشمولة في إمكانيات التعامل مع الأنماط الموجودة في البناء المحفز المتوازن، وقد تكون متعلقة ببديلين أساسيين: أولهما الكبت في إحدى جانبي بناء التوازن، وثانيهما إمكانية محاولة الذات إيجاد طريقة لاحترام أو تبني كلا الجانبين للحافز التوازني. ويبدو هذا

مستحيلا؛ لأنّ الاثنين على طرفي نقيض. وهناك احتمالات في نظام التفاعل الأكثر تعقيدًا أو الأكثر شمولًا لإمكانية أن تميز البيئات والفرص، أو لإيجاد بدائل لكلا الجانبين. وهنا تكمن الفكرة الجوهرية في أنّ الذات قد تكون معرضة ليس فقط لنوع من العلاقات مع الغير؛ لكن معرضة للأزمة الداخلية في نظام الحاجة للإشباع والميول. ولأن الذات لديها شعورًا سلبيًا تجاه الغير، وفي نفس الوقت لديها حاجة قوية للحفاظ على علاقتها مع الغير والأنماط الاجتماعية، فلا بدّ أنّ تدافع عن نفسها ضد التعبير عن المشاعر السلبية، أو مخاطرة إزعاج علاقتها مع الغير، وقد يؤدي هذا إلى فقدان الغير.

ونلاحظ من خلال هذا الجانب الفروقات أو الاختلافات الأكثر أهمية في اتجاهات التوجه نحو الانحراف The Directions of Deviant Orientation ، سواء أكانت في الانسجام الإلزامي أو الاتجاه نحو التغريب، وتُعد الفروق بين الإيجابية النشيطة والسلبية ذات أهمية نفسية، كما في الشكل الآتي:

	Activity ↓ النشاط	Passivity ↓ السلبية
Confirmative Dominance → **هيمنة الانسجام والاندماج**	**Compulsive Performance Orientation.** **توجيه الأداء والانجاز الاجباري**	**Compulsive Acquiescence in Status-Expectations.** **الاستسلام الإلزامي**
Alienative Dominance → **هيمنة التغريب**	**Rebelliousness** **العصيان والتمرد**	**Withdrawal** **الانسحاب**

شكل (1): اتجاهات الحافز الانحرافي نحو الانسجام الالزامي أو الاتجاه التغريبي

المصدر: (Parsons, 1964, p. 257).

يظهر من الشكل (1) أنّ هذا التصنيف الذي وضعه بارسونز، يُعيد طرح الأساسيات التي وضعها تصنيف روبرت ميرتون Robert Merton's في بحثه: "البناء الاجتماعي واللامعيارية" Social Structure and Anomie. وهنا يقول بارسونز: "إنّ ما سمّاه ميرتون بالانسجام والتكيف Conformity هو ما نعنيه هنا بالظروف المتعادلة لنظام التفاعل بدون أزمات أو تناقضات. ومصطلحات ميرتون "الإبداعية" Innovation و"الطقسية الشعائرية" Ritualism هي نوعا الانسجام الإلزاميين، بينما "العصيان والتمرد" Rebellion و"التراجع" Retreatism هي النوعان الغريبان عندنا، وفي مصطلحاتنا. وتعد البيئة عند ميرتون هي الأكثر انطباعًا على النظام الاجتماعي؛ لأنها تُبرز فيها قيم الإنجاز والأداء. وحيثما يكون عنصر التكيف والانسجام مهيمنًا في علاقة الفرد مع الغير، وحيثما يكون الاهتمام الرئيس للذات مع علاقاتها مع الغير كشخص، فإنّ التوتر سيركز على الفوضى أو الخلل في هذه العلاقة، وعلى احتمال أن يبدل الغير رأيه أو موقفه المفضل إلى موقف غير محب. وقد تعاقب الذات بعدوانية أو تنسحب عن هذه العلاقة. وتستطيع الذات السعي للتكيف مع الوضع القائم، بواسطة العلاقة مع نفسها، وكذلك العلاقة مع الغير" (Parsons, 1964, P. 256-258). ويمكن توضيح هذا كما في الشكل الآتي:

	Activity النشاط ↓		Passivity السلبية ↓	
Conformative Dominance هيمنة الانسجام والتكيف →	Compulsive Performance Orientation توجيه اجباري للأداء والإنجاز		Compulsive Acquiescence الاستسلام الاجباري	
	Focus on Social objects التركيز على الأهداف الاجتماعية	Focus on Norms التركيز على المبادئ	Focus on Social Objects التركيز على الاهداف الاجتماعية	Focus on Norms التركيز على المبادئ
	Dominance الهيمنة	Compulsive Enforcement تطبيق وتعزيز الزامي	Submission الاستسلام	Perfectionistic Observance (Merton's Ritualism) ملاحظة مثالية
Alienative Dominance هيمنة التغريب →	Rebelliousness العصيان والتمرد		Withdrawal الانسحاب	
	Aggressiveness Toward Social Objects العدوانية تجاه الاشياء الاجتماعية والاهداف	Incorrigibility العناد والفساد	Compulsive Independence استقلال الزامي	Evasion التجنب

شكل (2): المركب التغريبي للمنحرف
المصدر: (Parson, 1964, p. 259).

يظهر من الشكل (2) أنّ مركب التغريب للذات إذ كان هو المهيمن، وبحسب التعريف فهو الأقل اهتمامًا بالمحافظة على مواقف أو مشاعر الغير المفضلة. لذلك سيميل الفرد في حالاته النشيطة للتعريف العدواني تجاه الغير لبدء خصومة أو عداوة، بصرف النظر عن الغير من أجل البحث عن حسم الصراع. ويقول بارسونز: "إذا تنازلت الذات سلبيًا عن ميولها، فلن تكون سلبية لفرض الحسم بل لتجنب الظهور للتوقعات غير الملائمة لطبيعتها من جهة نظر الغير، وحتى تكون مستقلة بطريقة إجبارية لقطع العلاقة كليا بواسطة الانسحاب. ويمكن تجميع الحالات الأربعة معا بالقول: إنّ الهيمنة والاستسلام هي تعبيرات لحاجة الاعتماد الإلزامي لتجنب فقدان الغير كشيء مهم كانت التكاليف، بينما تشترك العدوانية والاستقلال السلبي الإلزامي في كونها محفزة بواسطة الحاجة الإلزامية للاستقلال لتجنب فتح الطريق لحاجة الاعتماد بأيّ تكاليف. وقد نستطيع التفريق حسب النشاطية والسلبية، وهي حاجة إلزامية لتعزيز المبادئ أو التقاليد عند الغير، وحاجة إلزامية للملاحظة المثالية من ناحية الذات نفسها. ويعد بديل التعزيز الإلزامي من جهة نظر الغير تطورًا واضحًا في ميول إلزامية، كما في الحالة المألوفة للمنجز الإلزامي الذي يكون بلا رحمة في طلباته أو حاجاته على من هم تحته في المركز" (Parsons, 1964, P. 259- 266).

وبهذا الخصوص، أكد بارسونز على بعض جوانب تكوين وبناء الانحراف Some Further Situational Aspects of the Genesis and Structuring of Deviance : "أنّ التصنيف الأساس لمركبات الأنماط التقليدية المأخوذة من الخطة المتغيرة للنمط ليست بحاجة للنقاش هنا الآن، وهنا فقط القليل من الملاحظات على النقاط ذات العلاقة بالبيئة الحالية الضرورية. وقد تتغير الطرق التي يمارس فيها المجتمع الضغط على النظام المحفز للشخص، كوظيفة لنوع النمط الذي بواسطته يتوقع من الشخص أن يندمج أو يتكيف مع الأنماط الاجتماعية. وهذا في طبيعة الحالة ميدان معقد جدًا. وسوف تظهر الاعتبارات مثل تلك المتعلقة بالعملية الاجتماعية على الرغم من التغيرات الثقافية الاجتماعية، كأنواع من أنماط القيمة يمكن أن تفرض أنواعًا وقيودًا على معظم البشر. وقد تشمل الأنماط التقليدية عنصرا للحيادية المؤثرة على علاقة الفرد مع الغير. وهنا لا يمكن أن يكون التكيف أو الانســـجام مع النمط التقليدي مصدرًا للإشباع الحالي المباشر" (Parsons, 1964, P. 280).

والجدير بالذكـــر أنّ ظهور الشـــخص مع الغـــير في صـراع الـــدور وتكوين الانحـــراف Role Conflict and the Genesis of Deviance ربما تكمل مجموعة من الأزمات في توقعات الدور الشرعي نحو إشباع الكل وإرضائه؛ فالوصول لحل وسط يقوم على التضحية ببعض الآمال والتوقعات أو اختيار بديل والتضحية بالآخر. وقد يظهر الفرد الممثل أمام قيود سلبية وصراع داخلي. وهذا يعني أنّ صراع الدور سوف يستمر مع عناصر الشك وسوء التكامل. وهنا يبرز صراع القواعد والأنظمة والظهور والكشف للغير. وقد تكون بداية صراع الدور موجودة في صعوبة العيش مع آمال وتوقعات الغير الذي يفسر المبدأ والتقاليد في اتجاه نمط الانسجام الإلزامي المثالي. وتلك الخاصة بالغير الآخر الذي يكون في تفاعل قريب مع الذات الذي قد يُوسع النمط التقليدي إلى عصيان نشيط. وهناك تنوع من النشاطات التي يشترك فيها الشركاء الذين لا يتلاءمون مع غيرهم، ويعيشون في مكان ووقت مناسبين. وعادة ما يكون التنظيم التفاعلي في نظام الأدوار للأشخاص متوازنًا، وقد تنعكس أيّ تغيرات جدية في أي جزء من معتقدات الآخرين. وبذلك يحتاج بالضرورة إلى سلسلة من التعديلات (Parsons, 1964).

وفي البيئة الحالية، سيتجه الدور لدى "مركب حافز الانحراف" المتعلق بالآمال والتوقعات إلى الميل للتشويش على التوازن والاستقرار لبلورة الصراع أو الأزمة، وقد لا يكون مصدر هذا الصراع الذات؛ بل يُفرض الصراع على الشخص من جرّاء سوء خلل التكامل في النظام الاجتماعي نفسه. وليس كل هذا الخلل ينتمي إلى هذا الصنف بل هناك أزمات أو صراعات بين المجموعات نفسها. ويمكن تلطيف أو تسكين الأزمات بين الذات والآخر بواسطة تخفيف عمليات الضغط بينهما للعمل في الأدوار المرسومة من قبل النظام؛ لأن الآخر يحمل أيضا توقعات قد تسبب الأزمة للذات، بطريقة تضطر الذات لأن تختار من بين البدائل حفاظًا على التوازن والاستقرار. وهنا يقول بارسونز: "أنّ الذات تتفاعل عالميًا مع بعض البيئات؛ كمواجهة الرفاق البيض في مجال الوظيفة، وتتفاعل بشكل خاص في مواجهة الأوضاع ذات العلاقة أبيض– أسود. وهذا الوضع يعتبر الأساس الرئيس لكره الجنوب لتدخل الشمال في مشكلة العرق. وهو يعرض وصراعًا نشطًا لآمال وطموحات الآخرين الذين لا يمكن تجاهل اختلافاتهم. إنّ أهمية صراع الدور كعامل في تكوين "حافز التغريب" يجب أن يكون واضحًا، وكما يعد التعرض أو الكشف عن صراع الدور مصدرًا واضحًا للكبت والإحباط، في أنه يوجد حالة لا تتلاءم مع التكامل المنسجم للشخصية مع نظام التفاعل" (Parsons, 1964, P. 281- 282).

وبهـذا الصـدد، يقول بارسونز حول البنـاء الاجتماعي لمـيول سـلوك الانحـراف The Social Structure of Deviant Behavior Tendencies: "حيثما وجدت حالات هيمنة الانسحاب أو إلزامية الانسحاب تَبيّنَ وجود مركبات تحفيزية تعمق التغريب وتعامل بالتأكيد على أنها انحراف. وسوف تميز اتجاهات الانحراف بحسب التميز بين السلبي– الإيجابي. وسنبدأ أولا في حالة الانحراف الفردي للذات التي لا تشترك مع الغير، ثم نستمر إلى اعتبار الحالة من حيث يشترك اثنان أو أكثر في نمط الانحراف. وهنا يتشكل تجمع فرعي ضد أولئك المنسحبين مع النظام المؤسسي، وسوف نعتبر جميع أنواع الانسحاب على أنها إلزامية وتفترض عزلة الذات من حيث إنّ الآخرين كلهم موجهون للانسجام مع آمال المؤسسية وتوقعاتها. وتحت هذه الفرضيات البسيطة نستطيع التعرف على جذور بعض الأنواع التجريبية لنمط الانحراف في مجتمع كمجتمعنا" (Parsons, 1964, P. 283).

ومن منظور أوسع، يقول بارسونز: "أنّ الشخص الغريب يتم إبعاده اتجاه الجريمة الفردية، وبسبب توجهه النشط فهو يتجه إلى التحدي أو انتهاك القيود، وكذلك تحدي الآخرين. وهذا يترك مجالا للسؤال عن نوعية المبادئ والمعتقدات المحددة الذي يتوجه ضدها، وماهية التعقيدات التحفيزية المشمولة بذلك. ويجب أن نكون واضحين أنّ مثل هذا الشخص لا يكون منحرفًا بالضرورة، لأنّ توجهه النشيط قد يكون جزءًا من الثقافة المؤسسية، وقد يكون تحت الإكراه والإلزام لإنجاز أهداف قد تعرف على أنها غير قانونية، أو إنجاز أهداف قانونية بالطرق التي تكون مناقضة للأنماط العقائدية المؤسسية" (Parsons, 1964, P. 283).

وقد يُدفع الفرد الموجّه سلبيًا ضد الانسجام إلى نمط التشرد إلى قمة التجنب لنظام التوقعات والآمال الإيجابي في المجتمع، وقد يكون المتشرد مهتمًا بحماية حريته، وراغبًا في دفع ما يعتبره الآخرون سعرًا باهظًا لها. وفوق ذلك، فهو يرغب أن يُترك وحيدًا ليعيش حياته الخاصة كما يريدها دون إدراك أيّ التزامات لأي فرد. وقد يكون الفرد الذي يمتلك مصادر اقتصادية للحرية بدون التضحية بمعايير الحياة العادية يعاني من حالة نفسية سيئة بالمقارنة مع غيره، وقد يكون عاملا في الحياة "البوهيمية" Bohemianism (ترتبط بقدماء الغجر القادمين من منطقة بوهيميا في أوروبا الوسطى، وهو الفرد غير التقليدي اجتماعيا، أو المتمرد الذي لا ينسجم مع الأعراف الاجتماعية) وقد يكون من القانوني أن نضع "الشيزوفرنية" Schizophrenic (اضطراب نفسي يتسم بسلوك

اجتماعي غير طبيعي، وفشل في تمييز التوقع والآمـــال، ومن أعراضها: اضطراب الفكر والهلوســـة الســـمعية والاكتئاب) كحالة مفرطة في هذا الاتجـــاه بأنّ هذا الفرد يســـتأصل بنفســـه بواسطة رابطة العلاقة التفاعلية العادية إلى درجة مفرطة أو ينســـحب تمامًا إلى عالمـــه الخاص (Parsons, 1964).

ومن هنا، فقد فصل بارسونز الاندماج المعقد عن العوامل التوجيهية، وأكد على أنّ المرض في المجتمع يُحفز إلى درجة عالية ميول الفرد نحو الانحراف، ويعامل قانونيًا كنوع من أنواع سلوك الانحراف. وهناك صنفان لدور المرض من وجهة نظر بارسونز: يبدو الصنف الأول بأنّ هناك عنصر الاعتماد الذي يعني أنه عنصر من التوجيه التحفيزي نحو الانسحاب، ويُعد المرض انسحابًا إلى علاقة معتمدة. وهنا يستخدم العجز كأساس لإضفاء الشرعية القانونية على ادّعائه. وقد يؤلف أو يشكل الفرد الذي يمتلك ميولًا انسحابيه إلزامية نوعًا أو نمطًا خاصًا الذي يُعتبر صعبًا لتحديده منحرفًا. وهنا ينحرف الفرد بسلوكه بالنسبة للآمال والتوقعات المؤسسية. ويبدو الصنف الثاني في أنّ النوع الفرعي الموجه تقليديًا في المجتمع يحتوي على متغيرين أساسيين: "مركز وبؤرة تركيز": فالأول هو المنجز الإلزامي الذي يضع الفرد بواسطته متطلبات زائدة على نفسه وعلى الآخرين، ويظهر ميوله نحو التغريب بواسطة التنافس المفرط أو العجز في تحمل التحديات العادية لأمنه وصحته. والثاني هو تعزيز رغبة الفرد في الأنماط العادية للآخرين، مما يثبت فعله في رؤية الآخرين كعلامة على الإفراط في التوقعات المؤسسية. أمّا العامل الآخر فهو إمكانية أنّ الذات تجتمع مع الآخر أو أكثر مثل العصابات الخارجية والغريبة على المجتمع (Parsons, 1964).

ومثل هذه العصابات لها فائدتان على الحالة التي يكون فيها المنحرف الفرد: أولهما أنّ المؤسسة هي الطريقة الأكثر فعالية للتكيف مع القيود الظاهرة التي يثيرها أو ينتهكها هذا النمط من الانحراف. وثانيها أنّ الذات والغير باشتراكهما في الانحراف يُعزز كل منهما الآخر بالنسبة للميول والحاجات الغريبة. وهذا ما يضعف القيود للتركيب المؤسسي في أنّ كل ذات لديها آخر تلجأ إليه لقبول الفعل الذي يرفضه المجتمع. وقد يُساعد المنحرف في العمل على كسر مركبات الانسجام والتوازن في البناء الاجتماعي. وبواسطة هذا الفعل فلا بد له أن يعوض نمط الانحراف بنمط النظام الاجتماعي الرئيس، وبفعل هذا يكون منسجمًا إلزاميًا ضمن هذه المجموعة المنحرفة وغريبًا إلزاميًا عن البناء الكلي للمجتمع. والنقطة الأكثر أهمية هي الفرصة المتوفرة من وجود تجمع منحرف للذات

في مواجهة الأجزاء المقابلة من النظام المؤسسي. وعليه يجب أن تبقى الصفة الإلزامية للحاجة للانسجام في الذاكرة، ويجب التشديد على ضرورة أن تشعر الذات بالحاجة إلى أن تكون عضوًا في مجموعة ما بكثافة إلزام (Parsons, 1964).

وفي ضوء مقولات السلوك المنحرف عند بارسونز، فإنّ المؤسسات والجماعات السياسية والدينية والاقتصادية والثقافية وغيرها تُشكّل الضبط الرسمي Formal control لسلوك الأفراد، ويوجد هذا الضبط عن قصد وتعمد، بحيث يعاقب المخالف لهذا الضبط بالاعتماد على طبيعة المخالفة والانتهاك، كما تُوجد المنظمة التي تستفيد من الضبط كتلة من الرسميين مخولة بالقوة لفرض النظام، كما في حالة الشرطة والجيش (Parsons, 1964). باختصار فإنّ المؤسسة سواءً أكانت دولة أو بنكًا، جيشًا أو مصنعًا، أو أي شيء آخر فإنّ لديها معتقداتها وأنظمتها التي بواسطتها تقوم بضبط سلوكيات الأفراد، وكل هذا ينطوي تحت مسمى الضبط الرسمي الذي أصبح ضرورة في المجتمعات الحديثة المعقدة. ويشمل الضبط غير الرسمي Informal Control على الثرثرة، والقذف، والتشويه، والرأي العام، والشفقة، والشعور بالعدل، والعادات، والاخلاق، وهذه لم توجد عمدًا وغير مؤكد مصدرها، فهي نشأت وحدها، واكتسبت مع مرور الزمن شعبيتها، وأصبحت متجذرة في ممارسات الناس، وليس هناك عقوبة محددة ضد من ينتهك هذه الأشياء، وما تزال أكثر تأثيرًا من الضبط الرسمي، وليس بحاجة طاقم أو كوادر إضافية لفرضها، كما هي الحال في الضبط الرسمي، وليست لديها قوة مادية لفرض الانسجام، فالإيمان بالدين والأخلاق والرأي العام موجودة بأكثر أهمية في الضبط غير الرسمي (Rao, 2009).

ومن هنا، يتشكل الضبط الاجتماعي بواسطة المحفزات النسقية الإلزامية التالية: أولا: الضبط بالقانون Control by Law، كشكل من أشكال الضبط الاجتماعي المنبثق عن المؤسسات السياسية؛ حيث تمّ تشريعه من قبل سلطة تشريع رسمية، وهو ناتج عن الفكر الشعوري، ومحاولات مقصودة، وتخطيط حذر، ومحدد، وواضح، ودقيق، ويُكتب دائما ويُسجل، ويطبق بالتساوي على الجميع في الظروف المشابهة، ويتبع انتهاكه عقوبات يقررها السلطة في الدولة. ثانيًا: الضبط بالتعليم Control by Education، ويقوم على جعل جيل الصغار اجتماعيا، كجهد مستمر لفرض طرق الرؤية والمشاعر والفعل التي لا يمكن للطفل الوصول إليها فورًا. ثالثًا: الضبط بالرأي العام Control by the Public Opinion، ويعود إلى الأفكار التي يعبر عنها الناس حول موضوع

معين. رابعًا: الضبط بالدعاية Control by Propaganda، ويعود إلى أساليب الشخص أو الجماعة للتأثير على الرأي العام والمشاعر بواسطة التلاعب نحو نهاية مرغوبة. خامسًا: الضبط بالإكراه والإجبار والقوى المادية Control by Coercion، ويستخدم لوقف أو ضبط الفعل، وعندما يمنع الناس من فعل ما، توضع القيود على اختياراتهم أو التهديد بالنتائج، فهذا يعني استخدام القوى المادية. سادسًا: الضبط بالعادات والتقاليد Control by Customs، وينظم نشاطاتنا من حيث طريقة اللباس، والحديث، والأكل، والمشي، والعبادة، والاحتفالات، فهي أنظمة مقبولة في حياتنا لا يستطيع الفرد الهروب منها. سابعًا: الضبط بالسلوكيات الشعبية والأعراف Control by Folkways and Mores، وهي لا تفرض من أي مؤسسة في المجتمع، فليس هناك قانون يُجبرنا على غسل الملابس، أو غسل الأسنان، أو احترام الكبار؛ بل نحن نفعل هذه الأشياء بدون التفكير فيها. وهي طريقتنا في الحياة. وهي مهمة لتعلم الناس حب الآخرين، وعدم الاعتداء أو التطاول عليهم. ثامنًا: الضبط بالدين Control by Religion، ويرتبط المفهوم الديني بعلاقة الإنسان بالإنسان، وعلاقة الإنسان مع الله، والسلوك المنسجم مع هذه العلاقة هو السلوك الديني، ويكون معظم حالات الانسجام الديني منسجمًا مع الضبط الاجتماعي. تاسعًا: الضبط بالأخلاق Control by Morality، ويرجع إلى المبادئ المتعلقة بالخير والشر التي يركز عليها الضمير، وهي معترف بها من قبل المجتمع، فالأخلاقيون الجيدون هم أيضًا جيدون اجتماعيا. عاشرًا: الضبط بالعقوبة والمثوبة Control by Sanctions، ويقوم بفرض الأنظمة والمعتقدات في المجتمع لإقناع الفرد والجماعة بالانسجام مع الآمال والطموحات الاجتماعية (Rao, 2009; Parsons, 1968).

وفي ضوء المقولات النظرية السابقة للسلوك المنحرف وآليات الضبط الاجتماعي، يُمكن لنا اشتقاق ثلاثة محفزات غير وظيفية للتحرش الجنسي في النسق الجامعي: أولًا: اختلال المحفزات البيئية، وتشير إلى غياب الضوابط السلوكية التي تظهر الواجبات المتعلقة بالمستوى الأخلاقي للفعل في الحرم الجامعي. ثانيًا: اختلال المحفزات الإدارية، وتشير إلى ضعف المستوى الإداري والتنظيمي في تكريس العقوبات الرادعة ورعايتها عن طريق معاقبة السلوك المنحرف وتوجيه مدركات الطلبة للالتزام بالضوابط الأخلاقية. ثالثًا: اختلال المحفزات الأكاديمية، وتشير إلى وهن أو ضعف العملية الأكاديمية في صيانة توقعات الدور والتوجيهات القيمية المحفزة للطالب على إشغال وقته في طلب العلم والارتقاء به أخلاقيًا.

الدراسات السابقة ذات الصلة

تكشف لنا مراجعة الأدبيات المحلية حول المحفزات النسقية للتحرش الجنسي عن محدودية الإنتاج العلمي وندرته، وتُظهر هذه الحقيقة مدى الحاجة إلى ملء هذه المساحة العلمية المهملة في مجتمعنا. وأجريت هذه الدراسة المتواضعة بوصفها مُساهمة في التأسيس العلمي حول أثر اختلال المحفزات البيئية والإدارية والأكاديمية في تمادي بعض الطلاب على زميلاتهم في الحرم الجامعي. وقد يُوفر لنا هذا الطرح رؤية محايدة حول المحفزات النسقية للتحرش الجنسي في الجامعات الأردنية من خارجها.

أولًا: المحفزات البيئية للتحرش الجنسي

إنّ اختلال الضوابط السلوكية للفعل في الحرم الجامعي من شأنه أن يدفع بعض الطلاب للاعتداء على زميلاتهم؛ ومن هذا القبيل أظهرت دراسة رجاء البوابيجي (Al-Bawabeji, 2016) حول: "التحرّش بالمرأة: دراسة اجتماعية وحلول قانونية" التي طبقت على عينة قوامها (400) من الذكور والإناث، أنّ التحرّش اللفظي في الأردن الأكثر شيوعًا عند الإناث بنسبة 79.2%، وعند الذكور بنسبة22.3%، وتلاه التحرّش بالهاتف عند الإناث بنسبة 5.2% وعند الذكور بنسبة 43.2%، ثم التحرّش بالمطاردة عند الإناث بنسبة 96.1%وعند الذكور بنسبة 75.1%. وقد يؤدي اختلال المحفزات النسقية البيئية إلى تطاول بعض الطلاب على زميلاتهم؛ ومن هذا القبيل، أظهرت دراسة بوتر (Potter, 2016) حول: "تقليل الاعتداء الجنسي في الحرم الجامعي" التي طبقت على عينة من جامعة:University of New Hampshire؛ ودراسة فيغا-غي وزملائه (Vega-Geaa et al., 2016) حول: الإساءة الجنسية عند المراهقين: أبعاد دراسة الإساءة الجنسية عند الأولاد والبنات، التي طبقت على قوامها (3,489) من الطلبة في المدارس الإسبانية؛ ودراسة بوكهوز (Buchholz, 2015) حول: "دور المراكز الصحية في الجامعة في التدخل ومنع الاعتداء الجنسي في الحرم الجامعي" التي طبّقت على عينة من جامعة نيوجرسي The State University of New Jersey، أنّ عدم وجود إجراءات وقائية رادعة وضوابط أخلاقية واضحة تحدّ من التحرّش الجنسي، مكّن بعض الطلاب من الاعتداء على زميلاتهم والتطاول عليهن جنسيًا في الحرم الجامعي.

وتعدّ البيئة الأسرية امتدادًا للبيئة الجامعة، ولها انعكاسات سلبية على بعض الطلاب في الحرم الجامعي؛ وحول هذا القبيل بينت دراسة رينغولد وغوستين (Reingold & Gostin, 2015) حول: "الاعتداء الجنسي بين طلبة الجامعة: المنع والدعم والعدالة" التي طبّقت على عينة من الطالبات تراوح أعمارهن بين (18–25 سنة) من جامعة جورج تاون Georgetown University، أنّ عدم وجود خطة إرشادية واضحة لضبط سلوك الطلاب الجامعيين، وعدم شعورهم بأدنى مستويات المراقبة من الأسرة والجامعة؛ جعلتهم يتطاولون على زميلاتهم في الحرم الجامعي. وقد يجعل إدراك الطالب بأنه سوف يفلت من العقاب يتمادى أكثر على زميلاته ويعتدي عليهن في الحرم الجامعي؛ وحول هذا القبيل، أشارت دراسة كامبل (Campbell, 2015) حول: "ارتكاب جريمة الاعتـــداء الجنسي في الحـرم الجامعي: ماذا نحتاج أيضـــــا لمعرفته"؛ ودراسة أمونـــا وزملائـــه (Umana et al., 2014) حول: "انتشار وارتباط عنف الشريك الحميم تجاه الطالبات في جامعة ايبدان في نيجيريا" التي طبقت على عينة قوامها (255) طالبة من جامعة ايبدان في نيجيريا University of Ibadan, Nigeria؛ ودراسة آدمز (Adams, 2013) حول: "الإساءة الجنسية: القاتل الصامت للطالبات في جامعة أيوبا في جنوب أفريقيا" التي طبقت على عينة قوامها (65) طالبة من جامعة أيوبا في أفريقيا الجنوبية University of Ayoba in South Africa، إلى أنّ اختلال المحفزات النسقية البيئية في توليد الردع الأخلاقي الوقائي ضد السلوك المنحرف، أدّى إلى تطاول بعض الطلاب على زميلاتهم جنسيًا في الحرم الجامعي.

كما أنّ عدم وضوح نظام العقوبات في أذهان الطلاب، قد تدفعهم إلى التحرّش بزميلاتهم في الحرم الجامعي؛ وحول هذا القبيل أشارت دراسة تريبليت (Triplett, 2011) حول: "الاعتداء الجنسي في الحرم الجامعي: البحث عن التوازن الملائم بين العملية المناسبة القانونية وحماية الضحية" التي طبّقت على عينة من داخل الحرم الجامعي الأمريكي؛ ودراسة مينارد (Menard et al., 2010) حول: "الصادقة والمودة الشخصية تتنبأ باشتراك الطلاب الذكور والإناث في الإساءة الجنسية في الجامعة" التي طبقت على عينة من الذكور قوامها (148) وعينة من الإناث قوامها (278) من جامعة بنسلفانيا The Pennsylvania University، إلى أنّ عدم وضوح نظام العقوبات المعمول بها في أذهان بعض الطلاب، مكّنهم من الاعتداء على زميلاتهم جنسيًا في الحرم الجامعي.

كما هدفت دراسة البداينة والشقور Al-Badaina & Ashqour عام 2009 إلى التعرّف على أشكال الإساءة والجسدية أو النفسية أو الجنسية أو الإهمال، التي تعرّض لها بعض الطلبة الجامعين أثناء طفولتهم، التي طبقت على عينة قوامها (441) وحدة، وأظهرت أنّ أكثر أشكال الإساءة التي تعرض لها الطلبة في أثناء طفولتهم الإساءة الجسدية، وأنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائيّة بين الخصائص الديموغرافية للوالدين والخصائص الشخصية للطلبة، وأشكال الإساءة التي تعرض إليها الطلبة في أثناء طفولتهم (Al-Majali, 2009).

وكشفت دراسة ماكماهون (McMahon, 2008) حول: "العنف الجنسي في حرم الجامعة: نموذج للإذعان للشرطة الفيدرالية"، بأنّ تمرد بعض الطلاب على تعليمات الجامعة جعلهم يتطاولون على زميلاتهم جنسيًا في الحرم الجامعي. وكشفت دراسة عبادة وأبو دوح (Obada & Abudouh, 2007) حول: "الأبعاد الاجتماعية للتحرش الجنسي في الحياة اليومي "التي طبقت على عينة قوامها (140) من الشابات التي تتراوح أعمارهن بين (20–40) من محافظة سوهاج، أنّ ما نسبته 78.6% من أفراد العينة اعتقدن أنّ التحرّش ارتبط بالتحولات الاجتماعية والاقتصادية الطارئة، وتعرضن للتحرش اللفظي بنسبة 46.7%، يليه بالنظر والإشارة بنسبة 39.2%، ثم بالاحتكاك بنسبة 14.1%. كما جاءت أماكن حدوث التحرّش على التوالي: وسائل المواصلات بنسبة 40.2%، والشارع بنسبة 29.9%، والمؤسسات التعليمية بنسبة 19.6%. كما قامت استراتيجيات مواجهة التحرّش على التجاهل التام بنسبة 59.8%، ومحاولة الهرب بنسبة 14.9%، وعدم القدرة على التصرف بنسبة 11.2%. وتمثلت تداعيات التحرّش بالسخط على الرجال بنسبة 27.8%، والشعور بالإحباط بنسبة 25.2%.

وقد يؤدي اختلال المحفزات النسقية البيئية إلى زيادة مستوى التحرّش في الحرم الجامعي؛ وحول هذا القبيل أظهرت دراسة ويلسون (Wilson, 2000) حول: "البيئة الاجتماعية للاعتداء والإساءة الجنسية لطلاب الجامعة" التي طبقت على عينة قوامها (143) طالبة و (93) طالبًا من بريطانيا ونيوزيلاند وشمال أمريكيا؛ ودراسة مازر وبيرسيفال (Mazer & Percival, 1989a) حول: "العقيدة (الأيديولوجية) أم التجربة؟ العلاقات بين المفاهيم والأفكار والآراء والمواقف والتجارب في الإساءة الجنسية عند طلاب الجامعة" التي طبقت على عينة قوامها (74) طالبًا و(136) طالبة من جامعة University of Prince Edward Island، بأنّ عدم وجود سلطة جامعية قوية تحدّ

من التحرّش الجنسي، جعلهم يعتدون على زميلاتهم جنسيًا في الحرم الجامعي. وعلى العكس تمامًا، كشفت دراسة بالودي وزملائه (Paludi & Nydegger, 2006) حول: "المنظورات الدولية للإساءة الجنسية لطلاب الجامعة: أصوات الصمت" التي طبقت على عدة جامعات من ولاية نيويورك New York بأنّ المحفزات النسقية القانونية جامعات ولاية نيويورك عملت على فرض إجراءات ضبطية صارمة للحدّ من اعتداءات بعض الطلاب على زميلاتهم في الحرم الجامعي.

ثانيًا: المحفزات الإدارية للتحرش الجنسي

إنّ اختلال المستوى الإداري والتنظيمي في تكريس العقوبات الرادعة، ورعايتها بواسطة معاقبة السلوك المنحرف وتوجيه مدركات الطلبة للالتزام بالضوابط الأخلاقية، قد يُؤدي إلى اعتداء بعض الطلاب على زميلاتهم والتطاول عليهن في الحرم الجامعي؛ ومن هذا القبيل أشارت دراسة ليفيسك وزميلاتها (Levesque et al., 2016) حول: "العنف مع الشريك الحميم، الاعتداء الجنسي" والصحة التناسلية بين نساء الجامعة، التي طبقت على عينة قوامها (2443) وحدة من الجامعات الكندية؛ ودراسة كراندلماير (Crandlemire, 2015) حول: "التحديات في معالجة الاغتصاب والمضايقة الجنسية في الحرم الجامعي" ودراسة واشنطن وزملائها (Washington et al., 2015) حول: "المضايقة الجنسية في الحرم الجامعي: هو فقط منحرف جنسيا والكل يعرف ذلك؟" إلى أنّ إلزام الجامعة الطلاب اتباع تعليمات قديمة، وعدم إدراك بعض الطلاب لفاعلية العقوبة الجامعية، وعدم توجيه الطلاب لمقومات السلوك الأخلاقي، والتساهل معهم في تطبيق الواجبات الأخلاقية، مكّن بعض الطلاب من الاعتداء على زميلاتهم جنسيًا في الحرم الجامعي.

إنّ عدم وجود مناهج توعوية واضحة تحدّ من التحرّش الجنسي في الحرم الجامعي، مكّن بعض الطلاب من التمادي على زميلاتهم في الحرم الجامعي؛ وحول هذا القبيل كشفت دراسة مارشال وزملائه (Marshall et al., 2015) حول: "مهارات الانسجام والبقاء: الدور الذي يلعبه موظفو المدرسة بما يتعلق بالدعم للأقلية المتنمرة المتوحشة المسيئة جنسيًا" التي طبّقت على (16) حالـــة من المدارس الأمريكية المتراوحة أعمارهـــم بين (15-20) سنة؛ ودراسة بينّت (Bennett, 2014) حول: "تنفيذ أفضل الممارسات لمنع الاعتداء الجنسي" التي طبقت على عينة من Student Affairs Today؛ ودراسة كريفوشي وزملائه (Krivoshey et al., 2013) حول: "إجراءات الإبلاغ عن الاعتداء الجنسي في جامعات أوهايو" التي طبقت على عينة قوامها (105) طالبة، بأنّ عدم التدخل لوقف التحرّش الجنسي في المؤسسات التربوية، وعدم تطبيق نظام العقوبات

الجامعية بشكل واضح؛ جعل بعض الطلاب يتمادون أكثر في الاعتداء على زميلاتهم في المؤسسات التعليمية.

وقد يُؤدي عدم وجود جهات إرشادية معروفة يلجأ إليها الطلبة في الجامعة، إلى اعتـــداء بعض الطلاب على زميلاتهم في الحـــرم الجامعي؛ وحول هـــذا القبيل أظهرت دراسة إيكـــور (Ekore, 2012) حول: "الفروق الجنسية في مفهوم الإساءة الجنسية بين طلاب الجامعة" التي طبقت على عينة قوامها (420) طالبًا وطالبة من جامعة ايبادان University of Ibadan, Nigeria، بأنّ عدم وجود نشاطات طلابية لإشغال أوقات الفراغ؛ جعل بعض الطلاب يسيئون لزميلاتهم جنسيًا في الحرم الجامعي. وكشفت دراسة تايدن ولارسون (Tyde'n & Larsson, 2012) حول: "دراسة ومسح مكرر للسلوك الجنسي بين طالبات الجامعة في السويد" التي طبقت عام 1999 على عينة قوامها (333) طالبة، وفي عام 2004 على عينة قوامها (315) طالبة، وفي عام 2009 على عينة قوامها (350) طالبة من جامعة University Students in Sweden، أنّ نسب تفشي التحرّش الجنسي ازدادت بين الطالبات مع التقدم في الـــسنوات؛ إذ بلغ 22% عـــام 1999، و52% عام 2004، و67% عام 2009.

وأظهرت نتائج دراسة المجالي (Al-Majali, 2009) حول: "أشكال التحرّش الواقع على الطالبات في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة" التي أجريت على عينة قوامها (600) طالبة، أنّ من أسباب التحرّش الجنسي في الحرم الجامعي: قضاء وقت كثير في الحرم الجامعي مع الأصدقاء، وعدم قيام الحرس بواجباتهم المهنية، وجهل الطالبات بالعقوبات الجامعية، وارتداء الطالبة الملابس غير التقليدية، ووضع المكياج الملفت للأنظار، وجلوس الفتاة وحدها في الغرفة الصفية. وأظهرت دراسة روثمان وسيلفرمان (Rothman & Silverman, 2007) حول: "أثر برنامج منع الاعتداء الجنسي في الجامعة على معدلات الضحايا من طلبة السنة الأولى" التي طبّقت على عينة من الجامعات الأمريكية قوامها (1982) وحدة، أنّ تعرض المنحرف للمساءلة القانونية من شأنه أن حدّ من ظاهرة التحرّش في الحرم الجامعي. وكشفت دراسة ولي وزملائه (Lee et al., 2003) حول: "التعامل مع الاعتداء الجنسي في حرم الجامعات: خطوط عريضة للمنع/ أسبوع الوعي" التي طبقت على عينة من الجامعات الأمريكية من ولاية كاليفورنيا، بأنّ وضع آليات صارمة لحماية

الطالبات من التحرّش الجنسي؛ جعل الطلاب يحسبون حسابات دقيقة قبل التطاول على زميلاتهم في الحرم الجامعي.

فضلاً عن ذلك، بينت دراسة شومبا وماتينا (Shumba & Matina, 2002) حول: "الإساءة الجنسية لطلاب الجامعة من المحاضرين في زيمبابوي" التي طبقت على عينة قوامها (83) طالبًا وطالبة، بأنّ عدم تطبيق نظام العقوبات الصارم على من كل ينتهك القوانين الجامعية؛ مكّن بعض المحاضرين من الاعتداء على طالباتهم في الحرم الجامعي. وعلى العكس تمامًا، أظهرت دراسة ميخائيل وفيتش وكولبران (Mikhailovich & Colbran, 1999) حول: "تغيير القوانين: التجاوب مع الاعتداء الجنسي في جامعة استرالية" التي طبقت على عينة من الطالبات في جامعة استراليا، بأنّ استجابة إدارة الجامعة في حلّ مشكلات الطلبة وحماية الطالبات من الاعتداء عليهن من شأنه أنّ حدّ من ظاهرة التحرّش الجنسي في الحرم الجامعي.

ثالثا: المحفزات الأكاديمية للتحرش الجنسي

إنّ اختلال العملية الأكاديمية في صيانة توقعات الدور والتوجيهات القيمية المحفزة للطلاب على إشغال وقتهم في طلب العلم والارتقاء بهم أخلاقي؛ تجعل البعض يتطاولون على زميلاتهم في الحرم الجامعي؛ وحول هذا القبيل كشفت دراسة ماكينون (Mackinnon, 2016) حول: "في أيديهم: استعادة المسؤولية المؤسسية للإساءة الجنسية في التعليم" التي طبقت على عينة قصدية من الطالبات في الجامعات الأمريكية، بأنّ تهميش الجامعة المتواصل لدور الطلبة في اتخاذ قراراتهم، وعدم توجيه الطلبة في المحاضرات لمقومات السلوك الأخلاقي، وعدم تحفيز الجامعة استيعاب الطلاب لواجباتهم الجديدة؛ جعلهم يتطاولون على زميلاتهم جنسيًا في الحرم الجامعي. وقد يؤدي اختلال المحفزات الأكاديمية إلى زيادة نسبة اعتداء الطلاب على زميلاتهم في الحرم الجامعي؛ وحول هذا القبيل، كشفت دراسة لانغ (Lang, 2015) حول: "الناجون، الجامعة والقانون: التحديات في إعادة كتابة سياسة سوء السلوك للاعتداء الجنسي في الحرم الجامعي" التي طبّقت على عينة من جامعة أيوا University of Iowa بأنّ تساهل الجامعة مع الطلبة في التقصير بالواجبات الأخلاقية، وضعف توجيه الطلبة في المحاضرات الصفية لمقومات السلوك الأخلاقي، وعدم إفساح الجامعة المجال أمام الطلبة لممارسة نشاطات جديدة؛ مكّن بعض الطلاب من الإساءة لزميلاتهم جنسيًا في الحرم الجامعي. كما أشارت ودراسة زينزو وتومبسون (Zinzow & Thompson, 2014) حول: "العوامل المرافقة والمتصلة بأساليب الاعتداء الجنسي

اللفظي والإكراهي والمُضعف والقهري في دراسة طولية لرجال الجامعة" التي طبقت على عينة قوامها (526) رجل من جامعات ولاية ساوث كارولينا South Carolina، إلى أنّ عدم إدراك الطلاب لفاعلية نظام العقوبات في الجامعة، وأن البيئة الجامعية لا تولد رادعًا حقيقيًا وقائيًا ضد السلوك المنحرف؛ جعل بعض الموظفين أو الطلاب يتمادون على الطالبات جنسيًا في الحرم الجامعي.

فضلاً عن ذلك، فقد تجعل عدم تمكين الطلاب من النشاطات الابتكارية يتمادون على زميلاتهم جنسيًا في الحرم الجامعي؛ وحول هذا القبيل أظهرت نتائج دراسة هندريكس (Hendrix, 2013) حول: "ريشه في كفه، وطوبه في كفة أخرى: تغطية الميزان ضد الذكور المتهمين بالاعتداء الجنسي في إجراءات الانضباط في الحرم الجامعي" التي طبقت على عينة من الجامعات والكليات من منطقة South Royalton في الولايات المتحدة؛ ودراسة وايت (White, 2000) حول: "الإساءة الجنسية أثناء التدريب الطبي: مفاهيم وأفكار طلاب الطب في مدارس الطب الجامعية في استراليا" التي طبقت على عينة من قوامها (55) طالبا و(219) طالبة من مدارس الطب الجامعية في استراليا University Medical School in Australia، بأنّ عدم تمكين الطلبة من أداء النشاطات الإبداعية، وعدم توجيههم في المحاضرات لخطورة التحرّش، وضعف توزيع النشاطات وفق قدراتهم ومؤهلاتهم العلمية؛ جعل بعض الطلاب يتطاولون على زميلاتهم جنسيًا في الحرم الجامعي.

وأشارت دراسة كيرنز وهوت (Cairns & Hatt, 1995) حول: "التمييز والإساءة الجنسية في عينة طلاب خريجين" التي طبقت على عينة قوامها (497) طالبًا و(497) طالبة من جامعة The University of Calgary؛ ودراسة مازر وبيرسيفال (Mazer & Percival, 1989b) حول: "تجارب الطلاب في الإساءة الجنسية في جامعة صغيرة" التي طبقت على عينة قوامها(74) طالبًا و (136) طالبة من جامعة كندية صغيرة University of Prince Edward Island، إلى أنّ عدم إلزام الطلبة لزيارة المكتبة بصورة متكررة؛ وضعف دور الجامعة في تحفيز الطلبة لاستيعاب لواجباتهم الجديدة، وعدم تنويع النشاطات وفقا لقدراتهم ومؤهلاتهم؛ جعل عض الطلاب يسيئون لزميلاتهم جنسيًا في الحرم الجامعي.

وهكذا، فإنّ هذه الدراسات ذات الصلة بالموضوع تلفت الانتباه إلى أنّ الطالبات في الحرم الجامعي يعانين من اعتداء زملائهن والتطاول عليهن في الحرم الجامعي؛ لاختلال المحفزات البيئية والإدارية والأكاديمية، في تكريس العقوبات الرادعة، ومعاقبة السلوك المنحرف، وتوجيه مدركات الطلبة للالتزام بالضوابط الأخلاقية. وهكذا، تتميز الدراسة الراهنة عن الدراسات السابقة، باقتراحها نموذجًا نظريًا جديدًا تبعًا لمقولات السلوك المنحرف وآليات الضبط الاجتماعي عند تالكوت بارسونز؛ انطلاقًا من النتائج التطبيقية المتعلّقة بالمحفزات النسقية للتحرش الجنسي في الجامعات الأردنية.

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة أسلوب المسح الاجتماعي بالعينة، بهدف بيان المحفزات النسقية للتحرش الجنسي في الجامعات الأردنية، عن طريق دراسة ميدانية طبقت على عينة قصدية من الطالبات المتواجدات في الحرم الجامعي الأردني.

أولاً: مجتمع الدراسة: تألّف مجتمع الدراسة من جميع الطالبات اللواتي على مقاعد الدراسة في ستّ جامعات حكومية وخاصة، هي: الجامعة الأردنية (28882) وجامعة اليرموك (21407) وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية (15150) وجامعة مؤتة (8027) وجامعة فيلادلفيا الخاصة (2222) وجامعة إربد الأهلية (819) وفق خلاصة إحصائية بأعداد الطلبة في الجامعات الأردنية الصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

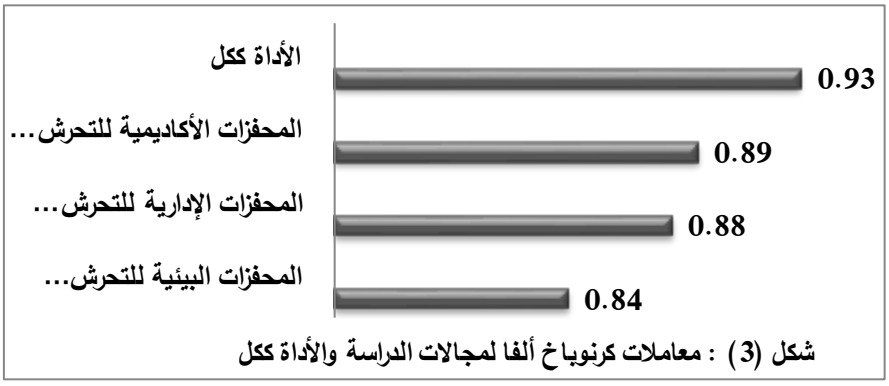
ثانياً: عينة الدراسة: تألّفت عينة الدراسة الكلية من (1833) طالبة جامعية؛ حيث تمّ تحديد إجراءات سحبها بالشروط التالية: 1- سحب عينة قصدية قائمة على شرط أن تكون طالبة على مقاعد الدراسة، تمّ الاعتداء عليها من قبل زملائها داخل الحرم الجامعي. 2- الوصول إلى العينة بواسطة مساعدات البحث (ست إناث) اثنتان من حملة الماجستير، وأربع أنهين البكالوريوس، واستغرقت جمع البيانات خمسة أشهر ونصف الشهر. 3- تعبئة الاستبانات في أثناء تواجد الطالبات في الحرم الجامعي بحضور مساعدات البحث. 4- تألفت العينة بشكلها النهائي في الجامعة الأردنية (290) طالبة، وجامعة اليرموك (849) طالبة، وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية (83) طالبة، وجامعة مؤتة (301) طالبة، وجامعة فيلادلفيا الخاصة (142) طالبة، وجامعة إربد الأهلية (168) طالبة. 5- تمّ اتلاف عدد من الاستبانات في الجامعة الأردنية (27) استبانة، وجامعة اليرموك (32) استبانة، وجامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية (42)

استبانة، وجامعة مؤتة (24) استبانة، وجامعة فيلادلفيا الخاصة (16) استبانة، وجامعة إربد الأهلية (22) استبانة؛ لعدم استيفائها لشروط إجراءات سحب العينة الصحيحة.

ثالثاً: أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة في جمع المعلومات على استبانة مكونة من جزأين؛ الجزء الأول: تضمّن بيانات أولية عكست خصائص أفراد العينة. أما الجزء الثاني: فتضمّن ثلاثة محاور جسّد كل منها آلية؛ بحثت بالمحفزات النسقية للتحرش الجنسي في الجامعات الأردنية، وهي: 1- المحفزات البيئية للتحرش الجنسي (11) سؤالا. 2- المحفزات الإدارية للتحرش الجنسي (11) سؤالا. 3- المحفزات الأكاديمية للتحرش الجنسي (11) سؤالا. وقد تمّ الاستعانة بالإطار النظري في صياغة مؤشرات الأداة وتصميمها.

رابعاً: صدق الأداة: عُرضت الأداة على مجموعة من الأستاذة المتخصصين في علم الاجتماع، وقد تمّ التعديل وفقا لملاحظاتهم؛ حيث أُضيفت مؤشرات، وحُذفت مؤشرات، وأُعيد صياغة بعضها.

خامساً: ثبات الأداة: يظهر من الشكل (3) أنّ معاملات "كرونباخ ألفا" لمجالات الدراسة تراوحت بين (0.84- 0.89) وقد كان أعلاها مجال: "المحفزات الاكاديمية للتحرش الجنسي"، وأدناها مجال: "المحفزات البيئية للتحرش الجنسي"، وبلغ معامل "كرونباخ ألفا" للأداة ككل (0.93), وجميع معاملات الثبات مقبولة لأغراض الدراسة؛ حيث يعتبر مقبولا إذا زاد عن (0.70).



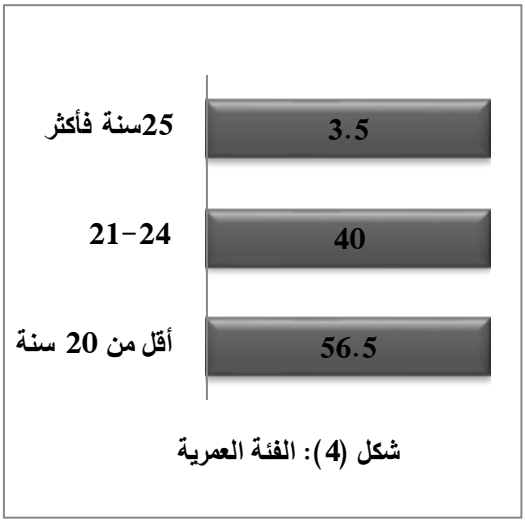
شكل (3) : معاملات كرنوباخ ألفا لمجالات الدراسة والأداة ككل

سادساً: المعالجة الإحصائيّة: تمّ استخدام المعالجات الإحصائيّة باستخدام الرزم الإحصائيّة (SPSS). ومنها: (التكرارات والنسب المئوية، ومعامل الاتساق الداخلي، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين).

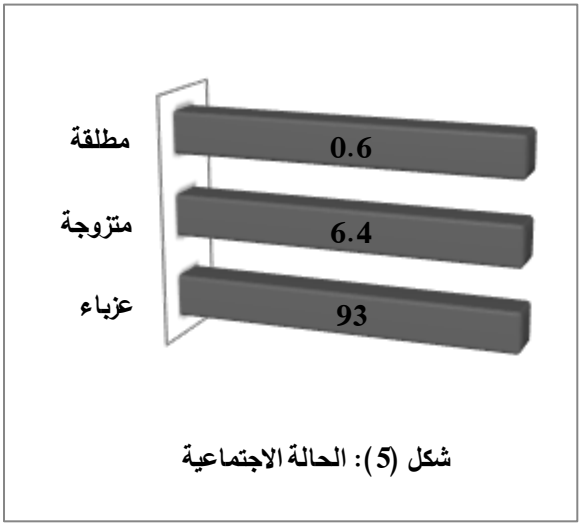
سابعاً: تصحيح المقياس: استخدم الباحث مقياس "ليكرت" للتدرج الرباعي، بحيث تمّ إعطاء موافق بشدة (4)، موافق (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1)، وتمّ الاعتماد على التصنيف التالي للحكم على المتوسطات الحسابية: (2 فما دون منخفض، ومن 2.01– 3 متوسطة، ومن 3.01 – 4 مرتفعة).

نتائج الدراسة ومناقشتها

خصائص أفراد عينة الدراسة:

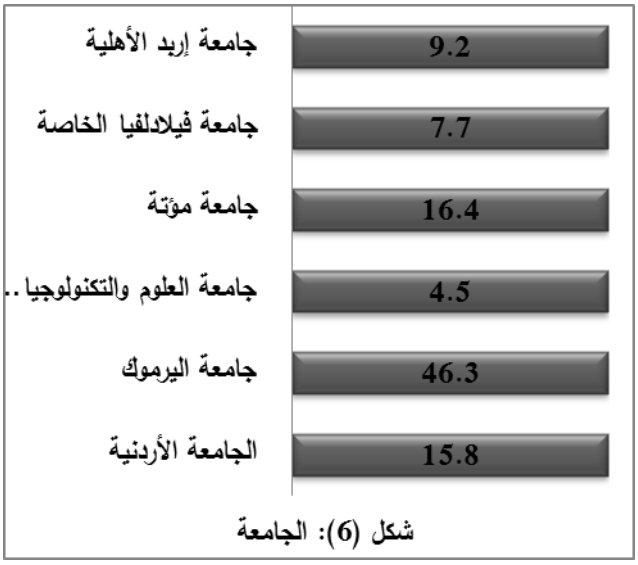


شكل (4): الفئة العمرية

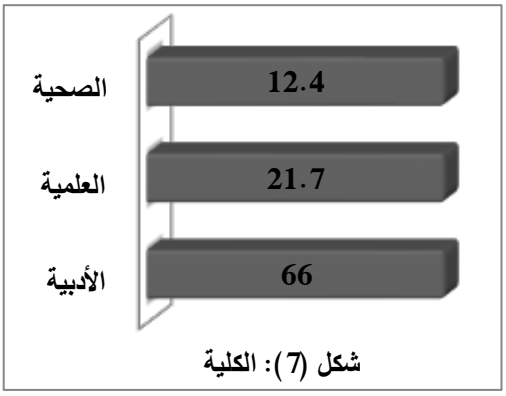


شكل (5): الحالة الاجتماعية

يظهر من الشكل (4) أنّ أفراد فئة الأقل من 20 سنة هي الأكثر حضورًا بنسبة بلغت (56.5) تلتها أفراد الفئة (21– 24) بنسبة بلغت (40.0) بينما كانت الفئة (25 سنة فأكثر) الأقل حضورًا بنسبة بلغت (0.7). كما يظهر من الشكل (5) أفراد فئة العزباوات الأكثر حضورًا بنسبة بلغت (93.0) بينما كانت أفراد فئة المطلقات الأقل حضورًا بنسبة بلغت (0.6). وهذا يؤشر إلى تأخر سن الزواج حتى الانتهاء من الدراسة الجامعية.

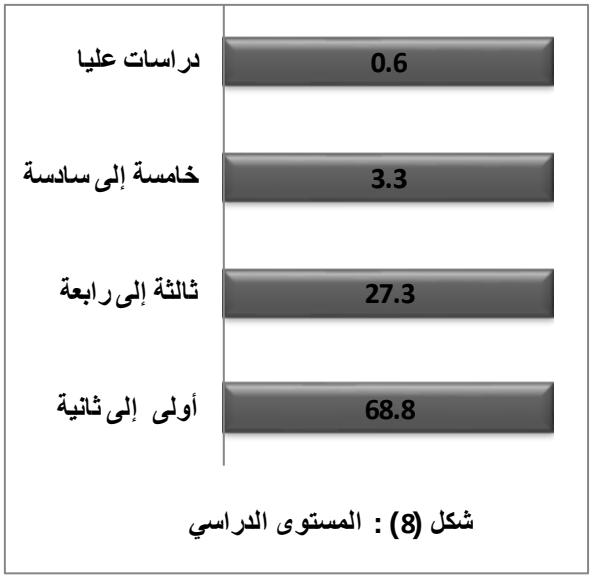


شكل (6): الجامعة

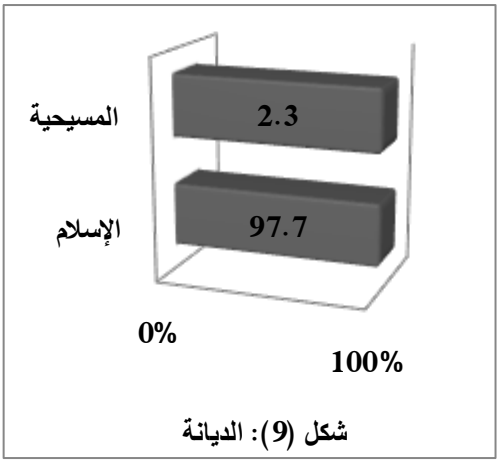


شكل (7): الكلية

يظهر من الشكل (6) أنّ أفراد فئة العينة التي تنتسب إلى جامعة اليرموك تعد الأكثر حضورًا بنسبة بلغت (46.3) في حين كانت جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية الأقل حضورًا بنسبة (4.5). فضلا عن ذلك يظهر الشكل (7) أنّ أفراد فئات الكليات الأدبية كانوا الأكثر حضورًا لدى أفراد العينة بنسبة بلغت (66.0) بينما كانت أفراد فئة الكليات الصحية الأقل حضورًا بنسبة بلغت (12.4).

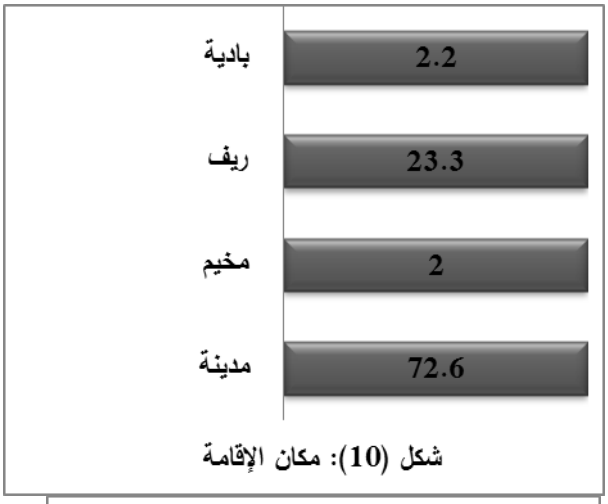


شكل (8) : المستوى الدراسي

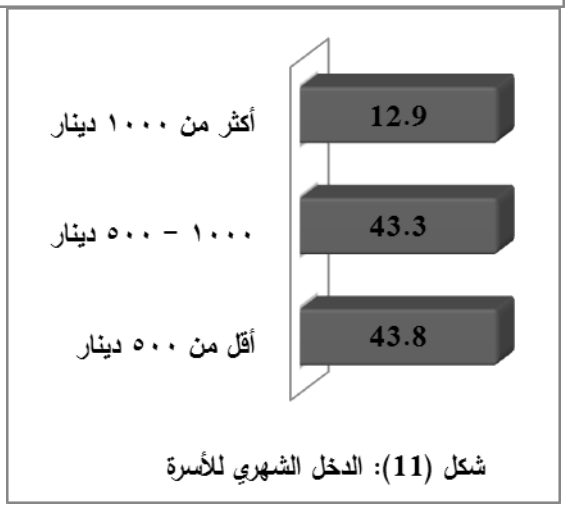


شكل (9): الديانة

وأشارت النتائج من الشكل (8) أنّ المستوى الدراسي من الأولى إلى الثانية كان الأكثر حضورًا بنسبة بلغت (68.8) بينما كانت أفراد فئة الدراسات العليا الأقل حضورًا بنسبة بلغت (0.6). كما يظهر من الشكل (9) أنّ أفراد فئة الديانة الإسلامية كانت هي الأكثر حضورًا بنسبة بلغت (97.7) في حين كانت الديانة المسيحية الأقل حضورًا بنسبة بلغت (2.3). وهذا يعكس طبيعة التركيب السكاني في الأردن.

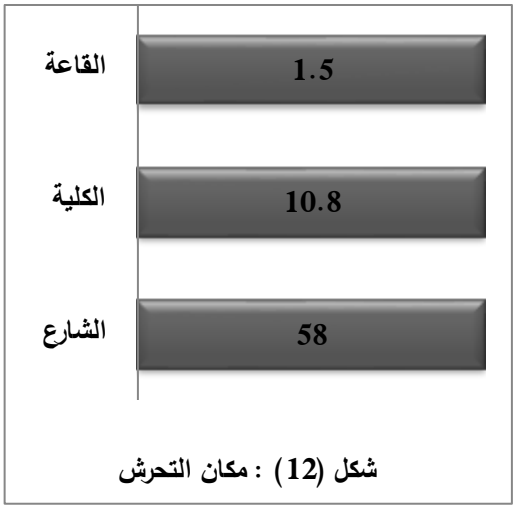


شكل (10): مكان الإقامة

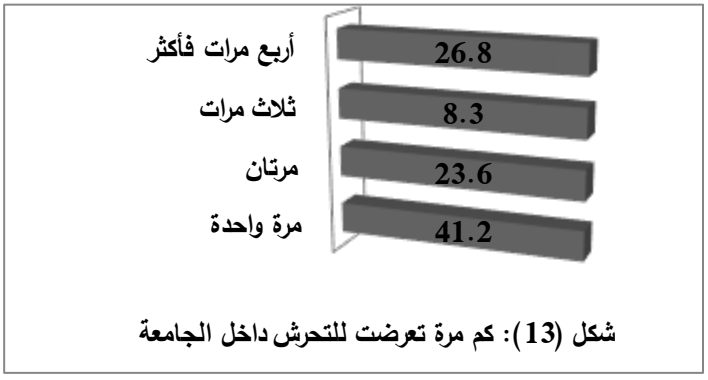


شكل (11): الدخل الشهري للأسرة

يظهر من الشكل (10) أنّ أفراد فئة الساكنين في المدينة هم الأكثر حضورًا بنسبة بلغت (72.6) بينما كانت أفراد فئة المخيم الأقل حضورًا بنسبة بلغت (2.0). ووهي بحسب تقديرات أفراد العينة، وهذا يعني أنّ الفروقات الحضرية الريفية لم تعد فاعلة كما كانت سابقا. كما يظهر من الشكل (11) أفراد فئة الدخل الشهري للأسرة أقل من 500 دينار هم الأكثر حضورًا أيضا بنسبة بلغت (43.8) تلتها أفراد الفئة (500-1000 دينار) بنسبة بلغت (43.3) بينما كانت أفراد الفئة (أكثر من 1000 دينار) الأقل حضورًا بنسبة بلغت (12.9). وهذا مؤشّر على أنّ أفراد العينة من هي من ذوات الطبقات الدنيا والوسطى.



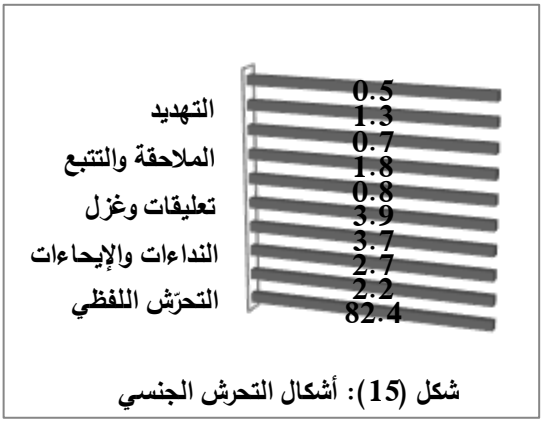
شكل (12) : مكان التحرش



شكل (13): كم مرة تعرضت للتحرش داخل الجامعة

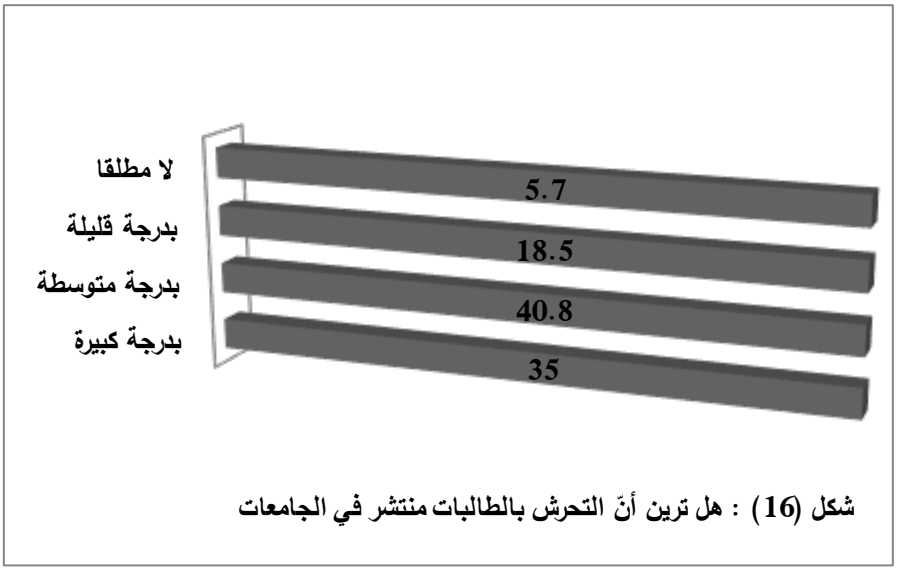
يظهر من الشكل (12) أنّ اعتداء بعض الطلاب على زميلاتهم في شوارع الجامعة الأكثر حضورًا بنسبة (58.0) بينما كان الاعتداء عليهن في القاعة الصفية الأقل حضورًا بنسبة (1.5). كما يظهر الشكل (13) تطاول بعض الطلاب على زميلاتهم في الحرم الجامعي كان مرة واحدة وهو الأكثر حضورًا بنسبة بلغت (41.2)، في حين كان الاعتداء عليهن ثلاث مرات الأقل حضورًا بنسبة بلغت (8.3). وهذا يؤشر إلى تأثيرات البنية الثقافية والاجتماعية والشخصية على بعض الطلاب في التمادي على زميلاتهم في الشارع الجامعي من مرة إلى أكثر من مرة.

شكل (14) : وقت التحرش اليومي



شكل (15): أشكال التحرش الجنسي

يظهر من الشكل (14) أنّ تطاّول بعض الطلاب على زميلاتهم في الحرم الجامعي كان عند الظهيرة وهو الأكثر حضورًا بنسبة بلغت (51.0)، في حين كان التطاول عليهن في كل الأوقات الأقل حضورًا بنسبة بلغت (7,2). كما يظهر من الشكل (15) أنّ "التحرّش اللفظي" هو الأكثر حضورًا بنسبة بلغت (82.4) في حين كان طلب رقم الهاتف الأقل حضورًا بنسبة بلغت (0.5). وهذا يعني أن التحرش اللفظي يرتفع عند بعض الطلاب في الحرم الجامعي عند الظهيرة لزيادة كثافة انتشار الطلبة بين الكليات في هذا الوقت.

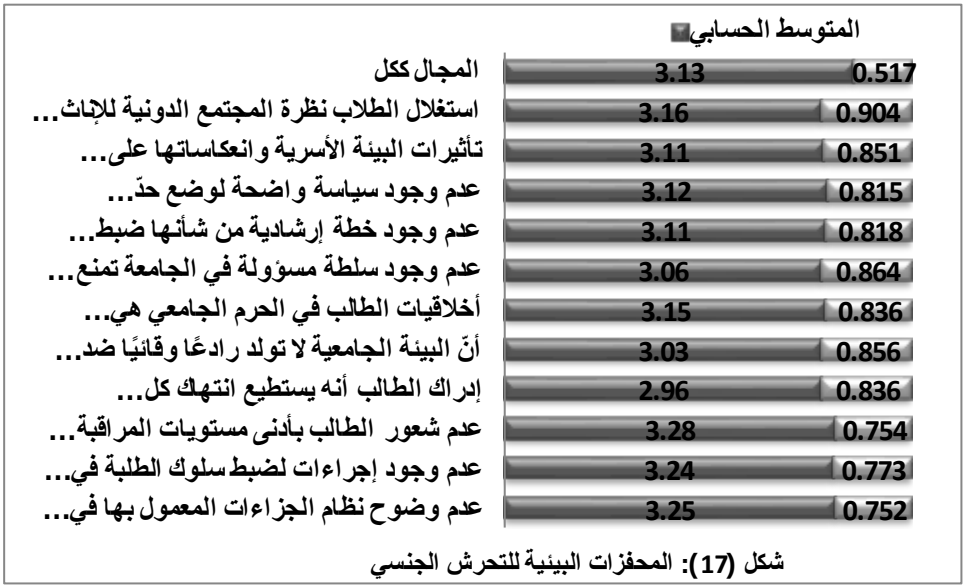


شكل (16) : هل ترين أنّ التحرش بالطالبات منتشر في الجامعات

يظهر من الشكل (16) أنّ التحرّش الجنسي في الجامعة كان منتشرًا بدرجة متوسطة بنسبة بلغت (40.8) وذلك بحسب وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. والجدير بالذكر أن هذه النتيجة مع نتيجة دراسات رجاء البوابيجي (2016) وعلاء المجالي (2009) بأنّ "التحرّش اللفظي" هو أكثر أشكال التحرّش الجنسي حضورًا في الجامعات.

مجالات الدراسة

المجال الأول: المحفزات البيئية للتحرش الجنسي

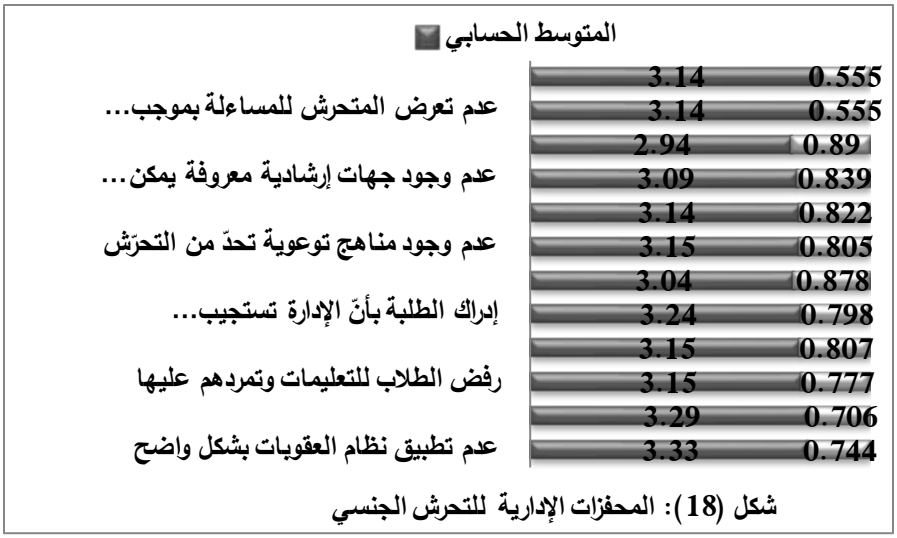


شكل (17): المحفزات البيئية للتحرش الجنسي

يبين الشكل (17) أنّ المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (2.96–3.28) حيث جاءت الفقرة رقم (3) التي تنصّ على: "عدم شعور الطالب بأدنى مستويات المراقبة السلوكية في الحرم الجامعي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.28) وبدرجة مرتفعة. بينما جاءت الفقرة رقم (4) ونصها: "إدراك الطالب أنه يستطيع انتهاك كلّ المحرمات في الحرم الجامعي" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.96) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.13) وبدرجة مرتفعة. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات بوتر (Potter, 2016)، وبوكهوز (Buchhoz, 2015)، ورينغولد وغوستين (Reingold & Gostin, 2015)، وكامبل (Campbell, 2015) وأموانا وزملائه (Umana et al., 2014) وآدمز (Adams, 2013) وتريبليت (Triplett, 2011) وميناردMenard, 2010)، وماكماهون (Mcmahon, 2008)، وويلسون (Wilson, 2000)، ومازر وبيرسيفال (Mazer & Percival, 1989a)، والمجالي (Al-Majali, 2009)، بأنّ غياب الضوابط السلوكية التي تُظهر الواجبات المتعلّقة بالمستوى

الأخلاقي للفعل في الحرم الجامعي، جعل بعض الطلاب يعتدون على زميلاتهم ويتطاولون عليهن جنسيًا. ومن هنا، فإنّ الفكرة الجوهرية التي يمكن الوصول إليها من هذه النتيجة، أنّ الطالب المنحرف يكون معرّضًا للأزمة الداخلية في نظام الحاجات للإشباع والميول؛ ولأنه يمتلك شعورًا سلبيًا تجاه الغير، ولديه حاجة قوية للحفاظ على علاقته مع الغير ومع الأنماط الاجتماعية، فلا بد أن يدافع عن نفسه ضد التعبير عن المشاعر السلبية في علاقته مع الغير، وقد يؤدي هذا إلى فقدان الغير.

المجال الثاني: المحفزات الإدارية للتحرش الجنسي



شكل (18): المحفزات الإدارية للتحرش الجنسي

يظهر من الجدول (4) أنّ المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (2.94– 3.33) حيث جاءت الفقرة رقم (1) التي تنص على: "عدم تطبيق نظام العقوبات بشكل واضح" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.33)وبدرجة مرتفعة. بينما جاءت الفقرة رقم (10) ونصها "علم الجامعة بظاهرة التحرّش دون التدخل بوقفها "بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.94) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.14) وبدرجة مرتفعة. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات ليفيسك وزميلاتها (Levesque et al., 2016)، كراندلماير (Crandlemire, 2015)، وواشنطن وزملائها (Washington et al., 2015)، ومارشال وزملائه (Marshall et al., 2015)، وبينيت (Bennett, 2014)، وكريفوشي وزملائه

(Krivoshey et al., 2013)، وإيكـــور (Ekore, 2012)، وتايـــدن ولارســـون (Tyde'n & Larsson, 2012)، والمجالي (Al-Majali, 2009)، وشـيمبا وماتينا (Shumba & Matina, 2002)، بأنّ ضعـف المـــستوى الإداري والتنظيمي في توجيه مدركات الطلبة للالتزام بالضـــوابط الأخلاقية، أدّى إلى اعتـــداء بعض الطـــلاب على زميلاتهـــم في الحـــرم الجامعي. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج روثمان وســـيلفرمان (Rothman & Silverman, 2007)، ولي وزملائه (Lee et al., 2003)، وميخائيلوفيتش وكولبران (Mikhailovich & Colbran, 1999)، بأن تطبيق العقوبات الرادعة على الطالب المخالف لقوانين الجامعة من شأنه أن حدّ من التمادي على الطالبات في الحرم الجامعي.

المجال الثالث: المحفزات الأكاديمية للتحرش الجنسي

شكل (19): المحفزات الأكاديمية للتحرش الجنسي

يظهر من الجدول (19) أنّ المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (2.93–3.14) حيث جاءت الفقرة رقم (2) التي تنص على: "التساهل مع الطلبة في التقصير بواجباتهم الأخلاقية في العملية الأكاديمية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.14) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (9) ونصها: "عدم إلزام الطلبة بزيارة المكتبة بصورة متكررة" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ

(2.93) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.99) وبدرجة متوسطة. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات نوفكوف (Novkov, 2016)، وماكينون (Mackinnon, 2016)، ولانغ (Lang, 2015)، وزينزو وتومبسون (Zinzow & Thompson, 2014)، وهندريكس (Hendrix, 2013)، ووايت (White, 2000)، وكيرنز وهات (Cairns & Hatt, 1995)، ومازر (Mazer, 1989b)، بأنّ اختلال العملية الأكاديمية في صيانة توقعات الدور، وتحفيز الطلبة على إشغال وقتهم في طلب العلم والارتقاء بهم أخلاقيا، جعلت بعض الطلاب يعتدون على زميلاتهم جنسيًا في الحرم الجامعي.

ثالثاً: الفروق ودلالاتها الإحصائيّة بين المحفزات النسقية للتحرش الجنسي والمتغيرات الواردة في الدراسة

جدول رقم (1) نتائج قيم (F) للكشف عن الفروق ودلالاتها الإحصائية تبعاً للمتغيرات المستقلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائيّة
الفئة العمرية	.889	4	0.222	1.098	0.356
الحالة الاجتماعية	.674	2	0.337	1.667	0.189
الجامعة	13.664	5	2.733	13.507	0.000
الكلية	.083	2	0.041	0.204	0.815
المستوى الدراسي	2.140	3	0.713	3.526	0.014
الديانة	.044	1	0.044	0.215	0.643
مكان الإقامة	.978	3	0.326	1.612	0.185
الدخل الشهري للأسرة	1.207	2	0.603	2.982	0.052
ما المكان الذي تعرّضت فيه للتحرش في الجامعة؟	.216	3	0.072	0.356	0.785

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائيّة
كم مرة تعرّضت للتحرش في الجامعة؟	2.688	3	0.896	4.429	0.004
وقت التحرّش اليومي	.556	3	0.185	0.915	0.433
ما شكل التحرّش الذي تعرضت له؟	1.616	9	0.180	0.887	0.536
هل ترين أنّ التحرّش بالطالبات منتشر في الجامعة؟	13.604	3	4.535	22.412	0.000
الخطأ	361.969	1789	0.202		
الكلي	423.060	1832			

يظهر من الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر متغيرات الفئة العمرية، والحالة الاجتماعية، والكلية، والديانة، ومكان الإقامة، والدخل الشهري للأسرة، ومكان التحرّش، ووقت التحرّش، وشكل التحرّش. أظهرت النتائج أنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر متغير الجامعة، حيث بلغت قيمة ف 13.507، وبدلالة إحصائيّة بلغت (0.000)، وتمّ استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه Scheffe، كما في الجدول الآتي:

جدول (2) نتائج اختبار شيفيه للكشف عن مواقع الفروق لمتغير (الجامعة)

الجامعة	المتوسط الحسابي	الأردنية	اليرموك	العلوم والتكنولوجيا	مؤتة	فيلادلفيا	إربد الأهلية
الأردنية	2.88						
اليرموك	3.20	.32*					

العلوم والتكنولوجيا	2.96	.09	.23*				
مؤتة	3.01	.14*	.18*	.05			
فيلادلفيا	2.98	.10*	.22*	.01	.03		
اربد الأهلية	3.23	.35*	.03	.26*	.22*	.25*	

يظهر من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأردنية واليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية ومؤتة وفيلادلفيا وإربد الأهلية، وجاءت الفروق لصالح جامعات إربد الأهلية واليرموك ومؤتة. وأظهرت النتائج أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر متغير المستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة ف 3.526، وبدلالة إحصائيّة بلغت (.014) وتمّ استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه، كما في الجدول الآتي:

جدول (3) نتائج اختبار شيفيه للكشف عن مواقع الفروق لمتغير (المستوى الدراسي)

المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	أولى إلى ثانية	ثالثة إلى الرابعة	خامسة إلى سادسة	دراسات عليا
أولى إلى ثانية	3.06				
ثالثة إلى الرابعة	3.18	.12*			
خامسة إلى سادسة	3.02	.04	.16*		
دراسات عليا	3.21	.16	.04	.20	

يظهر من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين الثالثة إلى الرابعة والأولى إلى الثانية، وجاءت الفروق لصالح الثالثة إلى الرابعة، وبين الخامسة إلى السادسة، والأولى إلى الثانية، والثالثة إلى الرابعة، وجاءت الفروق لصالح أفراد فئة الثالثة إلى الرابعة. وأظهرت النتائج أنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر متغير عدد مرات التحرّش الجنسي، حيث بلغت قيمة (F) (4.429)، وبدلالة إحصائيّة بلغت (.004) كما في الجدول الآتي:

جدول (4) نتائج اختبار شيفيه للكشف عن مواقع الفروق لمتغير (كم مرة تعرّضت للتحرش في الجامعة؟)

عدد مرات التحرّش	المتوسط الحسابي	مرة واحدة	مرتان	ثلاث مرات	أربع مرات فأكثر
مرة واحدة	3.08				
مرتان	2.99	.08*			
ثلاث مرات	3.04	.04	.05		
أربع مرات فأكثر	3.21	.14*	.22*	.17*	

يظهر من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين مرة واحدة ومرتين وثلاث مرات وأربع مرات فأكثر، وجاءت الفروق لصالح أفراد الفئات أربع مرات فأكثر ومرة واحدة وثلاث مرات. وأظهرت النتائج أنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر متغير انتشار التحرّش، حيث بلغت قيمة ف 22.412، وبدلالة إحصائيّة بلغت (.000) كما في الجدول الآتي:

جدول (5) نتائج اختبار شيفيه للكشف عن مواقع الفروق لمتغير (هل ترين أنّ التحرّش بالطالبات منتشر في الجامعة؟)

مدى انتشار التحرّش	المتوسط الحسابي	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	لا مطلقا
بدرجة كبيرة	3.25				
بدرجة متوسطة	3.07	.18*			
بدرجة قليلة	2.92	.33*	.15*		
لا مطلقا	2.83	.42*	.24*	.09	

يظهر من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين مدى انتشار التحرّش الجنسي بدرجة كبيرة وبدرجة متوسطة وبدرجة قليلة ولا مطلقا، وجاءت الفروق لصالح بدرجة كبيرة، وبين بدرجة متوسطة وبدرجة قليلة ولا مطلقا، وجاءت الفروق لصالح بدرجة متوسطة.

خلاصة واستنتاجات عامة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن المحفزات النسقية للتحرش الجنسي في الجامعات الأردنية، التي طبقت على عينة قوامها (1830) طالبة من ستّ جامعات حكومية وخاصة. وأظهرت النتائج أنّ اختلال المحفزات البيئية والإدارية والأكاديمية للجامعات الأردنية مَكّن بعض الطلاب من الاعتداء على زميلاتهم في الحرم الجامعي. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين محفزات التحرّش الجنسي، ومتغيرات الجامعة لصالح جامعات إربد الأهلية واليرموك ومؤتة، والمستوى الدراسي لصالح أفراد فئة الثالثة إلى الرابعة، وعدد مرات التحرّش لصالح أفراد الفئات أربع مرات فأكثر وثلاث مرات مرة واحدة، وانتشار التحرّش بدرجة متوسطة. باستثناء باقي المتغيرات الواردة في الدراسة.

وكشفت النتائج أنّ العمليات المحفزة للسلوك الطالب المنحرف تظهر في تفاعله مع المتغيرات البيئية والإدارية والأكاديمية في الحرم الجامعي، وتعد هذه المحفزات نتاجًا لعمليات تفاعله مع الغير. ويرجع الانحراف إلى سلوك الطالب والنظام التفاعلي؛ حيث يميل الانحراف إلى تحفيزه لممارسة السلوك المناقض لأنماط المجتمع وجماعته، بينما تقوم أساليب الضبط بتحفيز سلوكه عند التفاعل مع الآخرين نحو الانسجام مع القواعد العامة للجماعة. ويميل انحراف الطالب في النظام التفاعلي إلى إزعاج التوازن في عملية التفاعل مع الغير في الحرم الجامعي، وإلى اعتدائه على زميلاته؛ لإنتاج تغير في حالة النظام التفاعلي أو تغير في حالة التوازن والاستقرار.

إنّ أبنية الأنماط الاعتيادية في أيّ نظام اجتماعي تُعدّ بناءات معقّدة من الصعب التكامل معها؛ فالمنحرف لا يقوم بدوره منفردًا؛ بل مع مجموعة من الآخرين والمواقف، وينتج الانحراف في إطار مرجعية الأفعال التي تنتهك مفهوم الانسجام مع النظام الاجتماعي. ويُودّي الفشل في إشباع توقعات الطالب إلى مشكلة التعديل أو التكيف مع الآخرين، وتعدّ توقعاته في نظام التفاعل جزءًا من نظام الميول التي تضغط لمحاولة إرضائه أو إشباعه. وتشكل هذه التوقعات ملحقا للغير. وقد يتمّ جعل نمط القيمة الذي يحكم العلاقة بين الطالب وزميلاته ذاتيًا وداخليًا. وقد يؤدي انتهاك قوانين هذه العلاقة إلى الإحباط في نظام الحاجات الميول. بهذا يقع الطالب المنحرف في أزمة عاطفية في أثناء علاقته مع الغير، وقد يتم اندماج آماله مع أنماط القيم حتى يتمكن من التخلي عنها، وقبول شيء منها للانسجام مع الغير، وقد يطوّر موقفًا متوازنًا نحو كره الأنماط التقليدية، وقد يدفع ثمنًا باهظًا لتكاليف هذا الكره.

وأظهرت النتائج أنّ محاولة إيجاد الطالب المنحرف طريقة للكبت أو الكره وتبني الحافز التوازني هما على طرفي نقيض؛ فهناك في نظام التفاعل احتمالات لإمكانية إيجاد بدائل لكلا الجانبين. وقد يتعرض للصراع الداخلي في نظام الحاجة للإشباع والميول في أثناء علاقاته مع الغير. ولأن الطالب المنحرف لديه شعور سلبيّ تجاه الغير، وفي نفس الوقت لديه حاجة قوية للحفاظ على علاقته مع الغير، فلا بدّ أنّ يُدافع عن نفسه ضد التعبير عن المشاعر السلبية، ومخاطرة إزعاج علاقته مع الغير. وقد يُعاقب الطالب بعدوانية أو قد ينسحب من هذه العلاقة، وقد يسعى عندما يُوجه إيجابيًا إلى وضع الغير في موقع يستحيل عليه فعل أي شيء إلا إشباع توقعاته وآماله، والسيطرة عليها، وقد يسعى لحماية مصلحته بالاستسلام لرغبات الغير.

وقد بينت النتائج أنّ الهيمنة والاستسلام لدى الطالب المنحرف ظهرت كتعبيرات لحاجة الاعتماد الإلزامي؛ لتجنب فقدان الغير مهما كانت التكاليف، وقد تشترك العدوانية والاستقلال السلبي الإلزامي في كونها مُحفزة للطالب، بواسطة الحاجة الإلزامية للاستقلال؛ لتجنب فتح الطريق نحو حاجة الاعتماد بأيّ تكاليف. وهي حاجة إلزامية لتعزيز المبادئ عند الغير، وللملاحظة المثالية من ناحية الذات نفسها. وقد يكون البديل للتعزيز الإلزامي من جهة الغير، تنمية الميول الإلزامية، كما في الحالة المألوفة للمنجز الإلزامي، الذي يكون بلا رحمة في طلباته على من هم تحته في المكانة. وقد تفرض الأنماط التقليدية النظام على أجزاء أوسع من نظام السلوك، وقد يظهر بعض الطلاب اهتمامًا أكثر لاختيار الإشباع المباشر دون تأجيله أو تحويله من بيئات خاصة. وقد يضع مجتمعنا الأردني لهجة قوية على الحيادية المؤثرة، التي تتطلّب مستويات استثنائية عالية من النظام الاجتماعي. ومن الضروري اختيار بديل معين والتضحية بالآخر. وقد يكون بداية صراع الدور في صعوبة العيش مع آمال الغير وتوقعاته، الذي يفسر التقاليد في تجاه نمط الانسجام الإلزامي المثالي. وتلك هي الخاصة بالآخر، الذي يكون في تفاعل قريب مع الذات، ويمكن أن يُوسع النمط التقليدي إلى عصيان وتمرد.

وكشفت النتائج أنّ مركب حافز الانحراف المتعلق بدور الطالب المنحرف وتوقعاته، يميل للتشويش على التوازن؛ لإحداث خلل في التكامل داخل النظام الاجتماعي نفسه. وقد يكون هناك صراعات بين المجموعات نفسها، وقد يحمل المنحرف الآخرون توقعات تسبب له الصراع بطريقة تضطره لأن يختار. وقد يكون صراع الدور في تكوين "حافز التغريب" واضحًا، في تعرّض المنحرف

للكبت، بطريقة لا تتلاءم مع التكامل المنسجم لشخصيته مع نظام التفاعل. وقد تُعامل حالات هيمنة الانسحاب كمركبات تحفيزية نحو التغريب على أنّها انحراف، وقد تتميز اتجاهات الانحراف بحسب التمييز المحدد من قبل المجتمع بين السلبي– الإيجابي، وقد يتشكل تجمع فرعي ضِدّ بعض الطلاب المنسحبين عن النظام الجامعي، وقد يتعرض الطالب للعزلة؛ كون الآخر موجه للانسجام مع آمال الجامعة وتوقعاتها. وقد يُدفع الطالب الموجه سلبيًا ضد الانسجام إلى تجنب نظام التوقعات الإيجابي في الجامعة، وقد يُترك وحيدًا ليعيش حياته دون إدراك أيّ التزامات لأي شخص.

وأظهرت النتائج أيضا أنّ المنجز الإلزامي يضع متطلبات زائدة على الطالب المنحرف؛ بحيث يُظهر ميول التغريب عند التواصل مع الآخرين بواسطة العجز في تحمل التحديات العادية لأمنه وصحته، وقد يُثبت فعله في رؤية الآخر على هذا الإفراط في التوقعات الاجتماعية. وقد يجتمع المنحرف مع الآخر كالعصابات الخارجية الغريبة على توقعات الجامعة. وتعد الجامعة الطريقة الأكثر فعالية للتكيف مع القيود التي ينتهكها هذا النمط من الانحراف. وقد يُعزز المنحرف والغير باشتراكهما في الجريمة بالنسبة للميول والحاجات الغريبة. وقد يُضعف المنحرف قيود النسق الجامعي؛ لأنّ كل منحرف لديه آخر يلجأ إليه لقبول الفعل الذي يرفضه المجتمع. ويُساعد هذا المنحرف في العمل على كسر مركبات الانسجام والتوازن في البناء الاجتماعي. ولا بد لهذا الفعل أن يُعوّض نمط الانحراف بنمط الانسجام الإلزامي داخل المجموعة المنحرفة، وقد تبقى الصفة الإلزامية للانسجام في ذاكرة الطالب المنحرف، كعضو في جماعة تُشدّدُ على السمات الإلزامية للتضامن والانسجام، وتوصي الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات حول المحفزات النسقية للانحراف في مؤسسات أخرى، ولدى شرائح اجتماعية مختلفة.

References:

Abu- Farha, S. (2015). Replied Sexual Harassment Cases in Jordanian University. Retrieved from https://www,alfanarmedia.org/ar

Abuzuhri, I. (2014). Sexual Harassment in Jordan is a Silence Phenomenon. Retrieved from https://www.alquds.co.uk/?p=192203

Adams, J. Mabusela. M. & Dlamini, E. (2013). Sexual Harassment: The 'Silent Killer' of Female Students at the University of Ayoba in South Africa. SAJHE, 27(5), 1149– 1163.

Al-Bawabeji, R. (2016). Women Harassment Social Study and Legislations Solves. Master Thesis Higher Education Faculty, Jordan University: Jordan

Albosala. (2015). Fear Culture Explode Victims of Sexual Limitations in Jordan. Retrieved from http://www albosala.com/news/journalism/

Alhayat News, (2016). Twist Renew about Sexual Film about Sexual Harassment in Jordanian Universities. Retrieved from http://www.alhayatnews.com

Al- Majali, A. (2009). Forms of Harassment on Female Students in Jordanian Universities, Governmental and Private. Master Thesis Higher Education Faculty, Mu'tah University: Jordan

Al- Qabelat, H. (2014). Legislation Revise in Jordan for Sexual Harassment Aspersion Persons. Legal- Agenda. Retrieved from http://www.legal-agenda.com/article.php?id=799

Amman1net. (2014). Jordanian Women Scatting Photos for Sexual Harassment Persons on them on Facebook. Retrieved from http://amman1.net/jonews/jordan-news/69399.

Assawsana. (2015). Sexual Harassment, Women Felled their Stories. Retrieved from http://www.assawsana.com/portal/pages.phd.?209024.

Bennett, L. (2014). Implement best Practices for Sexual Assault Prevention, Response. Student Affairs Today, Wiley Periodicals, Inc., a Wiley Company, 17(8), 20- 45. http://doi. 10.1002/Say.20083

Buchholz, L. (2015). The Role of University Health Centers in Intervention and Prevention of Campus Sexual Assault, JAMA. 314(5), 438- 440.

Cairns, K. & Hattd. G. (1995). Discrimination and Sexual Harassment in a Graduate Student Sample. The Canadian Journal of Human Sexuality, 4(3), 170- 176.

Campbell, J. (2015). Campus Sexual Assault Perpetration what Else we Need to Know. JAMA Pediatrics, 169 (12), 1088- 89.

Crandlemire, D. (2015). The Challenges of Tackling Campus Rape, Harassment. New Hampshire of Business Review. N H B R, (25), 17– 30. Retrieved from http://www.shaheengordon.com

Ekore, J. (2012). Gender Differences in Perception of Sexual Harassment among University Students, Gender & Behavior. 10 (1), 4358- 4369.

Gerasanews. (2014). More than Half Women on Jordan Victim of Sexual Harassments. Retrieved from http://www.gerasanews.com/article/134883

Hendrix, B. (2013). A Feather on One Side, a Brick on the Other: Tilting the Scale Against Males Accused of Sexual Assault in Campus Disciplinary Proceedings. Due Process Rights of College Students, Georgia Law Review, (47), 591- 621.

Krivoshey, M. Rachel, A., Rebecca, H., Julianne, M. & Elizabeth, G. (2013). Sexual Assault Reporting Procedures at Ohio Colleges. Journal of American College Health, 61 (3), 142-147.

Lang, K. (2015). Survivors, College, and the Law: Challenges in Rewriting Campus Sexual Misconduct Policy. The Vermont Connection, 32 (5), 41- 45.

Lee, R., Michele E., Shelley E. & Jennifer P. (2003). Addressing Sexual Assault on College Campuses: Guidelines for a Prevention/ Awareness Week. Journal of College Counseling, 2(6), 14- 33.

Levesque, S., Carl, R., Dominic, B., Martin, B., Marie-Aude, B., & Joseph, J. (2016). Intimate Partner Violence, Sexual Assault, and Reproductive Health among University Women. The Canadian Journal of Human Sexuality, 25(1), 9– 20.

Mackinnon, C. (2016). In Their Hands: Restoring Institutional Liability for Sexual Harassment in Education, the Yale Law Journal. (125), 2038- 2014.

Marshall, A., Catherine, M. & Mary L. (2015). Coping and Survival Skills: The Role School Personnel Play Regarding Support for Bullied

Sexual Minority-Oriented Youth, American School Health Association. Journal of School Health, 85 (5), 333- 340.

Mazer, D. & Percival, E. (1989b). Students' Experiences of Sexual Harassment at a Small University. Sex Roles, 20 (1/2), 1- 22.

Mazer, D. & Percival, E. (1989a). Ideology or Experience? The Relationships among Perceptions, Attitudes, and Experiences of Sexual Harassment in University Students. Sex Roles, 20 (3/4), 135- 147.

McMahon, P. (2008).Sexual Violence on the College Campus: A Template for Compliance with Federal Policy. Journal of American College Health, 57 (3), 361- 365.

Menard, K. Shoss, N. & Pincus, A. (2010). Attachment and Personality Predicts Engagement in Sexual Harassment by Male and Female College Students, Violence and Victims. Springer Publishing Company, 25(6), 770- 786. http://doi. 10.1891/0886-6708.25.6.770

Mikhailovich, K. & Colbran, J. (1999). Changing the Rules: Responding to Sexual Assault in an Australian University, Journal of Higher Education Policy and Management. 21(1), 71- 80.

Ministry of Higher Education and Scientific Research. (2016). Statically Abstract on the Number of Learners in Jordanian Universities. Retrieved from https://www.mohe.gov.jo/ar/page/staticics.aspx.

Obada, M. & Abu-Douh, K. (2007). Social Reflects for Sexual Harassment in Daily Life, Field Study in Sohaj Governorate. Sohaj University Publishes: Egypt.

Paludi, M. & Nydegger, L. (2006). International Perspectives on Sexual Harassment of College Students the Sounds of Silence. New York Academy of Sciences, (1087), 103– 120. http://doi. 10.1196/annals.1385.012 .

Parsons, T. (1954). Essays in Sociological Theory (2nd ed.). New York: The Free Press.

Parsons, T. (1964). The Social System (2nd ed.). New York: The Free Press.

Parsons, T. (1968). The Structure of Social Action (2nd ed.). New York: The Free Press.

Parsons, T. (1970). Social Structure and Personality (2nd ed.). New York: The Free Press.

Potter, S. (2016). Reducing Sexual Assault on Campus: Lessons from the Movement to Prevent Drunk Driving. AJPH Perspectives, 106 (5), 822- 828.

Rao, S. (2009). Sociology: Primary Principles of Sociology with an Introduction to Social Thought (2nd ed.). New Delhi: Ramnagar.

Reingold, R. & Gostin, L. (2015). Sexual Assaults among University Students Prevention, Support, and Justice. JAMA, 314 (5), 447- 448.

Rothman, E., & Silverman, J. (2007). The Effect of a College Sexual Assault Prevention Program on First-Year Students' Victimization Rates, Journal of American College Health, 55 (5), 283-290.

Rumonline, (2014). Unrecorded levels for sexual Harassment in Jordan. Retrieved from http://www.rumonline.net/index.php?page=article&id=170239.

Shumba, A. & Matina, A. (2002). Sexual Harassment of College Students by Lecturers in Zimbabwe. Sex Education, 2 (1), 45- 59. http://doi. 10.1080/14681810220133613

Triplett, M. (2012). Sexual Assault on College Campuses: Seeking the Appropriate Balance between Due Process and Victim Protection. Duke Law Journal, (62), 487-527

Tyde'n, T. & Larsson, M. (2012). A Repeated Survey of Sexual Behavior among Female University Students in Sweden. (AOGS), Nordic Federation of Societies of Obstetrics and Gynecology, (91), 215–219. http://doi. 10.1111/j.1600-0412.2011.01297.x

Umana, J., Fawole O., & Adeoye, I. (2014). Prevalence and Correlates of Intimate Partner Violence towards Female Students of the University Ibadan. Nigeria. BMC Women's Health, (14), 131.doi: 10.1186/1472-6874-14- 131

Vega-Geaa, E., Rosario, O. & Virginia, S. (2016). Peer Sexual Harassment in Adolescence: Dimensions of the Sexual Harassment Survey in Boys and Girls, International Journal of Clinical and Health Psychology (16), 47- 57.

Washington, F., Marlene, C. & Robert, M. (2015). Sexual Harassment on Campus: "He's Just a Pervert and everybody knows it. Journal of the International Academy for Case Studies, 21(6): 215- 219.

White, G (2000). Sexual Harassment during Medical Training: the Perceptions of Medical Students at a University Medical School in Australia. Medical Education, (34), 980- 986

Whitman, E. (2016). Sexual Harassment in Jordan: Harassments Levels. Was Translated by Alaa Al- Deen Abuziena. Retrieved from http://www.alghad.com/articles/519841

Wilson, F. (2000). The Social Construction of Sexual Harassment and Assault of University. Journal of Gender Studies, 9(2), 172- 187.

Zinzow, H. M., & Thompson, M. (2015). Factors Associated With use of Verbally Coercive, Incapacitated, and Forcible Sexual Assault Tactics in a Longitudinal Study of College Men. Aggressive Behavior, (41), 34– 43.

Abu- Farha, S. (2015). Replied Sexual Harassment Cases in Jordanian University. Retrieved from https://www,alfanarmedia.org/ar

Abuzuhri, I. (2014). Sexual Harassment in Jordan is a Silence Phenomenon. Retrieved from https://www.alquds.co.uk/?p=192203

Adams, J., Mabusela. M., & Dlamini, E. (2013). Sexual Harassment: The 'Silent Killer' of Female Students at the University of Ayoba in South Africa. SAJHE, 27(5), 1149– 1163.

Al-Bawabeji, R. (2016). Women Harassment Social Study and Legislations Solves. Master Thesis Higher Education Faculty, Jordan University: Jordan

Albosala. (2015). Fear Culture Explode Victims of Sexual Limitations in Jordan. Retrieved from http://www albosala.com/news/journalism/

Alhayat News, (2016). Twist Renew about Sexual Film about Sexual Harassment in Jordanian Universities. Retrieved from http://www.alhayatnews.com

Al- Majali, A. (2009). Forms of Harassment on Female Students in Jordanian Universities, Governmental and Private. Master Thesis Higher Education Faculty, Mu'tah University: Jordan

Al- Qabelat, H. (2014). Legislation Revise in Jordan for Sexual Harassment Aspersion Persons. Legal- Agenda. Retrieved from http://www.legal-agenda.com/article.php?id=799

Amman1net. (2014). Jordanian Women Scatting Photos for Sexual Harassment Persons on them on Facebook. Retrieved from http://amman1.net/jonews/jordan-news/69399.

Assawsana. (2015). Sexual Harassment, Women Felled their Stories. Retrieved from http://www.assawsana.com/portal/pages.phd.?209024.

Bennett, L. (2014). Implement best Practices for Sexual Assault Prevention, Response. Student Affairs Today, Wiley Periodicals, Inc., a Wiley Company, 17(8), 20- 45. http://doi. 10.1002/Say.20083

Buchholz, L. (2015). The Role of University Health Centers in Intervention and Prevention of Campus Sexual Assault, JAMA. 314(5), 438- 440.

Cairns, K. & Hattd. G. (1995). Discrimination and Sexual Harassment in a Graduate Student Sample. The Canadian Journal of Human Sexuality, 4(3), 170- 176.

Campbell, J. (2015). Campus Sexual Assault Perpetration what Else we Need to Know. JAMA Pediatrics, 169 (12), 1088- 89.

Crandlemire, D. (2015). The Challenges of Tackling Campus Rape, Harassment. New Hampshire of Business Review. N H B R, (25), 17– 30. Retrieved from http://www.shaheengordon.com

Ekore, J. (2012). Gender Differences in Perception of Sexual Harassment among University Students, Gender & Behavior. 10 (1), 4358- 4369.

Gerasanews. (2014). More than Half Women on Jordan Victim of Sexual Harassments. Retrieved from http://www.gerasanews.com/article/134883

Hendrix, B. (2013). A Feather on One Side, a Brick on the Other: Tilting the Scale Against Males Accused of Sexual Assault in Campus Disciplinary Proceedings. Due Process Rights of College Students, Georgia Law Review, (47), 591- 621.

Krivoshey, M., Rachel, A., Rebecca, H., Julianne, M. & Elizabeth, G. (2013). Sexual Assault Reporting Procedures at Ohio Colleges. Journal of American College Health, 61 (3), 142-147.

Lang, K. (2015). Survivors, College, and the Law: Challenges in Rewriting Campus Sexual Misconduct Policy. The Vermont Connection, 32 (5), 41- 45.

Lee, R, Michele E., Shelley E., & Jennifer P. (2003). Addressing Sexual Assault on College Campuses: Guidelines for a Prevention/ Awareness Week. Journal of College Counseling, 2(6), 14- 33.

Levesque, S., Carl, R., Dominic, B., Martin, B., Marie-Aude, B., & Joseph, J. (2016). Intimate Partner Violence, Sexual Assault, and Reproductive Health among University Women. The Canadian Journal of Human Sexuality, 25(1), 9– 20.

Mackinnon, C. (2016). In Their Hands: Restoring Institutional Liability for Sexual Harassment in Education, the Yale Law Journal. (125), 2038-2014.

Marshall, A., Catherine, M. S. & Mary L. G. (2015). Coping and Survival Skills: The Role School Personnel Play Regarding Support for Bullied Sexual Minority-Oriented Youth, American School Health Association. Journal of School Health, 85 (5), 333- 340.

Mazer, D. & Percival, E (1989b). Students' Experiences of Sexual Harassment at a Small University. Sex Roles, 20 (1/2), 1- 22.

Mazer, D. & Percival, E (1989a). Ideology or Experience? The Relationships among Perceptions, Attitudes, and Experiences of Sexual Harassment in University Students. Sex Roles, 20 (3/4), 135-147.

McMahon, P. (2008). Sexual Violence on the College Campus: A Template for Compliance with Federal Policy. Journal of American College Health, 57 (3), 361- 365.

Menard, K., Shoss, N. & Pincus, A. (2010). Attachment and Personality Predicts Engagement in Sexual Harassment by Male and Female College Students, Violence and Victims. Springer Publishing Company, 25(6), 770- 786. http://doi. 10.1891/0886-6708.25.6.770

Mikhailovich, K. & Colbran, J. (1999). Changing the Rules: Responding to Sexual Assault in an Australian University, Journal of Higher Education Policy and Management. 21(1), 71- 80.

Ministry of Higher Education and Scientific Research. (2016). Statically Abstract on the Number of Learners in Jordanian Universities. Retrieved from https://www.mohe.gov.jo/ar/page/staticics.aspx.

Obada, M. & Abu-Douh, K. (2007). Social Reflects for Sexual Harassment in Daily Life, Field Study in Sohaj Governorate. Sohaj University Publishes: Egypt.

Paludi, M. & Nydegger, L. (2006). International Perspectives on Sexual Harassment of College Students the Sounds of Silence. New York Academy of Sciences, (1087), 103– 120. http://doi. 10.1196/annals.1385.012

Parsons, T. (1954). Essays in Sociological Theory (2nd ed.). New York: The Free Press.

Parsons, T. (1964). The Social System (2nd ed.). New York: The Free Press.

Parsons, T. (1968). The Structure of Social Action (2nd ed.). New York: The Free Press.

Parsons, T. (1970). Social Structure and Personality (2nd ed.). New York: The Free Press.

Potter, S. (2016). Reducing Sexual Assault on Campus: Lessons from the Movement to Prevent Drunk Driving. AJPH Perspectives, 106 (5), 822- 828.

Rao, S. (2009). Sociology: Primary Principles of Sociology with an Introduction to Social Thought (2nd ed.). New Delhi: Ramnagar.

Reingold, R. & Gostin, L. (2015). Sexual Assaults among University Students Prevention, Support, and Justice. JAMA, 314 (5), 447- 448.

Rothman, E., & Silverman, J. (2007). The Effect of a College Sexual Assault Prevention Program on First-Year Students' Victimization Rates, Journal of American College Health, 55 (5), 283-290.

Rumonline, (2014). Unrecorded levels for sexual Harassment in Jordan. Retrieved from http://www.rumonline.net/index.php?page=article&id=170239.

Shumba, A. & Matina, A. (2002). Sexual Harassment of College Students by Lecturers in Zimbabwe. Sex Education, 2 (1), 45- 59. http://doi. 10.1080/14681810220133613

Triplett, M. (2012). Sexual Assault on College Campuses: Seeking the Appropriate Balance between Due Process and Victim Protection. Duke Law Journal, (62), 487-527

Tyde'n, T. & Larsson, M. (2012). A Repeated Survey of Sexual Behavior among Female University Students in Sweden. (AOGS), Nordic Federation of Societies of Obstetrics and Gynecology, (91), 215–219. http://doi. 10.1111/j.1600-0412.2011.01297.x

Umana, J. E., Fawole O., & Adeoye, I. A. (2014). Prevalence and Correlates of Intimate Partner Violence towards Female Students of the University Ibadan. Nigeria. BMC Women's Health, (14), 131.doi: 10.1186/1472-6874-14- 131

Vega-Geaa, E., Rosario, O. & Virginia, S. (2016). Peer Sexual Harassment in Adolescence: Dimensions of the Sexual Harassment Survey in Boys and Girls, International Journal of Clinical and Health Psychology (16), 47- 57.

Washington, F., Marlene, C. & Robert, M. (2015). Sexual Harassment on Campus: "He's Just a Pervert and everybody knows it. Journal of the International Academy for Case Studies, 21(6): 215- 219.

White, G. (2000). Sexual Harassment during Medical Training: the Perceptions of Medical Students at a University Medical School in Australia. Medical Education, (34), 980- 986

Whitman, E. (2016). Sexual Harassment in Jordan: Harassments Levels. Was Translated by Alaa Al- Deen Abuziena. Retrieved from http://www.alghad.com/articles/519841

Wilson, F. (2000). The Social Construction of Sexual Harassment and Assault of University. Journal of Gender Studies, 9(2), 172- 187.

Zinzow, H. & Thompson, M. (2015). Factors Associated With use of Verbally Coercive, Incapacitated, and Forcible Sexual Assault Tactics in a Longitudinal Study of College Men. Aggressive Behavior, (41), 34– 43.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بمهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن

عماد محمد جميل الزعبي*

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بمهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (622) طالباً وطالبةً من طلبة مركز الجامعة بمدينة السلط في الأردن. استخدم في هذه الدراسة مقياسان هما: مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية مرتفع. وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الإناث، وللتخصص لصالح طلبة التخصصات الإنسانية. وإلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي. وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات أهمها ضرورة تدعيم الذكاء الانفعالي لدى طلبة التخصصات العلمية بشكل عام والطلبة الذكور بشكل خاص من خلال التركيز على الأنشطة والبرامج التعليمية التي تساعد على تطوير مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

الكلمات الدالة: الذكاء الانفعالي، مهارات التفكير ما وراء المعرفي، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

* **كلية الأميرة رحمة الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.**

تاريخ تقديم البحث: 2018/10/22 م. تاريخ قبول البحث: 2019/4/29 م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020م.

Emotional Intelligence and its Relationship with Metacognitive Thinking Skills of Balqa Applied University Students in Jordan

Emad Muhammed Jameel Al-Zu'bi

Abstract

This study aimed to investigate the level of emotional intelligence and its relationship with metacognitive thinking skills among Balqa Applied University students. The sample consisted of (622) male and female students in the center of the university in Salt city in Jordan. To collect the data, a scale of emotional intelligence and metacognitive thinking skills was used in this study. The results of the study revealed that Balqa Applied University students showed a high level of emotional intelligence. The results also revealed that there are statistically significant differences in the emotional intelligence between male and female students in favor of female students. The results also revealed there are statistically significant differences in the emotional intelligence between humanities and scientific colleges students in favor of humanities colleges students. The results also showed there is statistically significant correlation between emotional intelligence and metacognitive thinking skills. In the light of these results the researcher recommends that emotional intelligence skills among scientific disciplines students especially males should be supported.

Keywords: Emotional intelligence, metacognitive thinking skills, Balqa Applied University, Jordan.

مقدمة:

في خضم تعقد نظام الحياة؛ نتيجة التطور العلمي والتقني المتزايد، يواجه الفرد في العصر الراهن الكثير من التحديات التي تتطلب امتلاك مقومات التفكير العلمي والعملي في آن واحد. فالنظرة التقليدية للتعليم التي تقوم على تزويد المتعلم بالمعرفة العلمية فقط، لم تعد قادرة على تلبية متطلبات هذا العصر، ولم تعد قادرة على ضمان النجاح في الحياة العملية. لذلك أصبح من الضروري التركيز على المتعلم بشكل متكامل بما يتضمنه من جوانب معرفية وانفعالية، وقد ساهمت النظريات الحديثة في الذكاء وفي مقدمتها نظرية الذكاء الانفعالي في إحداث تغيير جذري في النظرة لمقومات النجاح في الحياة العملية.

ويؤدي الذكاء الانفعالي دوراً هاماً في حياة الفرد بشكل عام، وفي سلوكه وتفكيره بشكل خاص، فهو واحد من أهم مقومات تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي وتحقيق النجاح في الحياة العملية في العصر الراهن. وهذا ما أشار اليه جولمان (Goleman, 1995) إذ يرى أن الذكاء الانفعالي يمثل نواة الحياة النفسية والاجتماعية، وأن المفهوم التقليدي للذكاء يعجز عن تفسير العديد من جوانب السلوك الإنساني، وخاصة ما يتعلق بالمهارات الاجتماعية والانفعالية. كذلك يؤكد بويوري وميلر(Bourey & Miller, 2001) على أهمية مهارات الذكاء الانفعالي في تحقيق النجاح في مختلف جوانب الحياة؛ فالذكاء الانفعالي يجعل الفرد أكثر انفتاحاً وتحملاً للمسؤولية، وأكثر فهماً لمشاعره الشخصية ومشاعر الآخرين.

ويعد ماير وسالوفي (Mayer & Salovey,1990) أول من أطلق مفهوم الذكاء الانفعالي عند دراستهما للفروق الفردية في الانفعالات، كأحد أشكال الذكاء الاجتماعي الذي يقوم على إدراك وإدارة المشاعر والانفعالات الخاصة بالفرد والآخرين، ودورها في توجيه التفكير والسلوك. وعلى الرغم من أن الذكاء الانفعالي من المفاهيم الحديثة نسبياً في مجال علم النفس إلا أن الدراسات المبكرة لتحديد مفهوم الذكاء كشفت عن العديد من التوجهات للتميز بين الجوانب المعرفية والجوانب غير المعرفية، مما قاد إلى التوجه نحو مزيد من التعمق في تحديد مفهوم الذكاء، فقد أشار أرسطو إلى أن العقل يتكون من نشاطين منفصلين هما الفكر المنفعل والفكر النشط. كما صنف فيلهلم فونت (Wilhelm Wundt) المجال العاطفي في نظام ثلاثـــي الأبعاد وهي: بعد المتعة والألـــم، وبعد والتوتر والاســـترخاء، وبعد الإثـــارة والســـكون (Alqahtan, 2005). كذلك أرسى ثورنديك

(Thorndike) القواعد الأساسية لمفهوم الذكاء الانفعالي عند إشارته الصريحة إلى مفهوم الذكاء الاجتماعي (Shane, Jennifer, and Snyder, 2018). وقد أشار جاردنر (Gardner) إلى وجود عدة ذكاءات متعددة وليس ذكاءً واحداً، ومن هذه الذكاءات الذكاء الانفعالي وهو قدرة الفرد على فهم مشاعرة الشخصية ومشاعر الآخرين، وهذا الشكل من الذكاء يساعد الفرد على مواجهة التحديات وتكوين منتجات معرفية إبداعية وفريدة (Aletom, 2018).

وقد ظهرت العديد من التعريفات لمفهوم الذكاء الانفعالي، فقد عرفه ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) بأنه قدرة الفرد على تحديد مشاعره وانفعالاته، ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم، وقدرته على استخدام ذلك في توجيه سلوكه وانفعالاته. أما جولمان (Goleman,1995) فقد عرفه بأنه مجموعة المهارات الوجدانية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، والتي تعد ضرورة لتحقيق النجاح في الحياة الاجتماعية والمهنية. ثم عاد ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) لوصفه مرة أخرى بأنه القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقويمها والتعبير عنها وتنظيمها والوصول إليها عند الحاجة لها. كما يعرفه موراي (Murray, 1998) بأنه قدرة الفرد على التحكم بمشاعره السلبية وإظهار المشاعر الإيجابية. فيما يعرفه بار آون (Bar-on, 2000) بأنه منظومة المهارات والكفاءات الشخصية والانفعالية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد في النجاح في الحياة العملية. كذلك يعرفه فورنهام (Furnham, 2006) بأنه القدرة على إدراك الانفعالات وتنظيم المشاعر والتأثير في مشاعر الآخرين. أما بيتريدز (Petrides, 2011) فيعرفه بأنه مجموعة المهارات التي يوظفها الفرد في إدراك وإدارة وتقويم مشاعرة الخاصة ومشاعر الآخرين لتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي الناجح

وعلى الرغم من تباين وجهات النظر حول مفهوم الذكاء الانفعالي، إلا أن العامل المشترك الذي يتفق عليه الجميع هو أن الذكاء الانفعالي يقوم على إدراك المشاعر وتوجيهها لتحقيق التكيف مع معطيات الحياة المختلفة من خلال التفاعل القائم بين الأبعاد المعرفية والأبعـــاد الانفعالية (Bar-on & Parker, 2000). وتشير الدراسات التي تناولت مفهوم الذكاء الانفعالي إلى عدة مكونات وأبعاد للذكاء الانفعالي. فقد قدم جولمان (Golman, 1995) نموذجاً للذكاء الانفعالي يتضمن مكونين رئيسين هما: المكون الشخصي ويشمل ثلاثة أبعاد هي: الوعي الانفعالي الذاتي،

تنظيم وإدارة الانفعالات، الدافعية وحفز الذات. أما المكون الثاني فهو المكون الاجتماعي ويشمل بعدين هما: التعاطف والمهارات الاجتماعية. فيما قدم مايـر وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) نموذجاً في الذكاء الانفعالي سمي بنموذج القدرة، ويقوم هذا النموذج على أربعة أبعاد للذكاء الانفعالي هي: بعد إدراك المشاعر والانفعالات، ويتضمن هذا البعد القدرة على التعرف تحديد المشاعر والانفعالات الشخصية ومشاعر الآخرين، والقدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر بشكل دقيق وملائم اجتماعيا. وبعد استخدام الانفعالات، ويتضمن توظيف الانفعالات للمساعدة في زيادة التركيز أو التفكير بشكل إيجابي وتحسين التفكير. وبعد فهم وتحليل الانفعالات، وتتضمن القدرة على تحليل الانفعالات وتسميتها وفهمها وتفسير معناها. وبعد إدارة الانفعالات، ويقوم على تنظيم الانفعالات وإدارتها بما يسهل على الفرد تطوير علاقاته مع الآخرين وتدعيمها.

أما بار آون (Bar-on, 2006) فقد قدم نموذجاً للذكاء الانفعالي عرف بالنموذج المختلط، ويتكون هذا النموذج من خمسة أبعاد هي: بعد المكونات الشخصية الداخلية، وهي عبارة عن مجموعة من المهارات التي تساعد الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح؛ كالوعي الذاتي، وتأكيد الذات، وتقدير الذات، وتحقيق الذات والاستقلالية الذاتية. وبعد مكونات العلاقة بين الأشخاص: وهي عبارة عن مجموعة من المهارات الاجتماعية التي تساعد الفرد على إقامة علاقات ناجحة وذات تأثير إيجابي مع الآخرين؛ كالتعاطف، والمسؤولية الاجتماعية. وبعد مكونات القدرة على التكيف: وهي مجموعة من المهارات التي تساعد الفرد على التكيف الناجح مع متطلبات الحياة؛ كالقدرة على حل المشكلات، والمرونة في إدراك الواقع. وبعد مكونات إدارة الضغوط: وهي مجموعة من المهارات التي تساعد الفرد على إدارة الضغوط ومقاومة الاندفاع وضبط الذات؛ كالقدرة على تحمل الضغوط والتوتر. وبعد مكونات المزاج العام: وهي مجموعة من المهارات التي تساعد الفرد على إدراك مزاجه وحالته الانفعالية وضبطها بشكل إيجابي؛ كالقدرة على تنظيم السعادة والتفاؤل. وفي هذه الدراسة سيتم اعتماد أربعة أبعاد للذكاء الانفعالي وهي: المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتواصل الاجتماعي، والتعاطف.

ويتأثر الذكاء الانفعالي بالعديد من العوامل كالنوع الاجتماعي والتخصص الدراسي وغيرها من العوامل. ولقد تناول العديد من الباحثين في علم النفس التربوي تأثير هذه العوامل في الذكاء الانفعالي. فالبنسبة لمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة فقد أشارت نتائج دراسة المصدر (Almasder, 2008)، ودراسة العلوان (Alalwan, 2011)، ودراسة علوان والنواجحة (Alwan, & Alnawajha, 2013)، ودراسة يحيى (Yahya, 2015) إلى وجود مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة.

أما بالنسبة لتأثير النوع الاجتماعي في الذكاء الانفعالي فقد جاءت نتائج الدراسات متباينة؛ حيث أشارت نتائج دراسة المصري (Almassri, 2007)، ودراسة العلوان (Alalwan, 2011)، ودراسة علوان والنواجحة (Alwan, & Alnawajha, 2013)، ودراسة يحيى (Yahya, 2015) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث. فيما أشارت دراسة المصدر (Almasder, 2008) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الذكور. في المقابل أشارت نتائج دراسة النواصرة (Alnawasreh, 2016) ودراسة عجوة (Ajwa, 2002) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث.

وفيما يتعلق بتأثر التخصص الأكاديمي في الذكاء الانفعالي فقد جاءت نتائج الدراسات أيضاً متباينة؛ حيث أشارت دراسة المصدر (Almasder, 2008)، ودراسة المساعيد (Almasaid, 2008)، ودراسة العلوان (Alalwan, 2011) إلى وجود فروق في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية لصالح طلبة التخصصات الإنسانية، فيما أشارت دراسة الربيع (Alrabi, 2007)، ودراسة علوان والنواجحة (Alwan, & Alnawajha, 2013) إلى تفوق طلبة التخصصات العلمية في الذكاء الانفعالي على طلبة التخصصات الإنسانية. أما دراسة عجوة (Ajwa, 2002)، ودراسة يحيى (Yahya, 2015) فأشارتا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية.

يلاحظ من الدراسات التي تناولت موضوع الذكاء الانفعالي في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص لدى طلبة الجامعة أن نتائجها جاءت متباينة. وما تحاول هذه الدراسة إضافته هو تقصي مستوى الذكاء الانفعالي بدرجته الكلية وأبعاده الفرعية لدى شريحة جديدة من الطلبة وهي طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، للوقوف على مستوى الذكاء الانفعالي لديهم، وهل مستوى الذكاء الانفعالي لديهم يختلف باختلاف النوع الاجتماعي والتخصص؟ ومقارنتهم بنظرائهم من الطلبة في الجامعات الأخرى الذين أجري عليهم دراسات مشابهة، خاصة في ضوء تباين نتائج الدراسات السابقة بهذا الخصوص. وبالتالي الخروج بتوصيات عملية بهذا المجال.

لقد حظيت مهارات التفكير ما وراء المعرفي باهتمام متزايد من قبل علماء النفس بشكل عام وعلماء النفس المعرفي بشكل خاص؛ نظراً لارتباطها بالعديد من الموضوعات كالذكاء، والاستيعاب، ومهارات التعلم والذاكرة، ومهارات اتخاذ القرار، وغيرها من الموضوعات ذات الصلة بالجوانب المعرفية والانفعالية (Spada, Hiou, and Nikcevic, 2006). ويعود الأساس النظري لمفهوم التفكير ما وراء المعرفي إلى أصل نشأة علم النفس، حيث تمت الإشارة إلى هذا المفهوم بطريقة غير مباشرة من قبل العديد من علماء النفس الاوائل أمثال وليم جمس، حين تناول مكونات العمليات المعرفية والتأمل الذاتي الواعي. إلا أنه يعد من موضوعات علم النفس الحديثة نسبياً، فقد ظهر هذا المفهوم واحدًا من أبرز مجالات علم النفس المعرفي من خلال جهود العالم جون فلافيل (Flavell) في منتصف السبعينيات من القرن العشرين، حيث أضاف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي، وفتح آفاقاً واسعة للبحث والدراسة التجريبية في ارتباطه بالعديد من الموضوعات وفي مقدمتها الذكاء والتعلم (Livingston,1997).

وقد استخدمت مصطلحات عديدة مرادفة لمصطلح ما وراء المعرفة كمصطلح ما فوق المعرفة، والوعي بالتفكير والتفكير في التفكير وما وراء الإدراك، وقدمت العديد من التعريفات لهذا المفهوم، ومنها تعريف فلافل (Flavell,1987) الذي يصفه بأنه يمثل إحدى عمليات التفكير العليا المتضمنة للتفكير في التفكير والإدراك حول الإدراك. وتعريف زاكاري (Zachary, 2000) الذي يصفه بأنه معرفة الفرد حول المعرفة، من خلال المعالجة الداخلية للمعرفة والتحكم بعمليات التفكير. وتعريف جاما (Gama, 2004) الذي يصفه بأنه عبارة عن عملية إدراك من الدرجة الثانية تقوم على التحكم بالعمليات المعرفية بطرق فعَّالة. وتعريف جيسس وويلي (Guss & Willey, 2007)

اللذان يصفاه بأنه التفكير في التفكير الذي ينطوي على تحليل العمليات العقلية أثناء عملية التعلم واتخاذ القرارات وحل المشكلات. وخلص الجراح والعبيدات (Aljarah, & Alobeidat, 2011) إلى وصفه بأنه وعي الفرد الذاتي بالعمليات المعرفية وإدارة تفكيره بواسطة مجموعة مهارات كالتخطيط والمراقبة والتقويم واتخاذ القرار. وعليه، يمكن القول بأن التفكير ما وراء المعرفي يمثل جملة من العمليات العقلية القائمة على التحليل والتخطيط والمتابعة والتقويم للمعرفة، بهدف بناء وعي ذاتي حول عملية التفكير للانتقال من مستوى المتلقي إلى مستوى المنتج للمعلومة.

وقد قدم العلماء نماذج متعددة حول مكونات التفكير ما وراء المعرفي، فقد أشار فلافيل (Flavell, 1979) إلى مكونين رئيسين للتفكير ما وراء المعرفي: المكون الأول وهو المعرفة فوق المعرفية، وتشير إلى معرفة الفرد لحقائق عن عملياته المعرفية وآلية سيطرته عليها، وترتبط هذه المعرفة بثلاثة أبعاد: بعد يتعلق بالفرد من حيث اعتقاد الفرد حول نفسه (Intrapersonal)، وبعد يتعلق باعتقاد الفرد حول الآخرين (Interpersonal)، وبعد يتعلق بعلاقته بالمهمات والأنشطة المعرفية. أما المكون الثاني للتفكير ما وراء المعرفي فهو الخبرة فوق المعرفية، وهي ترتبط بمجموعة استراتيجيات فوق معرفية تهدف إلى تنظيم الأنشطة المعرفية من خلال عملية التخطيط والمراقبة والتقويم.

أما جاكوبس وباريس (Jacobs & Paris,1987) فقد قدما نموذجاً آخر لمكونات التفكير ما وراء المعرفي تضمن بعدين أساسيين: بعد التقرير الذاتي للمعرفة ويشمل المعرفة التقريرية والإجرائية والشرطية، وبعد الإدارة الذاتية للمعرفة ويتضمن عملية التخطيط والتقويم والتنظيم. فيما يرى كاريل وقاجديسيك ووايز (Carrell, Gajdusek, & Wise, 1998) أن مكونات ما وراء المعرفة تقوم على ثلاثة ابعاد: بعد المعرفة الصريحة ممثلة بوعي الفرد بالعوامل التي تؤثر في معرفته الذاتية، وبعد المعرفة الإجرائية وتتمثل بوعي الفرد بالإجراءات التي تقوم عليها المهارات الفردية، وبعد المعرفة الشرطية وتتمثل بمعرفه الفرد للوقت المناسب لاستخدام الاستراتيجيات بفاعلية.

هذا وقد أكدت العديد من المقترحات الحديثة حول مكونات التفكير ما وراء المعرفي على جملة من العناصر وهي الوعي بالقدرات المعرفية ومراقبة ومتابعة التفكير فوق المعرفي والتحكم المستمر في النشاط المعرفي (Sarac & Karakelle, 2012).

ومن خلال الاطلاع على الأدب النظري الذي تناول العلاقة بين المكون الوجداني والتفكير بشكل عام، نجد أن الباحثين في هذا المجال انقسموا إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ترى أن التفكير يقود الوجدان، ومجموعة ترى أن الوجدان يقود التفكير، فيما ترى المجموعة الثالثة أن كل من الوجدان والتفكير يؤثر في الآخر ويتأثر به. ويرى إليس (Ellis, 1988) مؤسس الاتجاه العقلاني العاطفي أن الجانب الوجداني والتفكير يتفاعلان بشكل كبير، وأن الفرد يطور مكونه الانفعالي عن طريق التفكير، ويمكن أن يعدله أيضاً من خـــلال التفكير. ويؤكد برينـــول وبيتي وروكير (Briñol, Petty, and Rucker, 2006) أن العمليات المعرفية تتحكم بإدراك وتنظيم وإدارة الانفعالات، فالجانب الوجداني يتأثر بعمليات التفكير، ويتأثر بعمليات ما وراء التفكير. كذلك يرى الفيل (Alfeel, 2008) أن التفكير السليم يهيئ الفرد للوجدان المناسب، وأن الوجدان قد يكون مضللاً إذا كان بعيداً عن التفكير السليم.

وقد تناول العديد من الباحثين في علم النفس التربوي العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي، فقد أشارت دراسة المنير(Almunir, 2007) إلى وجود علاقة ارتباطية إجابية دالة إحصائيا بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي والذكاء الانفعالي. كما أشارت نتائج دراسة تاليبزاده ونوريز (Talebzadeh & Norouz , 2011) إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومهارات الذكاء الانفعالي باستثناء بعد التعاطف، أما دراسة ألافينيا ومولاحسين (Alavinia & Mollahossein, 2012) فقد أشارت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الذكاء الانفعالي ومهارات التفكير ما وراء المعرفية الدرجة الكلية والدرجات الفرعية باستثناء بعد إدارة الإجهاد، فيما أشارت نتائج دراسة محاسنة (Mahasneh, 2014) إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين الذكاء الانفعالي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية.

يلاحظ من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي أنها أجمعت على وجود علاقة إيجابية بين المتغيرين على مستوى الدرجة الكلية، مع وجود بعض التباين حول العلاقة بين المتغيرين على مستوى الأبعاد الفرعية. ونظراً لقلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي على مستوى الدرجة الكلية

والأبعاد الفرعية لدى طلبة الجامعة، فقد جاءت هذه الدراسة لتتقصى العلاقة بين هذين المتغيرين لدى طلبة الجامعة، للخروج بتوصيات قد تعود بالفائدة على سير العملية التربوية والتعليمة.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في تقصي مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص. بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي. حيث يشير العديد من الباحثين إلى ضرورة تأسيس علاقة إيجابية وداعمة بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي لدى المتعلم. وهذا يتطلب الأخذ بعين الاعتبار العلاقة بين مهارات الذكاء الانفعالي كمكون وجداني ومهارات التفكير ما وراء المعرفي كمكون معرفي، لتنظيمها بصورة تطبيقية في البيئة التعليمية، من أجل مساعدة المتعلم على تحقيق النجاح الأكاديمي والتكيف النفسي والاجتماعي؛ إذ يواجه طلبة الجامعة بشكل خاص العديد من المشكلات السلوكية والانفعالية كالعزلة النفسية والانسحاب الاجتماعي والعدوان والافتقار إلى المهارات الاجتماعية الإيجابية، مما يخلق لديهم العديد من المشكلات التي تعيق قدرتهم على التكيف النفسي والاجتماعي وتحقيق النجاح الأكاديمي. وهذا ما بينته العديد من الدراسات مثل دراسة ساوير وآخرون (Sawir et al., 2007) وأوزديمير (Ozdermir, 2008)، والشريفين (Alsharifen, 2008) والعاسمي (Alasami, 2009)، وغيرها من الدراسات الأجنبية والعربية. وعليه، تتحدد مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى إلى النوع الاجتماعي أو التخصص أو التفاعل بينهما؟
3. هل يمكن التنبؤ بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية من خلال مهاراتهم في التفكير ما وراء المعرفي؟

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من جانبين رئيسيين هما: الأهمية النظرية، والأهمية التطبيقية. وتتمثل الأهمية النظري في تناول هذه الدراسة موضوعين مهمين في علم النفس التربوي وهما: الذكاء الانفعالي والتفكير ما وراء المعرفي، حيث تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة ومدى ارتباطه بمهارات التفكير ما وراء المعرفي، وذلك لتحقيق فهم أفضل للعلاقة بين الظواهر النفسية، والمتمثلة في هذه الدراسة بالذكاء الانفعالي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي، لما لهما من تأثير في تحقيق النجاح في الحياة العملية. أما الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فتتمثل في سعيها لتزويد أصحاب القرار في المؤسسات التعليمية والتربوية بمعلومات حول واقع ومستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة، والعوامل المرتبطة به، من أجل أخذ ذلك بعين الاعتبار عند رسم السياسات المتعلقة بتطوير شخصية طلبة الجامعة ومساعدتهم على تحقيق النجاح على المستوى الشخصي والأكاديمي المهني.

وفي حدود اطلاع الباحث فإن الدراسات العربية حول العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتفكير ما وراء المعرفي محدودة نسبياً، لذلك قد تشكل هذه الدراسة إثراء للبحث في هذا المجال.

التعريفات الإجرائية:

الذكاء الانفعالي: قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته وانفعالات الآخرين وتنظيمها، وقدرته على التواصل الاجتماعي والتعاطف مع الآخرين. ويعبر عنه في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء الانفعالي.

مهارات التفكير ما وراء المعرفي: هي مجموعة العمليات العقلية من تخطيط ومراقبة وتقويم التي يمارسها الفرد أثناء تفاعله مع محيطة، بحيث يكون الفرد واعياً لأسلوب تفكيره بطريقة تمكنه من التحكم بسلوكه وتوجيهه باتجاه تحقيق أهدافه. ويعبر عنها في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

حدود الدراسة:

اقتصرت عينة الدراسة على عدد من طلبة مركز جامعة البلقاء التطبيقية بمدينة السلط في المملكة الأردنية الهاشمية، المسجلين في الفصل الدراسي الصيفي من العام

الجامعي 2017–2018. وعليه، يتحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية على مجتمع الدراسة والمجتمعات المماثلة، كذلك يتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء دلالات الصدق والثبات المتوفرة للمقياسين المستخدمين وهما: مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراســـة من جميع طلبة مرحلة الدرجة الجامعية الأولى في مركز جامعة البلقاء التطبيقية في مدينة الســـلط، المنتظمين في الفصـــل الدراســـي الصيـــفي من العام الجامعي 2017–2018، والبالغ عددهم حسب بيانات وحدة القبول والتسجيل (7192) طالباً وطالبةً، والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري النوع الاجتماعي والتخصص.

جدول(1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيري النوع الاجتماعي والتخصص

		النوع الاجتماعي		المجموع
		ذكور	إناث	
التخصص	كلية علمية	1809	2520	4329
	كلية إنسانية	1243	1620	2863
المجموع		3052	4140	7192

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (622) طالباً وطالبةً من طلبة مركز الجامعة، وتشكل ما نسبته(9%) تقريباً من مجتمع الدراسة. وقد تمَّ اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية باعتبار أن وحدة المعاينة هنا هي الشعبة، حيث تم اختيار أربع كليات من كليات الجامعة عشوائياً، بواقع كليتين من الكليات العلمية وهما: كلية العلوم، وكلية الهندسة، وكليتين من الكليات الإنسانية وهما: كلية الأعمال، وكلية الأميرة رحمة الجامعية. وتم اختيار ست عشرة شعبة عشوائياً من شعب المواد

التي طرحتها تلك الكليات خلال الفصل الدراسي الصيفي من العام الدراسي 2018/2017، بواقع أربع شعب من كل كلية. ويبين الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري النوع الاجتماعي والتخصص.

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري النوع الاجتماعي والتخصص

		النوع الاجتماعي		المجموع
		ذكور	إناث	
التخصص	كلية علمية	153	155	308
	كلية إنسانية	156	158	314
المجموع		309	313	622

أداتا الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة مقياسان هما:

أولاً: مقياس الذكاء الانفعالي: تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي الذي طوره العلوان (Alalwan, 2011) ليناسب طلبة المرحلة الجامعية في البيئة الأردنية، وقد أظهر هذا المقياس مستويات جيدة من الصدق والثبات. ويتكون المقياس من واحد وأربعين فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: أولاً: المعرفة الانفعالية، وتشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك المناسب للانفعالات والمشاعر الذاتية والتمييز بينها والتعبير عنها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث. ويقاس هذا البعد من خلال تسعة بنود هي: (2، 3، 8، 16، 19، 20، 21، 22، 23). ثانياً: تنظيم الانفعالات، وتشير إلى القدرة على تحقيق التوازن العاطفي وتهدئة النفس وضبط الانفعال الإيجابي والسلبي بطريقة مناسبة. ويقاس هذا البعد من خلال عشرة بنود هي: (1، 4، 5، 6، 7، 17، 18، 24، 25، 35). ثالثاً: التعاطف، ويشير إلى القدرة على إدراك وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، والاندماج معهم انفعالياً، وتحسس انفعالاتهم حتى وإن لم يفصحوا عنها بشكل مباشر. ويقاس هذا البعد من خلال ثلاثة عشر بنداً هي: (9، 14، 15، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 36، 37، 39،

40). رابعاً: التواصل الاجتماعي: ويشير إلى القدرة على التأثير الإيجابي في الآخرين، من خلال إدراك وفهم انفعالاته ومشاعره ومعرفة متى يكون قائداً للآخرين، ومتى يتبعهم ويساندهم. ويقاس هذا البعد من خلال تسعة بنود هي: (10، 11، 12، 13، 26، 27، 28، 38، 41).

وقد استخدم تدريج خماسي لكل فقرة من فقرات المقياس، وتم اعتماد الأوزان التالية لكل جزء من التدريج على النحو التالي: دائماً (5) درجات، وعادةً (4) درجات، وأحياناً (3) درجات، ونادراً (2) درجة، وأبداً (1) درجة، مع مراعاة عكس الأوزان للفقرات السلبية؛ إذ تضمن المقياس ثلاث فقرات سلبية وهي: (11، 18، 38)، أما بقية الفقرات فهي إجابية. وعليه، تكون أعلى درجة افتراضية يمكن أن يحصل عليها المفحوص (205)، وأدنى درجة افتراضية يمكن ان يحصل عليها المفحوص (41). وقد حددت الأوساط الحسابية الدالة على الذكاء الانفعالي على النحو التالي: (3.5–5) مرتفعة، (2.5–3.49) متوسطة، (1–2.49) متدنية.

وللتحقق من دلالات صدق المقياس تم استخراج صدق البناء لهذا المقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه، ومعامل ارتباط بيرسون للفقرات مع المقياس ككل. وقد تراوحت قيم معامل ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه بين (0.54–0.70)، في حين تراوحت قيم معامل ارتباط الفقرات مع المقياس ككل بين (0.51–0.72). وجميعها قيم دالة إحصائياً. وهذه النتائج تعزز صدق البناء للمقياس، وتؤكد ان فقرات المقياس تقيس ما أعدت لقياسه.

وللتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على خمسين طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ الفا لفقرات كل بعد من أبعاد المقياس. وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.63–0.83) كما هو مبين في الجدول (3). كذلك تم حساب معامل الاستقرار من خلال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وقد تراوحت قيم معاملات الاستقرار بين (0.80–0.84) كما هو مبين في الجدول (3). وتعد هذه المعاملات من الثبات مقبولة لأغراض الدراسة.

جدول (3) قيم معاملات الثبات حسب دراسة العلوان (Alalwan, 2011) والدراسة الحالية

البعد	العلوان (Alalwan, 2011)		الدراسة الحالية	
	معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)	معامل الاستقرار (الإعادة)	معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)	معامل الاستقرار (الإعادة)
التواصل الاجتماعي	0.74	0.86	0.83	0.83
تنظيم الانفعالات	0.82	0.85	0.63	0.80
المعرفة الانفعالية	0.79	0.83	0.73	0.84
التعاطف	0.70	0.80	0.81	0.82

ثانياً: مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي: استخدمت الصورة المعربة والمقننة للبيئة الأردنية لتناسب طلبة المرحلة الجامعية من مقياس التفكير ما وراء المعرفي الذي طوره شراو ودنيس (Schraw & Dennison, 1994) والتي قام بتعريبها وتعديلها وتقنينها الجراح والعبيدات (Aljarah, & Alobeidat, 2011)، وقد أظهر مستويات جيدة من الصدق والثبات. ويتكون المقياس من (42) بنداً موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: معرفة المعرفة وتقيسه البنود (3، 5، 6، 7، 9, 16، 17، 18، 19، 29، 30، 33، 34، 35، 36، 39، 40، 41، 42)، تنظيم المعرفة وتقيسه البنود(2، 4، 8، 13، 15، 20، 21، 22، 23، 25، 26، 28)، ومعالجة المعرفة وتقيسه البنود (1، 10، 11، 12، 14، 24، 27، 31، 23، 37، 38)، يتم الإجابة عن البنود من خلال تدريج خماسي، وتم اعتماد الأوزان التالية لكل جزء من التدريج على النحو التالي: دائماً (5) درجات، وغالباً (4) درجات، وأحياناً (3) درجات، ونادراً (2) درجة، وإطلاقاً (1) درجة، علماً بأن جميع فقرات المقياس إجابية. وعليه، تكون أعلى درجة افتراضية يمكن أن يحصل عليها المفحوص (210)، وأدنى درجة افتراضية يمكن أن يحصل عليها المفحوص (42). وقد حددت الأوساط الحسابية الدالة على مستوى التفكير ما وراء المعرفي على النحو التالي: (3.68–5) مرتفع، (2.34–3.67) متوسط، (1–2.33) متدنٍ.

وللتحقق من دلالات صدق المقياس تم استخراج صدق البناء لهذا المقياس من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه، ومعامل ارتباط بيرسون للفقرات مع المقياس ككل. وقد تراوحت قيم معامل ارتباط الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه بين (0.51–0.69)، في حين تراوحت قيم معامل ارتباط الفقرات مع المقياس ككل بين (0.71–0.49). وجميعها قيم دالة إحصائياً. وهذه النتائج تعزز صدق البناء للمقياس، وتؤكد أن فقرات المقياس تقيس ما أعدت لقياسه.

وللتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على خمسين طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ الفا لفقرات كل بعد من أبعاد المقياس. وقد تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.87–0.83) كما هو مبين في الجدول (4). كذلك تم حساب معامل الاستقرار من خلال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وقد تراوحت قيم معاملات الاستقرار بين (0.84–0.82) كما هو مبين في الجدول (4). وتعد هذه المعاملات من الثبات مقبولة لأغراض الدراسة.

جدول (4) قيم معاملات الثبات حسب دراسة الجراح والعبيدات (Aljarah, & Alobeidat, 2011) والدراسة الحالية

البعد	الجراح والعبيدات (Aljarah, & Alobeidat, 2011)		الدراسة الحالية	
	معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)	معامل الاستقرار (الإعادة)	معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)	معامل الاستقرار (الإعادة)
تنظيم المعرفة	0.89	0.66	0.83	0.82
معرفة المعرفة	0.80	0.73	0.85	0.84
معالجة المعرفة	0.78	0.62	0.87	0.83

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أغراض الدراسة اتبع الباحث الخطوات التالية:

- توفير المقاييس اللازمة، والتحقق من صدقها وثباتها، وتحضيرها بشكل إلكتروني.
- تحديد أفراد عينة الدراسة بشكل دقيق.
- تطبيق مقياسي الدراسة على أفراد العينة البالغ عددهم (622) طالباً وطالبةً.
- تفريغ البيانات، وتحليل النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. حيث اشتملت الدراسة على متغيرين مستقلين، هما: النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، والتخصص (إنساني، علمي). ومتغير تابع وهو الذكاء الانفعالي. وقد استخدم تحليل التباين الثنائي أحادي المتغيرات (2-Way ANOVA) على التصميم العاملي (2×2) لتحديد أثر المتغيرين المستقلين في المتغير التابع (الدرجة الكلية)، ثم أتبع بتحليل بتحليل تباين ثنائي متعدد المتغيرات (2-Way MANOVA) على التصميم العاملي (2×2) لتحديد أثر المتغيرين المستقلين في المستويات الأربعة للمتغير التابع. كما استخدم تحليل الانحدار لتحديد مدى مساهمة مهارات التفكير ما وراء المعرفي في التنبؤ بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية؛ للدرجات على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي، كما هو مبين في الجدول(5):

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية للدرجات على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية
التواصل الاجتماعي	4.4508	.51370	88.2%
تنظيم الانفعالات	4.3783	.53853	87.6%
المعرفة الانفعالية	4.3413	.48399	87%
التعاطف	4.3218	.53117	86.4%
الدرجة الكلية	4.3730	.47324	88.2%

يتبين من الجدول (5) أن متوسط درجات الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية مرتفع؛ فقد بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل(4.37). أما بالنسبة للمتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس الفرعية فقد جاء بعد التواصل الاجتماعي في المرتبة الاولى بمتوسط حسابي بلغ (4.45)، يليه في المرتبة الثانية بعد تنظيم الانفعالات بمتوسط حسابي بلغ (4.4.37)، وفي المرتبة الثالثة بعد المعرفة الانفعالية بمتوسط حسابي بلغ (4.34)، وجاء بعد التعاطف في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (4.32).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى إلى النوع الاجتماعي أو التخصص أو التفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي، تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص، كما هو مبين في الجدول(6):

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص

النوع الاجتماعي	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكور	كلية علمية	4.0120	.33801	153
	كلية إنسانية	4.2416	.38253	156
	المجموع	4.1279	.37847	309
إناث	كلية علمية	4.5649	.37173	155
	كلية إنسانية	4.7949	.37413	158
	المجموع	4.6810	.38975	313
ذكور+ إناث	كلية علمية	4.2902	.45005	308
	كلية إنسانية	4.5200	.46846	314
	المجموع	4.4062	.47324	622

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في متوسطات درجات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية على مقياس الذكاء الانفعالي، فقد بلغ متوسط درجات الذكور (4.12)، فيما بلغ متوسط درجات الإناث (4.68). كما بلغ متوسط درجات طلبة الكليات العلمية (4.29)، في حين بلغ متوسط درجات طلبة الكليات الإنسانية (4.52). ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق في المتوسطات ذات دلالة إحصائية، أجري تحليل التباين الثنائي أحادي المتغيرات (2-Way ANOVA) على التصميم العاملي (2×2) لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص، كما هو مبين في جدول (7).

جدول (7) نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات الدرجات الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي، في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	47.560	1	47.560	352.833	.000
التخصص	8.209	1	8.209	60.901	.000
التفاعل	0.004	1	0.004	.000	.994
الخطأ	83.303	618	.135		
الكلي	139.076	621			

يتبين من الجدول (7) وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى للنوع الاجتماعي، وبالعودة إلى قيم المتوسطات في الجدول (6) يتبين أن هذه الفروقات جاءت لصالح الإناث؛ فقد بلغ متوسط درجاتهن (4.68)، في حين بلغ متوسط درجات الذكور (4.12). ويتضح أيضاً من الجدول (7) وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الذكاء الانفعالي بين طلبة الكليات الإنسانية وطلبة الكليات العلمية، وبالعودة إلى قيم المتوسطات في الجدول (6) يتبين أن هذه الفروقات جاءت لصالح طلبة الكليات الإنسانية؛ فقد بلغ متوسط درجاتهم (4.52) وهو يفوق متوسط درجات طلبة الكليات العلمية (4.29). كذلك يتبين من الجدول (7) عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري النوع الاجتماعي والتخصص.

وللكشف عن الفروق في متوسطات الأبعاد الفرعية للذكاء الانفعالي؛ تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ للدرجات على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي (المعرفة الانفعالية، والتنظيم الانفعالي، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي) تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص، كما هو مبين في الجداول (8).

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي (المعرفة الانفعالية، والتنظيم الانفعالي، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي) تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص

الأبعاد الفرعية	النوع الاجتماعي	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	العدد
المعرفة الانفعالية	ذكور	كلية علمية	4.0438	.30881	4.044	.035	153
		كلية انسانية	4.2189	.38002	4.219	.034	156
		الكلي	4.1322	.35697	4.131	.024	309
	إناث	كلية علمية	4.5324	.43492	4.532	.034	155
		كليات انسانية	4.6019	.54857	4.602	.034	158
		الكلي	4.5675	.49599	4.567	.024	313
	الكلي	كلية علمية	4.2897	.44940	4.288	.024	308
		كلية انسانية	4.4116	.50918	4.410	.024	314
		الكلي	4.3513	.48399	4.349	.017	622
تنظيم الانفعالات	ذكور	كلية علمية	4.1150	.41325	4.115	.036	153
		كلية انسانية	4.2010	.47787	4.201	.036	156
		الكلي	4.1584	.44839	4.158	.025	309
	إناث	كلية علمية	4.5994	.44477	4.599	.036	155
		كلية انسانية	4.7193	.44616	4.719	.036	158
		الكلي	4.6599	.44880	4.659	.025	313

الأبعاد الفرعية	النوع الاجتماعي	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	العدد
	الكلي	كلية علمية	4.3587	.49258	4.357	.025	308
		كلية انسانية	4.4618	.52944	4.460	.025	314
		الكلي	4.4108	.51370	4.409	.018	622
التعاطف	ذكور	كلية علمية	3.9486	.36888	3.949	.034	153
		كلية انسانية	4.1471	.41643	4.147	.034	156
		الكلي	4.0488	.40535	4.048	.024	309
	إناث	كلية علمية	4.3768	.52082	4.377	.034	155
		كلية انسانية	4.8018	.38220	4.802	.034	158
		الكلي	4.5913	.50268	4.589	.024	313
	الكلي	كلية علمية	4.1641	.49943	4.163	.024	308
		كلية انسانية	4.4765	.51636	4.474	.024	314
		الكلي	4.3218	.53117	4.319	.017	622
التواصل الاجتماعي	ذكور	كلية علمية	3.9758	.35671	3.976	.036	153
		كلية انسانية	4.2674	.46351	4.267	.036	156
		الكلي	4.1230	.43845	4.122	.025	309
	إناث	كلية علمية	4.4416	.53929	4.442	.036	155
		كلية انسانية	4.8156	.40005	4.816	.035	158
		الكلي	4.6304	.50908	4.629	.025	313
	الكلي	كلية علمية	4.2102	.51313	4.209	.025	308
		كلية انسانية	4.5432	.51190	4.541	.025	314
		الكلي	4.3783	.53853	4.375	.018	622

يتبين من الجدول (8) وجود فروقات ظاهرية في متوسطات درجات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية على الأبعاد الفرعية لمقياس الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص. فبالنسبة لبعد المعرفة الانفعالية فقد بلغ متوسط درجات الذكور (4.13)، فيما بلغ متوسط درجات الإناث (4.56). كما بلغ متوسط درجات طلبة الكليات العلمية (4.28)، في حين بلغ متوسط

درجات طلبة الكليات الإنسانية (4.41). أما بالنسبة لبعد تنظيم الانفعالات فقد بلغ متوسط درجات الذكور (4.15)، فيما بلغ متوسط درجات الإناث (4.65). كما بلغ متوسط درجات طلبة الكليات العلمية (4.35)، في حين بلغ متوسط درجات طلبة الكليات الإنسانية (4.46). وفيما يتعلق ببعد التعاطف فقد بلغ متوسط درجات الذكور (4.04)، فيما بلغ متوسط درجات الإناث (4.59). كما بلغ متوسط درجات طلبة الكليات العلمية (4.16)، في حين بلغ متوسط درجات طلبة الكليات الإنسانية (4.47). وبالنسبة لبعد التواصل الاجتماعي فقد بلغ متوسط درجات الذكور (4.12)، فيما بلغ متوسط درجات الإناث (4.63). كما بلغ متوسط درجات طلبة الكليات العلمية (4.21)، في حين بلغ متوسط درجات طلبة الكليات الإنسانية (4.54).

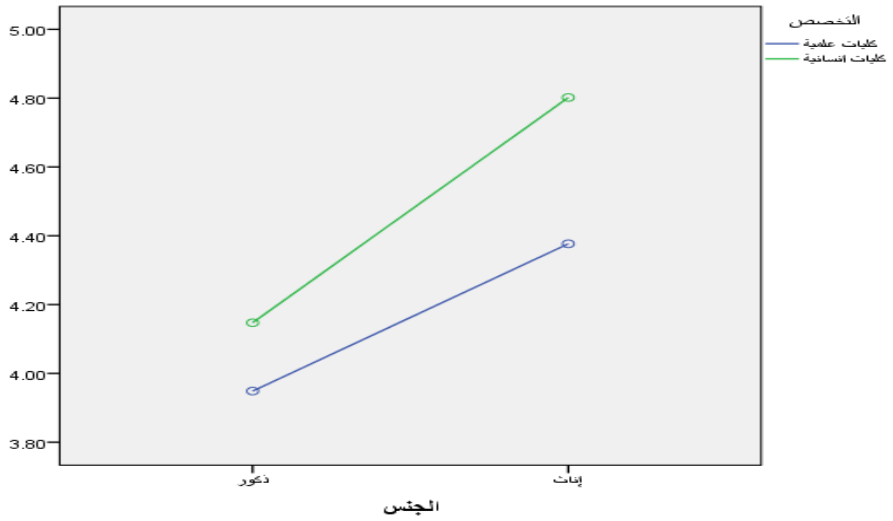
ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية في المتوسطات ذات دلالة إحصائية، أجري تحليل التباين الثنائي المتعدد (2-Way MANOVA) على التصميم العاملي (2×2) لتحديد أثر متغيري النوع الاجتماعي والتخصص في المستويات الأربع للذكاء الانفعالي (المعرفة الانفعالية، والتنظيم الانفعالي، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي)، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9) نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لمتوسطات الدرجات على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي (المعرفة الانفعالية، والتنظيم الانفعالي، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي) في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والتخصص والتفاعل بينهما.

مصادر التباين	أبعاد الذكاء الانفعالي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي قيمة هوتلنج (.512) الدلالة الإحصائية=0.00	المعرفة الانفعالية	29.531	1	29.531	161.141	.000
	التنظيم الانفعالي	39.081	1	39.081	196.243	.000
	التعاطف	45.579	1	45.579	250.899	.000
	التواصل الاجتماعي	39.967	1	39.967	201.537	.000

مصادر التباين	أبعاد الذكاء الانفعالي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	الدلالة الإحصائية
التخصص قيمة هوتلنج (.193) الدلالة الإحصائية=0.00	المعرفة الانفعالية	2.325	1	2.325	12.689	.000
	التنظيم الانفعالي	1.649	1	1.649	8.279	.004
	التعاطف	15.113	1	15.113	83.192	.000
	التواصل الاجتماعي	17.217	1	17.217	86.821	.000
التخصص*النوع الاجتماعي قيمة هوتلنج (.038) الدلالة الإحصائية=0.00	المعرفة الانفعالية	.433	1	.433	2.360	.125
	التنظيم الانفعالي	.045	1	.045	.225	.635
	التعاطف	1.993	1	1.993	10.969	.001
	التواصل الاجتماعي	.264	1	.264	1.332	.249
الخطأ	المعرفة الانفعالية	113.256	618	.183		
	التنظيم الانفعالي	123.071	618	.199		
	التعاطف	112.269	618	.182		
	التواصل الاجتماعي	122.556	618	.198		
الكلي المعدل	المعرفة الانفعالية	145.465	621			
	التنظيم الانفعالي	163.877	621			
	التعاطف	175.210	621			
	التواصل الاجتماعي	180.096	621			

يتبين من الجدول (9) وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في جميع ابعاد الذكاء الانفعالي (المعرفة الانفعالية، والتنظيم الانفعالي، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي)، لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى للنوع الاجتماعي. وبالعودة إلى قيم المتوسطات في الجدول (8) يتبين أن هذه الفروقات جاءت لصالح الإناث. ويتضح أيضاً من الجدول (9) وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في جميع ابعاد الذكاء الانفعالي (المعرفة الانفعالية، والتنظيم الانفعالي، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي) لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى للتخصص. وبالعودة إلى قيم المتوسطات في الجدول (8) يتبين أن هذه الفروقات جاءت لصالح طلبة الكليات الإنسانية. ويتبين من الجدول (9) وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في بعد التعاطف لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري النوع الاجتماعي والتخصص. كما هو مبين في الشكل (1).



شكل (1) رسم التفاعل بين متغيري النوع الاجتماعي

والتخصص على بعد التعاطف ضمن مقياس الذكاء الانفعالي

يتبين من الشكل (1) أن مستوى الذكاء الانفعالي "بعد التعاطف" لدى الذكور في التخصصات العلمية أكثر انخفاضاً منه في التخصصات الإنسانية، بينما مستوى الذكاء الانفعالي "بعد التعاطف" لدى الإناث في التخصصات الإنسانية أكثر ارتفاعاً منه في التخصصات العلمية.

السؤال الثالث: هل يمكن التنبؤ بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية من خلال مهاراتهم في التفكير ما وراء المعرفي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية والدرجات الفرعية لأبعاد مقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة، معالجة المعرفة)، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10) مصفوفة معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية والدرجات الفرعية لأبعاد مهارات التفكير ما وراء المعرفي (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة، معالجة المعرفة)

الدرجة الكلية (الذكاء الانفعالي)		معرفة المعرفة	تنظيم المعرفة	معالجة المعرفة	الدرجة الكلية (مهارات التفكير ما وراء المعرفي)
الدرجة الكلية (الذكاء الانفعالي)	1.000	.549**	.495**	.363**	.631**
معرفة المعرفة		1.000	.813**	.522**	.666**
تنظيم المعرفة			1.000	.772**	.688**
معالجة المعرفة				1.000	.510**
الدرجة الكلية (مهارات التفكير ما وراء المعرفي)					1.000

**دال إحصائياً عند مستوى (α=0.01).

يتبين من الجدول (10) أن معاملات الارتباط بين الذكاء الانفعالي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي وأبعاده الفرعية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01). وللكشف عن مقدار تنبؤ مهارات التفكير ما وراء المعرفي (الدرجة الكلية والدرجات الفرعية: معرفة المعرفة، وتنظيم المعرفة، ومعالجة المعرفة) بالذكاء الانفعالي، استخدم تحليل الانحدار المتعدد باستخدام طريقة الإدخال التدريجي (Stepwise)، كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11) تحليل الانحدار المتعدد باستخدام طريقة (Stepwise) لمهارات التفكير ما وراء المعرفي الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد الفرعية (معرفة المعرفة، تنظيم المعرفة، معالجة المعرفة)

النموذج التنبؤي	معامل الارتباط المتعدد	نسبة التباين المفسر	مقدار ما يضيفه المتغير للتباين الكلي	الخطأ المعياري للتقدير	الثابت A	معامل الانحدار B	قيمة بيتا	الدلالة الاحصائية
1 الدرجة الكلية	.631	.398	.398	.36740	1.422	.678	.631	.000
2 الدرجة الكلية ومعرفة المعرفة	.654	.428	.030	.35846	1.100	.512 .241	.477 .232	.000 .000

يتبين من الجدول (11) أن متغيري الدرجة الكلية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي، والدرجة الفرعية لبعد معرفة المعرفة فقط، قد أسهما في التنبؤ بالذكاء الانفعالي بنسبة دالة إحصائياً، أما بالنسبة لبقية الأبعاد الفرعية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي فقد خرجت من المعادلة. فقد بلغ معامل الارتباط المتعدد بين الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير ما وراء المعرفي (0.631)، وبلغت نسبة التباين المفسر في الذكاء الانفعالي التي تعود للدرجة الكلية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي (39.8%). كما بلغ معامل الارتباط المتعدد بين الذكاء الانفعالي (بالدرجة الكلية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وبعد معرفة المعرفة) معاً (0.654)، وبلغت نسبة التباين المفسر التراكمية في الذكاء الانفعالي والتي تعود للمتغيرين معاً (42.8%)، وبغلت نسبة ما يضيفه بعد

(معرفة المعرفة) للتباين الكلي المفسر في الذكاء الانفعالي (3%) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05). وعليه؛ يمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو الآتي:

الذكاء الانفعالي= الثابت (A) + معامل انحدار الدرجة الكلية لمهارات ما وراء المعرفة (B1) × مهارات ما وراء المعرفة + معامل انحدار معرفة المعرفة (B2)× معرفة المعرفة

وباستخدام الرموز : $\acute{y} = A + (b1 * x1) + (b2 * x2)$

ويمكن تعويض قيم المتوسطات الحسابية (x1 ، x2) للمتغيرات المتنبئة في المعادلة التنبؤية على النحو الآتي:

$$4.41 = 1.10 + 0.512 \times 4.4034 + 0.241 \times 4.3633$$

نستنتج من هذه المعادلة أن متغيري الدرجة الكلية لمهارات التفكير ما وراء المعرفي، والدرجة الفرعية لبعد معرفة المعرفة معاً يسهمان في التنبؤ بمستوى عالٍ جداً في الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة.

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية مرتفع، وقد يعزى هذا المستوى المرتفع من الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة إلى درجة النضج الانفعالي والاجتماعي الذي حققه الطلبة في هذا العمر، وإلى طبيعة الحياة الجامعية التي تشجع على التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم من خلال الانشطة المنهجية واللامنهجية، والتي تسهم بشكل مباشر في تطوير مهارات طلبة الجامعة في التواصل مع الآخرين وإدراك الانفعالات وتنظيمها، وجميع هذه المهارت تعد من المكونات الأساسية في الذكاء الانفعالي.

كما أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن جميع الأبعاد الفرعية للذكاء الانفعالي (المعرفة الانفعالية، والتنظيم الانفعالي، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي) لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية جاءت بمستوى مرتفع ومتقارب، إلا أن بعد التواصل الاجتماعي جاء في المرتبة الأولى، فيما جاء

بعد التعاطف في المرتبة الأخيرة، وقد يفسر هذا الأمر من منطلق التباين في متطلبات كل بعد من هذه الأبعاد، وعلى الرغم من أن هذين البعدين يصنفان ضمن المكون الاجتماعي للذكاء الانفعالي، قد يعزى تفوق بعد التواصل الاجتماعي إلى التطور التكنولوجي المتزايد في مجال الاعلام وأشكاله المتعددة وبشكل خاص وسائل التواصل الاجتماعي، وبالتالي صقل الكفايات اللازمة لهذا البعد بسهولة.

وبشكل عام تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعات ومنها دراسة المصدر (Almasder, 2008)، ودراسة العلوان (Alalwan, 2011)، ودراسة علوان والنواجحة (Alwan, & Alnawajha, 2013)، ودراسة يحيى (Yahya, 2015) التي خلصت إلى وجود مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى للنوع الاجتماعي؛ حيث جاءت هذه الفروق لصالح الإناث. وقد يعزى ذلك إلى طبيعة الكفايات التي يتطلبها الذكاء الانفعالي من: إدراك للمشاعر والانفعالات الشخصية والاجتماعية، والقدرة على تنظيمها وتحليلها وإدارتها وتوظيفها بشكل دقيق. وهذه المهارات والكفايات بحكم الفروق الفردية بين الجنسين قد تكون متوفرة لدى الإناث أكثر من الذكور. كما أن التطبيع الاجتماعي يساهم بشكل كبير في صقل هذه المهارات لدى الإناث بدرجة أعلى مقارنة مع الذكور؛ حيث يعمل التطبيع الاجتماعي على تحديد شخصية الذكر ضمن نطاق أكثر تقيداً في هذا المجال. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه العديد من الدراسات التي تناولت الفروق في الذكاء الانفعالي بين طلبة الجامعة الذكور والاناث كدراسة يحيى (Yahya, 2015)، ودراسة علوان والنواجحة (Alwan, & Alnawajha, 2013)، ودراسة العلوان (Alalwan, 2011) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الذكاء الانفعالي لصالح الإناث. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة المصدر (Almasder, 2008) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الذكاء الانفعالي لصالح الذكور، وتختلف أيضاً مع نتيجة دراسة النواصرة (Alnawasreh, 2016)،

ودراسة عجوة (Ajwa, 2002) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث.

كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى للتخصص؛ حيث جاءت النتائج لصالح الطلبة في التخصصات الإنسانية. وقد يعود هذا التباين في الذكاء الانفعالي بين الطلبة في التخصصات العلمية والطلبة في التخصصات الإنسانية إلى حجم متطلبات تلك التخصصات؛ فمتطلبات التخصصات الإنسانية بشكل عام أقل من متطلبات التخصصات العلمية، وهذا بدوره يعطي الطلبة في التخصصات الإنسانية مجالاً واسعاً في التواصل مع الآخرين والاندماج في الأنشطة والبرامج اللامنهجية التي تقدمها الجامعة للطلبة، وبالتالي تتاح لهم فرص أوفر لصقل مهاراتهم في مجال الذكاء الانفعالي، وعلاوة على ذلك فإن طبيعة المساقات التدريسية في التخصصات الإنسانية تتضمن العديد من التطبيقات ذات الصلة بمتطلبات وأبعاد الذكاء الانفعالي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت نتائج دراسة المصدر (Almasder, 2008)، ودراسة المساعيد (Almasaid, 2008)، ودراسة العلوان (Alalwan, 2011) التي أشارت إلى وجود فروق بمستوى الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الإنسانية لصالح طلبة التخصصات الإنسانية. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الربيع (Alrbi, 2007)، ودراسة علوان والنواجحة (Alwan, & Alnawajha, 2013) التي أشارت إلى تفوق طلبة التخصصات العلمية في الذكاء الانفعالي على طلبة التخصصات الإنسانية. وتختلف نتائج هذه الدراسة أيضاً مع نتائج دراسة عجوة (Ajwa, 2002)، ودراسة يحيى (Yahya, 2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الإنسانية.

كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي "بعد التعاطف" لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري النوع الاجتماعي والتخصص؛ إذ أن مستوى الذكاء الانفعالي "بعد التعاطف" لدى الذكور في التخصصات العلمية أكثر انخفاضاً منه في التخصصات الإنسانية، بينما مستوى الذكاء الانفعالي "بعد التعاطف" لدى الإناث في التخصصات الإنسانية أكثر ارتفاعاً منه في التخصصات العلمية. وقد يعزى ذلك إلى

التنشئة الاجتماعية التي ترسخ هذا البعد لدى الإناث بدرجة أكبر مقارنة مع الذكور، وبالتالي فإن امتلاك الذكور لهذا البعد يكون قليل نسبياً بصرف النظر عن وجودهم في تخصص علمي أو إنساني. في المقابل يكون امتلاك الإناث لهذا البعد مرتفع نسبياً بصرف النظر عن التخصص، مع زيادة واضحة لدى طالبات التخصصات الإنسانية بحكم طبيعة تلك التخصصات التي تدعم ترسيخ هذا البعد من الذكاء الانفعالي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن متغيري الدرجة الكلية والدرجة الفرعية بعد "معرفة المعرفة" لمهارات التفكير ما وراء المعرفي يسهمان معاً في التنبؤ بمستوى عالٍ جداً من الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة. وعليه، يمكن الاستنتاج بأن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة يرتبط ارتباطاً موجباً بمستوى مهارات التفكير ما وراء المعرفي. وقد يفسر ذلك في ضوء العلاقة الوثيقة بين أبعاد الذكاء الانفعالي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي، وهذا ما أشار إليه العديد من علماء النفس المعرفي وفي مقدمتهم إليس (Ellis, 1988) حيث أشار إلى أن الفرد يطور مكونه الانفعالي عن طريق التفكير، ويمكن أن يعدله أيضاً من خلال التفكير. وبرينول وبيتي وروكير (Briñol, Petty, and Rucker, 2006) حيث أكدوا على أن العمليات المعرفية تتحكم بإدراك وتنظيم وإدارة الانفعالات. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الفيل (Alfeel, 2008) التي أكدت على أن الذكاء الانفعالي يتأثر بعمليات التفكير مـــا وراء المعرفي، ودراسة المنير (Almunir, 2007) التي أشـــارت إلى وجود علاقة ارتباطية إجابية دالة إحصائيـــا بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي والذكاء الانفعالي، ودراسة تاليبزاده ونوريز (Talebzadeh & Norouz , 2011) التي أشارت إلى وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين مهارات التفكير ما وراء المعرفي ومهارات الذكاء الانفعالي باستثناء بعد التعاطف، ودراسة ألافينيا ومولاحسين (Alavinia & Mollahossein, 2012) التي أشارت إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الذكاء الانفعالي ومهارات التفكير ما وراء المعرفية الدرجة الكلية والدرجات الفرعية بإستثناء بعد إدارة الإجهاد، ودراسة محاسنة (Mahasneh, 2014) التي أشارت إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين الذكاء الانفعالي ومهارات التفكير ما وراء المعرفي على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة زيادة الاهتمام بطلبة الجامعة في التخصصات العلمية، وبشكل خاص الذكور منهم، من خلال برامج وأنشطة منظمة لتدعيم مهارات الذكاء الانفعالي لديهم.
- ضرورة إعداد خطط متكاملة لتعزيز مهارات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة من خلال النشاطات والفعاليات التي توفر فرص التفاعل الاجتماعي والتعاون والتعاطف والمشاركة الانفعالية بين طلبة الجامعة بشكل عام والطلبة الذكور بشكل خاص.
- ضرورة التركيز على البرامج التعليمية التي تساعد على تطوير مهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة الجامعة، لما لتلك المهارات من ارتباط إيجابي بمستوى الذكاء الانفعالي لديهم.
- إجراء مزيد من الدراسات التي تبحث علاقة الذكاء الانفعالي بمتغيرات أخرى مثل التنظيم الذاتي، وفاعلية الذات، والأساليب المعرفية.

References

Ajwa, A. (2002). Emotional intelligence and its relationship to cognitive intelligence, age, academic achievement and psychological compatibility among university students. Journal of Education-Alexandria Faculty, 13 (1), 250-344.

Alalwan, A. (2011). Emotional intelligence and its relationship with social skills and attachment styles of the university students in light of specialization and gender. Jordanian Journal of Educational Sciences, 7 (2), 125-144.

Alasami, R. (2009). Feeling of psychological loneliness and its relationship to depression, isolation and social support A diagnostic study on a sample of Damascus University students. Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology, 7 (2), 208-251.

Alavinia, P. & Mollahossein, H. (2012). On the Correlation between Iranian EFL Learners' Use of Meta-cognitive Listening Strategies and Their Emotional Intelligence. International Education Studies. 5(6),189-203. http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n6p189.

Aletom, A. (2018). Educational psychology theory and practice. Dar Al Masirah, Amman.

Alfeel, H. (2008). Effectiveness of some meta-knowledge strategies in the development of emotional intelligence among students of the Faculty of Specific Education. unpublished Master thesis, Alexandria University, Egypt.

Aljarah, A. & Alobeidat, A. (2011). The level of thinking beyond the knowledge of a sample of Yarmouk University students in the light of some variables. Jordanian Journal of Educational Sciences, 7 (2), 145-162.

Almasaid, A. (2008). Emotional intelligence and its relation to both academic achievement and motivation of achievement among university students in the light of some variables. Journal of the University of Sharjah for Humanities and Social Sciences. 6 (2), 111-137.

Almasder, A. (2008). Emotional intelligence and its relation to some emotional variables among university students. Journal of the Islamic University, 16 (1), 587-632.

Almassri, M. (2007). Emotional Intelligence: A Comparative Study between the Achievers of Achievement and the Normal of the University Students. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 31 (2), 157-175.

Almunir, R. (2007). The effectiveness of a program based on the spatial visual input in the development of the meta-knowledge skills of the superiors. Unpublished PhD thesis, Suez Canal University, Egypt.

Alnawasreh, F. (2016). Emotional intelligence among gifted and normal achievers and its relationship with academic achievement. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies. 7 (3), 152-170.

Alrabi, F. (2007). Emotional intelligence and its relationship to personality patterns and critical thinking in the light of some variables in Yarmouk University students. Unpublished PhD thesis, Yarmouk University, Jordan.

Alsharifen, A. (2008). The ability of some psychological and social variables to predict the tendency of violence among Jordanian university students. Unpublished PhD thesis, Yarmouk University, Jordan.

Alqahtan, S. (2005). Emotional intelligence. The Anglo Egyptian Library, Cairo.

Alwan, N. & Alnawajha, Z. (2013). Emotional intelligence and its relationship with positive students at Al - Aqsa University in the governorates of Gaza. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 21 (1), 1-51.

Bar – On, R. (2000). Emotional and social intelligence :Insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar – On and J. D. Parker (Eds.), the Handbook of Emotional Intelligence. San Francisco: Jossey- Bass.

Bar – On, R. (2006). The Bar – on model of emotional social intelligence (ESI). Psicothema, 18, 13 – 25.

Bar – On, R & Parker, J. (2000). The Handbook of Emotional Intelligence. San Francisco: Jossey− Bass.

Bourey, J., & Miller, A. (2001). Do You Know What Your Emotional IQ is? Public Management, 83 (9), 4–10.

Briñol, P., Petty, R., & Rucker, D. (2006). The role of meta-cognitive processes in emotional intelligence. Psicothema, Vol 18, 26-33.

Carrell, L., Gajdusek, L., & Wise, T. (1998): Metacognition and ESL/EFL reading, Instructional Science. An International Journal of the Learning Sciences, 26(1), 97-112.

Ellis, A. (1988). The practice of Rational-Emotive Therapy. New York:Springer.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitivedevelopmental inquiry. American Psychologist, 34, 906 - 911.

Flavell, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F.E. Weinert& R.H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Furnham, A. (2006). The psychology of behavior at work. Hove, East Sussex, UK: Psychology Press.

Gama, C. (2004). Integrating Metacognition Instruction in Interactive Learning Environments. Submitted for the degree of phD. Phil. University of Sussex.

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Batman Books.

Goleman, D. (1997). Emotional intelligence in context .In P. Salovey and D. J. Sluyter (Eds.), Emotionaldevelopment and emotional intelligence: Education implications, (P. Xiii – Xvi). New York: Basic Books.

Guss, C. & Wiley, B. (2007). Met cognition of problem-solving strategies in Brazil, India, and the United States. Journal of Cognition and Culture,7 (2), 1 – 25.

Jacobs, J. & Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading. Issues in definition, measurement, and instruction. Educational Psychologist, 22, 255-278. doi:10.1207/s15326985ep2203&4_4

Livingston, J. (1997). Metacognition: an overview. Retrieved, March,29,2012from:http://www.gse. buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm.

Mahasneh, A. (2014) Investigating the Relationship between Emotional Intelligence and Meta-Cognition among Hashemite University Students. Review of European Studies, 6(4), doi:10.5539/res.v6n4p201.

Mayer, J. & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. Imagination. Cognition and Personality, (9), 185 – 211.

Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligences. In P. Salovey, and D. J. Sluyter (Eds).). Emotional Intelligence, (pp. 3 – 31). New York: Basic Books.

Murray, B. (1998). Does Emotional Intelligence Matter in the Work Places?. American Psychological Social, 29 (7): 196-213.

Ozdermir, U. (2008). Correlates of loneliness among university students. Journal of Child and Adolescent psychiatry and mental health, 2(1), pupmed:18851744.

Petrides, K. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, & A. Furnham (Eds.), The Wiley-Blackwell handbooks of personality and individual differences. The Wiley-Blackwell handbook of individual differences (pp. 656-678).: Wiley-Blackwell.

Sarac, S. & Karakelle, S. (2012). The relations among metcognitive awareness, intelligence, problem solving and need for cognition. Education and Research, 37, (164),239-252.

Sawir, E.; Marginson, S.; Dumert, a.; Nland, C.; & Ramia, G. (2007). Loneliness and international students: an Australian study. Journal of studies in international education. 12 (2). online: dol:10.1177/1028315307299699.nuffic.

Schraw, G., & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. Cotemporary Educational Psychology, 19, 460 – 475.

Shane, J.; Jennifer, T.; & Snyder, C. (2018). Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human.(pp. 135-165). SAGE publications, Inc.

Spada, M., Hiou, K., & Nikcevic, A. (2006). Metacognitions, Emotions, and Procrastination. Journal of Cognitive Psychotherapy, 20(3), 319–326. https://doi.org/10.1891/jcop.20.3.319

Talebzadeh, M. & Norouz, A. (2011). The relationship between emotional intelligence and metacognitive awareness of reading strategies with the academic performance of students of education. Quarterly Journal of New Approach in Educational Administration, 2(6), 1-21.

Yahya, H. (2015). The level of emotional intelligence among Yarmouk University students in the light of some variables. Journal of Human and Social Sciences, 20, 283-292.

Zachary, W. (2000). Incorporating metacognitive capabilities in synthetic Forces and Behavioral Representation, P. 512-513. Retrieved Jan 17, 2009, from

http://www.downloads.chiinc.com/PDFs/INCmetacap.

أثر برنامج إرشادي في خفض أعراض ما بعد الصدمة وتنمية الرضا عن الحياة لدى الطالبات اللاجئات السوريات

ختام علي الضمور *

أ.د. محمد السفاسفة

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر برنامج إرشادي في خفض أعراض ما بعد الصدمة وتنمية الرضا عن الحياة لدى الطالبات اللاجئات السوريات في محافظة الكرك في المملكة الأردنية الهاشمية، على عينة بلغت(30) طالبة ممن سجلن أعلى الدرجات على مقياس أعراض ما بعد الصدمة، وأدنى الدرجات على مقياس الرضا عن الحياة، وتم تقسيمهن مناصفة على مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس أعراض ما بعد الصدمة، ومقياس الرضا عن الحياة، حيث تم التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما، كما تم بناء برنامج إرشادي تكون من(14) جلسة إرشادية بواقع جلستين أسبوعياً ولمدة(60) دقيقة للجلسة الواحدة، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في خفض أعراض ما بعد الصدمة وتنمية الرضا عن الحياة، كما أشارت النتائج إلى استمرار أثر البرنامج على القياس المؤجل، وخلصت الدراسة إلى توصيات من أهمها: ضرورة الاهتمام بتقديم الخدمات الإرشادية للطلبة اللاجئين وذويهم لتخفيف أعراض ما بعد الصدمة وتنمية مستوى الرضا عن الحياة.

الكلمات الدالة: البرنامج الإرشادي، أعراض ما بعد الصدمة، الرضا عن الحياة، الطالبات اللاجئات السوريات.

* المدرسة النموذجية، جامعة مؤتة، الأردن.

** كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.

تاريخ تقديم البحث: 19/ 11/ 2018 م. تاريخ قبول البحث: 2019/5/9م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020 م.

The Impact of a Counseling Program on Reducing the Symptoms of Posttraumatic Stress Disorder and Developing Life Satisfaction among Syrian Refugee Female Students

Khitam Ali Al-Dmour

Mohammed Al-Safasfeh

Abstract

This study aimed at identifying the impact of a counseling program on reducing the symptoms of Posttraumatic stress disorder and developing life satisfaction among the Syrian refugee female students in Al-Karak governorate in the Hashemite kingdom of Jordan. The study sample consisted of (30) female students who were selected to verify the efficacy of the program from the students that achieved the highest scores on the scale of Posttraumatic stress disorder symptoms and the least scores on the scale of life satisfaction; those were distributed randomly to the control group and the experimental group. The researchers developed two scales in order to measure the symptoms of Posttraumatic stress disorder and life satisfaction, and verified their validity and reliability. The researchers also designed a program based on selective counseling, which consisted of (14) counseling sessions, each one of them lasted for (60) minutes and was held twice a week.The results showed that there were statistically significant differences between the mean performance of the two groups regarding the Posttraumatic stress disorder as well as life satisfaction in the positive direction in favor of the experimental group for the post measurement, while the results showed that there were no statistically significant differences between the post and follow-up applications regarding the Posttraumatic stress disorder as well as life satisfaction for the experimental group, indicating the continuous impact of the counseling program. The study concluded with a number of recommendations, including the necessity of giving more attention for providing the counseling services for the refugee students and their parents so as to develop life satisfaction considering the current circumstances that they experience.

Keywords: A counseling program, Posttraumatic stress disorder symptoms, life satisfaction, Syrian refugee female students.

المقدمة والخلفية النظرية:

شهدت المنطقة العديد من الأزمات التي عصفت بها وهزتها، وقد تمثلت بالصراعات المسلحة في الدول المجاورة للمملكة الأردنية الهاشمية، وخاصة في دولة سوريا، مما أدى إلى وجود ضحايا القتل والتشرد والنزوح، ولجوء عدد كبير جداً إلى الدول المجاورة، مجبراً هؤلاء الناس على ترك منازلهم وأوطانهم ومغادرتها إلى دول مجاورة، حاملين معهم مشاعر الخوف والقلق والحزن والألم، فخبرات اللجوء تحمل في طياتها الكثير من المعاناة، وخاصة عندما يرافقها فقد أشخاص يشكلون أهمية لدى الفرد من نواحٍ مادية أو عاطفية، وفقدان السكن والملاذ الآمن، إضافة إلى أنها تشكل عبئًا اقتصاديًا كبيرًا ومتزايدًا على الدول المستضيفة لهؤلاء اللاجئين؛ حيث أن تقديم الخدمات للاجئين يُثقل كاهل البنية التحتية الوطنية والأوضاع الاقتصادية والخدمات الأساسية لهذه الدول، خاصة المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء تزايد الأعداد على قدرة المملكة الأردنية على توفير الخدمات اللازمة لهم.

ولعل من احد أهم الخبرات المؤلمة التي يتعرض لها الأفراد في الحروب هي الصدمات أو الأزمات، خاصة أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، والتي تؤثر سلبًا على الصحة النفسية؛ حيث تكمن خطورة هذه الأعراض في أن الاستجابة للحدث الصادم تكون مرجأة؛ أي لا تظهر إلا بعد فترة زمنية، قد تمتد لأشهر بعد التعرض للحدث الصادم، ولا يحدث فيها شفاء سريع، حيث يتزايد انتشار أعراض اضطراب ما بعد الصدمة تزايدًا لافتا للنظر بسبب انتشار الحروب والكوارث والحوادث، وتشير التقارير والإحصائيات إلى أن نسبة انتشار أعراض اضطراب ما بعد الصدمة في المناطق الحدودية التي يوجد فيها نزاعات مسلحة يبلغ (45%) (Awad, 2016).

ويُظهِر الأفراد قدرات مختلفة على مواجهة الأزمات والأحداث الصادمة والتكيف معها تبعا لعوامل نفسية، واجتماعية، وبيولوجية، وهذه العوامل معا تسهم في تقرير ما إذا كان الأفراد سيتكيفون مع الصدمات أم سيواجهون مشاكل نفسية بوثبي و ميلفن (Boothby & Melvin, 2007).

ولعل تأثر الأطفال بالتجارب القاسية والأحداث الصادمة يعد أكبر من تأثر البالغين؛ وذلك لنقص المهارات المتوفرة لديهم لمواجهة هذه الضغوط، كما أن الأزمات التي يتعرض لها الأطفال تجعلهم أكثر عرضة لعوامل الخطر من غيرهم البيلاوي (Al-Beblawi, 2012).

ويعاني الأطفال خاصة خلال الحروب والصراعات المسلحة من العديد من المشاكل والأزمات، نتيجة رؤية ومعايشة مشاهد العنف والقتل والدمار والتهجير، مما يشعرهم بحالة من الخوف والفزع وعدم الشعور بالأمن، ويحتاج الأطفال في هذه المرحلة إلى أشخاص يثقون بهم ويساعدونهم على التعامل مع هذه الأوضاع الجديدة غير المألوفة لديهم ريتشمان (Richman,1999).

يضاف إلى ذلك أن نزوح الأطفال ولجوءهم يعد عاملاً خطراً؛ لما يتعرض له هؤلاء الأطفال من احتمالات التعرض للقتل، أو الاستغلال الجنسي، أو الاختطاف، أو سوء التغذية، أو قلة الرعاية الصحية أو التعليمية، ويحملون معهم ذكريات مؤلمة لأشخاص يموتون ويقتلون، ومنازل تهدم النمس(Al-Nams, 2014) و (Al-Ghazali, 2012).

ويجد اللاجئون السوريون صعوبات كبيرة في إعالة أنفسهم وأطفالهم، مما يؤثر سلبًا في تعليم أبنائهم في مدارس ذات مواصفات معينة، إضافة إلى أن مستوى الخدمات المقدمة ما زال ناقصا ومحبطا في بعض الأحيان، وبعض اللاجئين أصبحوا مقيمين غير شرعيين ومعرضين لخطر الاحتجاز والترحيل، الأمر الذي ربما ترك أثراً واضحاً في مستوى رضاهم عن الحياة، حيث أن هذه الفئة فقدت الكثير من مقومات الرضا عن الحياة من شعور بالأمن والاستقرار والحصول على حد معين من الخدمات، فمن المظاهر التي تشير إلى الرضا عن الحياة: العلاقات الاجتماعية، والطمأنينة، والشعور بالأمن، والاستقرار الاجتماعي، والتقدير الاجتماعي؛ حيث أن الرضا عن الحياة هدف يسعى إليه الأفراد كل حسب تقديراته الغزالي (Al-Ghazali, 2012).

ولعل الأطفال والنساء هم الفئة الأكثر معاناة، بما تجره الحروب والأزمات من مشاعر بالخوف والعجز وانعدام الأمن، باعتبارهم الحلقة الأضعف، الأمر الذي يجلب مزيدًا من التوتر والضغط والتخبط، وقد يؤثر على رضاهم عن الحياة بجوانبها المختلفة، خاصة لدى اليافعين الذين فقدوا الدعم والاستقرار والرعاية والكثير من الخدمات الأساسية، في ظل ظروف التشريد الإجباري، مما دعا إلى وجود حاجة مُلِحة لوضع برامج إرشادية تساعد على مواجهة هذه التحديات والظروف القسرية، وتقودهم إلى نمو سليم بشكل أكثر استقرار، ولذلك جاءت الدراسة الحالية.

تفسير اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة

ذكر كرينغ وجونسون ودافيسون ونيل (Kring, Johnsons, Davison & Neale, 2015) أن اضطراب ما بعد الصدمة أصبح معترفا به في التصنيفات الطبية النفسية، حيث تم وصفه بالدليل التشخيص الإحصائي (DSM-111-R,1987) بأنه أي حادثة تكون خارج مدى الخبرة المعتادة للفرد، تسبب له الكرب النفسي، وتكون استجابة الضحية أو المصدوم تتضمن الخوف الشديد والرعب والشعور بالعجز، فيما نبهت نسخة (DSM-1V-1997) إلى ضرورة التمييز ما بين الاضطراب ما بعد الضغوط الصدمية (PTSD) وبين اضطراب الضغط الحاد (Acute Stress Disorder), حيث يستعمل اضطراب الضغط الحاد لوصف الحالة التي يكون فيها تماثل سريع للشفاء من ضغط الحدث الصادم, فيما يستعمل اضطراب ما بعد الضغوط الصدمية (PTSD) لوصف الحالة التي لا يحصل فيها شفاء سريع من هذا الضغط، وسُمِيَ في بداياته بأسماء مرتبطة بالحروب نسبة إلى أنه ارتبط أصلا بحرب فيتنام.

وأورد تصنيف منظمة الصحة العالمية WHO الخاصة بالاضطرابات العقلية والسلوكية (ICD-10) اضطراب ما بعد الضغوط الصادمة ضمن الفئة الخاصة بالعُصاب والاضطرابات ذات العلاقة بالضغوط الجسمية والمظهر، وتصنف ضمن الفئة الفرعية الخاصة بردود الفعل نحو الضغط الحاد واضطرابات التكيف والتي تشمل خمس أنواع كما حددتها (World Health Organization , 1992) وهي:

1 – ردة فعل الضغط الحاد Acute stress reaction

2 – اضطراب ما بعد الضغوط الصادمة post- traumatic stress disorder

3 – اضطرابات التوافق Adjustment disorder

4 – ردود فعل أخرى نحو الضغط الحاد Other reaction to sever stress

5 – غير محددة Unspecified

معايير تشخيص اضطراب ما بعد الصدمة:

حددت الرابطة الأمريكية للطب النفسي (APA) في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM5) المعايير التشخيصية لاضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) كرينغ وجونسون ودافيسون ونيل (Kring et al., 2015) كالآتي:

1- تعرض الفرد لموت حقيقي، أو تهديد بالموت، أو تعرضه لإصابة خطيرة، أو لعنف جنسي، بطريقة أو أكثر مما يلي: التعرض شخصيا، أو مشاهدة الحدث شخصيا، أو العلم بأن الوفاة من جراء العنف، أو الوفاة في الحادث، أو التهديد بالموت قد حدث عن قرب، أو التعرض بصورة متكررة، أو التعرض الشديد لتفاصيل بغيضة للحدث، وليس من خلال تقارير الإعلام.

2- أحد الأعراض المتداخلة التالية على الأقل:

أ- ذكريات تطفلية مؤلمة مكروهة للصدمة، أو لدى الأطفال لعب متكرر يخص موضوعات الصدمة.

ب- أحلام مفزعة مرتبطة ومتكررة بالحادث.

ج- تفاعلات مفككة مثل استرجاع الأحداث، حيث يشعر أو يفعل وكان الصدمات تتكرر، ولدى الأطفال إعادة تمثيل الصدمة أثناء اللعب.

د- نشاط فسيولوجي مكثف ومفزع، واستجابة لمفكرات عن الصدمة.

3- عرض واحد على الأقل من أعراض التجنب التالية:

أ- التهرب من المفكرات الداخلية للصدمة.

ب- التهرب من المفكرات الخارجية للصدمة.

4- تغييران على الأقل من التغيرات السلبية التالية في المفاهيم والمزاج:

أ- عدم القدرة على تذكر جانب مهم من الصدمة.

ب- معتقدات أو توقعات سلبية مستمرة مفرطة عن ذات الفرد، أو الآخرين، أو العالم.

ج- لوم مفرط مستمر للنفس، أو الآخرين عن الصدمة.

د- حالة انفعالية سلبية مستمرة، أو لدى الأطفال أصغر من 7 سنوات مزيد من العواطف السلبية المتكررة.

هـ- اهتمام، أو مشاركة قليلة ملحوظة في الأنشطة المهمة.

و- شعور بالانفصال، أو النفور من الآخرين، أو في الأطفال أقل من 7 سنوات تراجع اجتماعي.

ح- عدم قدرة مستمرة على مواجهة الانفعالات الإيجابية.

5 – تغيران على الأقل في الإثارة ورد الفعل

أ- سلوك هياجي أو عدواني.

ب- يقظة مفرطة.

ج- ردود فعل مفاجئة مبالغ فيها.

د- مشاكل في التركيز.

هـ- اضطراب في النوم.

6- تبدأ الأعراض وتتفاقم بعد الصدمة، أو الصدمات، وتستمر شهرا على الأقل.

7- بين الأطفال أقل من 7 سنوات، تتطلب الأعراض معايير 1، 2، 3، ولكن فقط واحد من الأعراض سواء في 3 أو 4.

الرضا عن الحياة Life- Satisfaction

يعد مفهوم الرضا عن الحياة من المفاهيم المتعلقة بعلم النفس الايجابي، وقد حظِي هذا المفهوم باهتمام علماء النفس ودراساتهم منذ سبعينيات القرن الماضي، ويعرف الرضا عن الحياة بأنه كيفية تقييم الأفراد وحكمهم على حياتهم من وجهة نظرهم الخاصة في اتجاهين:

الأول: معرفي: تتمثل في تقييم حياتهم بشكل عام، أو جوانب محددة منها مثل الرضا المهني أو الرضا الزواجي.

الثاني: تقييم الأفراد لحياتهم بناءاً على تكرار الأحداث السارة أو غير السارة التي تسبب لهم مشاعر السعادة، والفرح، أو مشاعر القلق والتوتر، وبالتالي يكون الرضا عن الحياة بدرجات متفاوتة بين الأفراد بافوت وديينر (Pavot & Diener, 1993) .

محددات الشعور بالرضا عن الحياة:

يعد الشعور بالرضا من المكونات الأساسية للسعادة، ويختلف الناس في درجة تقديرهم لمدى رضاهم عن الحياة بشكل عام، حيث الشعور بالرضا هو نوع من التقدير الهادئ والتأمل لمدى حسن سير الأمور، ويمكن تفسير الاختلافات في الشعور بالرضا عن الحياة بين الناس بعدة عوامل أرجايل (Argyle, 1997) كالآتي:

1-تأثير الظروف الموضوعية على الشعور بالرضا

فالأشخاص المستقرون في زواجهم، ولديهم عمل مشوِّق، وصحتهم جيدة، أكثر شعورا بالسعادة والرضا عن الحياة من الآخرين، كما أن هناك أنشطة ممتعة لا ترتبط بإشباع الحاجات، ولكنها تعطي الكثير من الشعور بالرضا.

2- خبرة الأحداث السارة

الشعور بالرضا لا يتأثر دوما بالظروف الموضوعية، فهو يتأثر أيضاً بخبرات الأحداث السارة التي تولد مشاعر إيجابية، فوجود الأفراد في حالة مزاجية جيدة، يزيد من فرصة تعبيرهم عن شعورهم بالرضا عن الحياة ككل.

3- الطموح والانجاز

يزيد الشعور بالرضا عندما تقترب الطموحات من الإنجازات، وزيادة الشعور بالكفاءة، وتُقوَّم الطموحات على المقارنة بالآخرين أو خبرة الفرد السابقة.

4-المقارنة مع الآخرين

تعتمد كيفية إصدار الأفراد للأحكام أو التقديرات على فهمهم لمعنى الدرجات على مقاييس التقدير هذه، ويحتمل أن تكون التقديرات الذاتية للشعور بالرضا عن الحياة معتمدة على المقارنة بالآخرين، بينما يعتمد تقدير السعادة على الحالات المزاجية المباشرة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها،

أشارت تقارير مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (UNHCR, 2014) إلى أن ثلثي اللاجئين السوريين في الأردن يستقرون خارج المخيمات الدولية ويتوزعون في المجتمعات الحضرية والريفية في كافة أنحاء المدن الأردنية، ويواجه هؤلاء اللاجئون تحديات تتراوح ما بين تأمين نفقات المعيشة والحصول على خدمات أساسية، إلى التأقلم مع المجتمع الجديد والتعامل مع الأسى والضيق النفسي والاجتماعي، وكذلك أشارت نتائج بعض الدراسات مثل دراسة ثابت والبحيصي وفوستانس (Thabet, Al-Bahaisi, & Fustance, 2014)، ودراسة النمس(Al-Nams, 2014), ودراسة عوض (Awad, 2016), إلى أن سماع أصوات ودوي الانفجارات، ومشاهد الدمار تثير في نفوس الأطفال الرعب والذعر والخوف، إضافة إلى مشاهدة قتل أو إصابة احد أفراد أسرهم, الأمر الذي يعرضهم لمستوى مرتفع من اليأس والبؤس والذعر والتشتت، كما تم القيام بدراسة استطلاعية تم خلالها مقابلة مجموعة من المعلمين والمعلمات الذين يقومون بمهمة التدريس لمجموعة من الطالبات اللاجئات السوريات، وتم توجيه أسئلة تتعلق بهؤلاء الطالبات من حيث وجود أعراض تختلف عن الطلبة الآخرين، وكانت الإجابات: أن الكثير من الطالبات اللاجئات لديهن شرود (تشتت) في الحصص, إضافة إلى سرعة الاستثارة الانفعالية، والإغراق في البكاء لمده طويلة بالنسبة للطالبات الأخريات عند أي موقف مثير للتوتر، إضافة إلى مشاعر اللامبالاة تجاه الأحداث المحيطة بهن، والجفلة بشكل مبالغ فيه عند حدوث أي شيء مفاجئ، ولا يثير نفس رد الفعل عند الطالبات الأخريات، ولديهن مشاعر بالتشاؤم وعدم الأمل، وعليه فإن مشكلة الدراسة تحددت في بناء برنامج إرشادي في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، وتنمية الرضا عن الحياة لدى الطالبات اللاجئات السوريات.

أسئلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة تعزى للبرنامج الإرشادي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي في تنمية مستوى الرضا عن الحياة تعزى للبرنامج الإرشادي؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي والتتبعي في خفض أعراض ما بعد الصدمة وتنمية الرضا عن الحياة لدى الطالبات اللاجئات السوريات؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى انتشار أعراض اضطراب ما بعد الصدمة ومستوى الرضا عن الحياة لدى عينة من الطالبات اللاجئات السوريات، كما هدفت إلى استقصاء أثر برنامج إرشادي في خفض أعراض ما بعد الصدمة، وتنمية الرضا عن الحياة لدى عينة من الطالبات اللاجئات السوريات.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

انبثقت أهمية هذه الدراسة من أهمية وخطورة الأعراض التي تصيب الأفراد عقب التعرض للأحداث الصادمة، وخاصة الحروب، وما تخلفه من مآسٍ مثل: القتل، وفقدان الأمن والمأوى والمعيل والدعم الاجتماعي، والتشريد والتهجير القسري، والتي كلها عوامل قد تسهم في انخفاض شعور الفرد بالرضا عن الحياة.

كما انبثقت الأهمية من أهمية الفئة التي تناولتها هذه الدراسة، وهن الطالبات المهجرات، وما لديهن من مشاعر سلبية نتجت عن تشردهن وتهجيرهن، وأهمية الفئة العمرية، والتي تقع ضمن تصنيفات عديدة أنها مرحلة الطفولة، حيث في هذه المرحلة يكون الفرد معتمدا على الآخرين في تلبية معظم احتياجاته، وتكوين هوية خاصة به.

الأهمية التطبيقية:

تنبثق الأهمية التطبيقية من خلال أن هذه الدراسة توفر برنامجًا قد يطبق على فئات أخرى، لمساعدتهم في تخطي أعراض اضطراب ما بعد الصدمة وتنمية الرضا عن الحياة، وفي توفير بعض البيانات والمعلومات التي ربما يستخدمها المخططون والمسؤولون في وزارة التربية والتعليم والمنظمات الداعمة والراعية لشؤون اللاجئين في رسم السياسات لتقديم الدعم والمساندة لدى أفراد هذه العينة.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالآتي:

1- المجال البشري: تتحدد الدراسة بالطالبات اللاجئات السوريات الإناث بين الفئة العمرية 12-15 سنة، والدارسات في مدارس مديريات التربية والتعليم _ الكرك.

2- المجال الزمني: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018/2017.

3- المجال المهني: تتحدد نتائج الدراسة في ضوء المنهج المستخدم وهو المنهج (شبه التجريبي).

التعريفات والمفاهيم الإجرائية: تضمنت الدراسة المصطلحات الآتية:

- أعراض اضطراب ما بعد الصدمة: استجابة متأخرة لحادث، أو موقف ضاغط جدا ذي طبيعة تهديدية كارثية، ويسبب كربا نفسيا لكل من يتعرض له تقريبا، من قبيل كارثة من صنع الإنسان، أو معركة، أو حادثة خطيرة، أو مشاهدة موت الآخرين، أو أن يكون الفرد ضحية تعذيب، أو اغتصاب، أو جريمة أخرى، وتكون الاستجابة على شكل خوف شديد، أو عجز، أو رعب، ونتيجة لذلك يصاب الشخص بأعراض مثل: القلق، والاستثارة لم تكن موجودة لديه قبل التعرض للصدمة (American Psychiatric Association, 2000). ويعرف إجرائيا

لغايات هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس أعراض اضطراب ما بعد الصدمة المعد لأغراض هذه الدراسة.

- الرضا عن الحياة: وهو عملية الحكم التي يُقَدِر الشخص من خلالها نوعية حياته على أساس مجموعة من المعايير المتفردة الخاصة به جلمان، هيبنر، وفورلونغ (Gilman, Huebner & Furlong, 2009). ويعرف إجرائيًا أنه الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن الحياة المعد لأغراض هذه الدراسة.

- البرنامج الإرشادي Counseling Program هو برنامج مخطط، ومنظم، في ضوء أسس علمية، ويشتمل على مجموعة من الأساليب، والأنشطة المصممة، والمخطط لها، والتي تهدف إلى إحداث تغيير إيجابي في الجانب النفسي، والاجتماعي، ومساعدة الأفراد على تحقيق النمو السوي، والقيام بالاختيار الواعي والمتعقل، لجميع من تضمهم المؤسسة وليامسون وروبنسون (Williamson, and Robinson, 2006) وزهران (Zahran, 2005). ويعرف إجرائيًا لغايات هذه الدراسة بأنه مجموعة من الجلسات الإرشادية وعددها (14) جلسة، مستند إلى الإرشاد الانتقائي التقني، مدة كل منها (60) دقيقة، تطبق على أفراد المجموعة التجريبية بواقع جلستين أسبوعيا.

- الطالبات اللاجئات السوريات: وهن اللاجئات السوريات واللاتي غادرن بلادهن بشكل قسري بسبب الخوف الذي له ما يبرره، من التعرض للاضطهاد بسبب العرق، أو الدين، أو الانتماء إلى فئة اجتماعية معينة، أو بسبب الآراء السياسية، ولا يستطعن أو لا يرغبن في العودة لذلك البلد بسبب الخوف، واللاتي مازلن على مقاعد الدراسة الغزالي (Al-Ghazali, 2012). ويعرف إجرائيا لغايات هذه الدراسة: بأنه مجموع الطالبات اللاجئات السوريات، والدارسات في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة الكرك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018/2017 ضمن الفئة العمرية (12– 15) سنة.

الدراسات السابقة:

أُجري العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وسيتم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث زمنيًا حسب إجرائها، وحسب متغيرات الدراسة.

فقد أجرى أوكلاغان وماكمولين وشانون ورافيرتي وبلاك (O'Callaghan, McMullen, Rafferty & Black, Shannon, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر العلاج المعرفي السلوكي المركز على الصدمة للفتيات الكونغوليات المتأثرات بالحرب والمستغلات جنسيا" لتقييم كفاءة العلاج المعرفي السلوكي المركز على الصدمة، في التقليل من ضغوط ما بعد الصدمة، والاكتئاب والقلق، وزيادة السلوك المرغوب لدى عينة عددها (52) من الفتيات المصدومات بالحرب في جمهورية الكونغو، واللواتي تعرضن لهول الحرب والاستغلال الجنسي، وتراوحت أعمارهن ما بين (12– 17) سنة، واللواتي تم توزيعهن عشوائيا على مجموعتين، تجريبية (26) فتاة، والضابطة (26) فتاة، وتم عمل مقابلات تقييم لعمل الخط القاعدي، وأشارت النتائج إلى وجود انخفاض ذي دلالة إحصائية في أعراض ضغوط ما بعد الصدمة، والاكتئاب، والقلق، وزيادة في السلوك المرغوب لصالح المجموعة التجريبية، وذلك على القياس البعدي والتتبعي.

كما أجرى ضمرة وأبو عيطة (Damra & Abu Eita, 2014) دراسة هدفت إلى مقارنة أثر برامج علاجية قائمة على التدخلات المركزة على الصدمة والموسيقى في خفض مستويات أعراض قلق ما بعد الصدمة لدى أطفال الحروب، وتكونت عينة الدراسة من (48) طفلًا سوريا تراوحت أعمارهم ما بين (10 – 12) سنة وتم توزيعهم قصديًا على (4) مجموعات (مجموعة العلاج بالموسيقى، ومجموعة العلاج المركز على الصدمة، ومجموعة العلاج بالموسيقى والمركز على الصدمة، والمجموعة الضابطة)، وتم استخدام قائمة قلق ما بعد الصدمة للأطفال لتقييم مستويات قلق ما بعد الصدمة لأفراد الدراسة، وأشارت النتائج إلى فعالية البرامج العلاجية المستخدمة في خفض أعراض إعادة تذكر خبرة الحدث الصادم، والتجنب، والاستثارة الانفعالية الزائدة لدى المجموعة التجريبية، مقارنة بالمجموعة الضابطة، وذلك على المقياس البعد، كما أشارت النتائج أيضا إلى فاعلية البرنامج التكاملي (العلاج المركز على الصدمة+ العلاج بالموسيقى) في خفض أعراض قلق ما بعد الصدمة مقارنة بكل من مجموعة العلاج المركز على الصدمة ومجموعة العلاج

بالموسيقى، ولم تظهر النتائج فروقًا ذات دلالة ما بين المجموعات في بعض الأعراض النفسية الأخرى.

كما أجرى ستيفنسن (Stevenson, 2008) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريب على الذكاء الانفعالي في الرضا عن الحياة، وتألفت عينة الدراسة من (155) فردا بمرحلة المراهقة المبكرة والمتأخرة تم تقسيمهم إلى مجموعتين، ضمت المجموعة التجريبية (84) طالبًا، والمجموعة الضابطة (71) طالبًا، وتم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس الرضا عن الحياة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت إلى أن تنمية الذكاء الانفعالي تشعر الفرد بالرضا عن حياته، وتزيد من قدرته على التواصل لتحقيق الهدف.

وأجرى المدهون (Al-Madhoun, 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي لخفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى الرضا عن الحياة لطلبة جامعة فلسطين بغزة، وتألفت عينة الدراسة من (28) طالبًا أعمارهم بين (18– 21) سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، وتم استخدام مقياس مواقف الحياة الضاغطة إعداد زينب شقير، ومقياس الرضا الحياتي للدسوقي، والبرنامج الإرشادي الذي طبق على المجموعة التجريبية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على القياس البعدي، بين درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على مقياس الرضا الحياتي لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى الزيادات وجبريل (Al-Ziadat & Jbril, 2015) دراسة هدفت إلى فحص فاعلية البرنامج التدريبي للذكاء الانفعالي في تحسين الرضا عن الحياة لدى مسيئ استخدام العقاقير، وتألفت العينة من (30) شخصاً من مسيئ استخدام العقاقير من الحاصلين على الدرجات المنخفضة على مقياس الرضا عن الحياة، تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وقد خضعت المجموعة التجريبية إلى البرنامج التدريبي المكون من (17) جلسة، وقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية (البرنامج التدريبي للذكاء الانفعالي، مقياس الرضا عن الحياة)، وأشارت النتائج إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن الحياة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على المقياس البعدي، وخلاصة استعراض الدراسات السابقة أنها تناولت متغيري

الدراسة بالتعرف إلى مستوياتهما وعلاقتهما بمتغيرات أخرى ضمن برامج إرشادية، وجاءت الدراسة الحالية مختلفة في أنها تعرفت إلى فاعلية برنامج يربط بين هذين المتغيرين لدى هذه الفئة، وهذا ما يميز هذه الدراسة.

أفراد الدراسة:

بلغ عدد مجتمع الدراسة (240) طالبة لاجئة سورية، منها (30) طالبة لغايات حساب الخصائص السيكومترية للمقياسين.

كما تم تطبيق المقياسين أعراض ما بعد الصدمة ومقياس الرضا عن الحياة على (210) طالبة لاجئة في القياس القبلي، واختيار العينة القصدية (30) طالبة لاجئة ممن سجلن أعلى الدرجات على مقياس أعراض ما بعد الصدمة وأدنى الدرجات على مقياس الرضا عن الحياة، وتم تقسيمهن مناصفة إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة.

التكافؤ وفقاً لمتغير أعراض ما بعد الصدمة ومتغير الرضا عن الحياة.

جدول (1) اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن الفروقات بمستويات أداء أفراد المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في التطبيق القبلي لمقياس أعراض ما بعد الصدمة ومقياس الرضا عن الحياة

المصدر	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الكلي لأعراض ما بعد الصدمة	تجريبية	4.07	0.12	28	0.331	0.743
	ضابطة	4.05	0.15			
الكلي للرضا عن الحياة	تجريبية	1.78	0.51	28	-0.635	0.530
	ضابطة	1.86	0.15			
الكلي						

تشير البيانات الواردة بالجدول (1) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمقياس أعراض ما بعد الصدمة ومقياس الرضا عن الحياة مما يشير إلى تكافؤ أفراد المجموعتين قبل البدء في تطبيق البرنامج.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس أعراض ما بعد الصدمة

تم تطوير مقياس أعراض ما بعد الصدمة حسب الخطوات الآتية:

أولاً: تم الاطلاع على عدد من الدراسات والأدب النظري في مجال اضطراب ما بعد الصدمة وهي: بول(Poal, 1990) وبارلو (Barlow, 2000) و (Al-Sheikh & Barakat) 2011)، والدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM5)، والشقيرات (Al-shukairat, 2016) و (Awad, 2016).

ثانيًا: تم تحديد أربعة أبعاد تضمنت ما يلي:

البعد الأول: إعادة الخبرة الصادمة، البعد الثاني: تجنب الخبرة الصادمة، البعد الثالث: فرط الحساسية والاستثارة، البعد الرابع: الشعور باليأس.

ثالثًا: تم اشتقاق فقرات لهذه الأبعاد، بحيث تناسب الطالبات في المرحلة العمرية من (12 – 15) سنة، وكان عدد الفقرات (38) فقرة، مصاغة بالاتجاه الايجابي، علما بأن احتمالات الاستجابة لهذه الفقرات تنحصر بالدرجة الكلية بين (38 – 190).

الصدق والثبات

أولاً: الصدق

تم التحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

1 – صدق المحتوى

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس أعراض ما بعد الصدمة ومدى ملاءمته لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة المحكمين من أساتذة الجامعات الأردنية من ذوي الخبرة والاختصاص بمجال الإرشاد النفسي والتربوي، والقياس والتقويم، وعلم النفس، والتربية الخاصة وعددهم (10)، وطلب إليهم إبداء رأيهم فيها من حيث مدى انتماء كل فقرة للبعد الذي تندرج تحته، ومن حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة الفقرة للموضوع، ووضوح الفقرات، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا، وتم الاعتماد على المعيار المتمثل بنسبة اتفاق (80%) فما فوق لإبقاء الفقرة أو حذفها أو تعديلها، وقد تم الأخذ بمقترحات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة والتي تضمنت إعادة صياغة لبعض الفقرات والأخذ بمقترحاتهم للصياغة المعدلة.

2- صدق البناء الداخلي

تم التحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس وذلك على عينة قوامها (30) طالبة لاجئة من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0,30 – 0,88)، وجميعها كانت ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وكذلك معاملات الارتباط بين الفقرة مع البعد وتراوحت ما بين (0,33 – 0,82)، وجميعها كانت ذات دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهي مقيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

4- ثبات مقياس أعراض ما بعد الصدمة:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتي معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وطريقة الإعادة (Test Retest) وبفارق زمني مدته أسبوعان على عينة بلغت (30) طالبة، وبلغ معامل

الثبات بطريقة (Test Retest) (تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار) (0,88) وباستخراج معامل كرونباخ ألفا (0,90)، وهي قيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح المقياس:

تم التعامل مع مستوى الدرجة على المقياس حسب الآتي:

الدرجة (2,33) فأقل متدنٍ

الدرجة (2,34 – 3,67) متوسط

الدرجة (3,68) فأكثر عالٍ

علما بأن فقرات المقياس كلها ايجابية.

مقياس الرضا عن الحياة

تم تطوير المقياس بالسير بالخطوات التالية:

1 – تم الاطلاع على عدد من الدراسات والأدب النظري في مجال الرضا عن الحياة وهي: أرجايل (Argyle,1997) وهيبنر (Huebner, 2001) وإسماعيل (Ismail, 2011) وإبراهيم (Ibrahim, 2011).

2 – تم تحديد أربعة أبعاد بالصورة الأولية ومن (37) فقرة وكل الفقرات إيجابية، والأبعاد هي:

البعد الأول: البعد الاجتماعي، البعد الثاني: رضا الفرد عن إمكانياته وخصوصياته وقدراته. البعد الثالث: البعد الأسري، البعد الرابع: الرضا عن المستقبل.

3 – تم صياغة الفقرات بحيث تناسب الطالبات اللاجئات السوريات في الفئة المستهدفة في هذه الدراسة، علماً بأن احتمالات الاستجابة لهذه الفقرات تنحصر بها الدرجة الكلية بين (37 – 185).

الصدق والثبات:

تم التحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

1. صدق المحتوى:

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس الرضا عن الحياة ومدى ملائمته لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة المحكمين وعددهم (10) من أساتذة الجامعات الأردنية من ذوي الخبرة والاختصاص بمجال الإرشاد النفسي والتربوي، والقياس والتقويم، وعلم النفس، والتربية الخاصة، وطلب إليهم إبداء رأيهم فيه من حيث: مدى انتماء كل فقرة للبعد الذي تندرج تحته، ومن حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة الفقرة للبيئة، ووضوح الفقرات، وإضافة أو تعديل أو حذفّ ما يرونه مناسباً، وكان عدد الفقرات في المقياس بصورته الأولية (37) فقرة، وتم الاعتماد على المعيار المتمثل بنسبة اتفاق (80%) فما فوق لإبقاء الفقرة أو حذفها أو تعديلها، وقد تم الأخذ بمقترحات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة والتي تضمنت إعادة صياغة لبعض فقرات المقياس.

2. صدق البناء الداخلي

تم التحقق من صدق البنـــاء الداخلـــي للمقياس وذلك على عينة قوامهـــا (30) طالبة لاجئة من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة، وذلك بحـــساب معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0,33 – 0,81)، وجميعها كانت ذات دلالـــة عند مســـتوى دلالـــة ($\alpha \leq 0.05$)، وكذلك معامـــــــلات الارتباط بين الفقرة مع البعد وتراوحت ما بين (0,42– 0,83)، وجميعها كانت ذات دلالة عند مســـتوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهي مقيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

4- ثبات مقياس الرضا عن الحياة:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتي معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وطريقة الإعادة (Test Retest) وبفارق زمني مدته أسبوعان على عينة بلغت (30) طالبة، وبلغ معامل الثبات بطريقة (Test Retest) (تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار) (0,90) وباستخراج معامل كرونباخ ألفا (0,88)، وهي قيم مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح المقياس:

تم التعامل مع مستوى الدرجة على المقياس حسب الآتي:

الدرجة (2,33) فأقل متدنٍ

الدرجة (2,34 – 3,67) متوسط

الدرجة (3,68) فأكثر عالٍ

علما بأن فقرات المقياس كلها ايجابية.

البرنامج الإرشادي

تم بناء البرنامج الإرشادي المكون من(14) جلسة إرشادية، بواقع جلستين في الأسبوع لمدة (60) دقيقة حيث تم استخدام الأساليب الإرشادية التالية:

التقدير، النمذجة، لعب الدور، الحديث الذاتي، وقف التفكير، إعادة البناء المعرفي، استخدام الدعابة، المهارات الاجتماعية والتدريب على توكيد الذات، المناقشة والحوار، التعزيز. العقد السلوكي، التعريض، التنفس العميق، الاسترخاء العضلي، التخيل، الواجب البيتي، حل المشكلات، التخطيط للحياة، التنفيس الانفعالي.

وقد تم استخدام هذه الأساليب المتعلقة بالتدخل الإرشادي لخفض أعراض ما بعد الصدمة، وتنمية الرضا عن الحياة.

إجراءات الدراسة:

تمت الدراسة حسب الخطوات الآتية:

1 – تم تطوير أدوات الدراسة بالرجوع إلى الأدب النظري، وقد تم التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما.

2 – تم تحديد عينة الدراسة من خلال تطبيق المقياسين على (210) طالبة لاجئة سورية، ثم تم حصر (30) طالبة وهن اللواتي سجلن أعلى الدرجات على مقياس أعراض ما بعد

الصدمة، وأقل الدرجات على مقياس الرضا عن الحياة، وتم أخذ الموافقات اللازمة من الطالبات اللاجئات وأولياء أمورهن خطيا للاشتراك بالبرنامج، وتم توزيعهن إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية).

3- تم بناء البرنامج الإرشادي الخاص بالدراسة بالرجوع إلى الأدب النظري السابق.

4- تم بناء البرنامج الإرشادي الذي تكون من (14) جلسة إرشادية وبواقع (60) دقيقة للجلسة الواحدة، وتطبيقه خلال الفترة الزمنية (22/ 10 / 2017 إلى 6 / 12 / 2017)، وإجراء القياس البعدي بعد انتهاء البرنامج، واستخراج النتائج.

5 – تم إجراء القياس التتبعي للمجموعة التجريبية بعد (3) أشهر من إنهاء البرنامج واستخراج النتائج.

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس البعدي في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة تعزى للبرنامج الإرشادي؟".

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) أحادي الاتجاه، وذلك لمقارنة مستوى أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس أعراض ما بعد الصدمة في التطبيق البعدي وفقا لمتغير المجموعة (ضابطة، تجريبية)، واعتبار مستوى الأداء في التطبيق القبلي (قبل تنفيذ البرنامج الإرشادي) هو المتغير المصاحب (متغير الضبط)، والجدولان (2) (3) يوضحان نتائج ذلك:

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء أفراد المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في التطبيق البعدي لمقياس أعراض ما بعد الصدمة

المجال	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي		الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
إعادة الخبرة الصادمة	تجريبية	4.22	0.22	1.85	0.31	1.85	0.08
	ضابطة	4.19	0.22	4.11	0.33	4.11	0.08
تجنب الخبرة الصادمة	تجريبية	4.20	0.23	1.83	0.50	1.83	0.11
	ضابطة	4.11	0.28	4.15	0.34	4.15	0.11
فرط الحساسية والاستثارة	تجريبية	4.01	0.31	1.89	0.39	1.88	0.08
	ضابطة	3.99	0.22	3.89	0.31	3.90	0.08
الشعور باليأس وعدم القدرة	تجريبية	3.85	0.36	1.58	0.33	1.58	0.11
	ضابطة	3.92	0.43	4.04	0.46	4.04	0.11
الكلي	تجريبية	4.07	0.12	1.79	0.32	1.78	0.07
	ضابطة	4.05	0.15	4.05	0.16	4.05	0.07

بالرجوع للمتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول (2)، يظهر أن المتوسط الحسابي المعدل لأعراض ما بعد الصدمة ككل لدى أفراد المجموعة التجريبية (1.78)، ومتوسط المجموعة الضابطة (4.05)، مما يشير إلى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (3) تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه (ANCOVA) لفحص دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في القياس البعدي لمقياس أعراض ما بعد الصدمة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع آيتا
إعادة الخبرة الصادمة	المجموعة	38.114	1	38.114	367.164	0.000*	0.93
	الخطأ	2.803	27	0.104			
	الكلي	307.677	30				
	الكلي المصحح	41.026	29				
تجنب الخبرة الصادمة	المجموعة	39.369	1	39.369	211.644	0.000*	0.88
	الخطأ	5.022	27	0.186			
	الكلي	313.843	30				
	الكلي المصحح	45.461	29				
فرط الحساسية والاستثارة	المجموعة	30.492	1	30.492	291.271	0.000*	0.91
	الخطأ	2.826	27	0.105			
	الكلي	284.210	30				
	الكلي المصحح	33.647	29				
الشعور باليأس وعدم القدرة على التغيير	المجموعة	45.071	1	45.071	270.308	0.000*	0.90
	الخطأ	4.502	27	0.167			
	الكلي	286.053	30				
	الكلي المصحح	49.844	29				
الكلي	المجموعة	38.433	1	38.433	612.540	0.000*	0.95
	الخطأ	1.694	27	0.063			
	الكلي	295.415	30				
	الكلي المصحح	40.134	29				

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة$\alpha \leq 0.05$

يشير الجدول (3) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس أعراض ما بعد الصدمة ككل، وذلك بعد ضبط الأداء القبلي، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول (22) يظهر أن المتوسط الحسابي المعدل لأعراض ما بعد الصدمة ككل لدى أفراد المجموعة التجريبية (1.78)، ومتوسط المجموعة الضابطة (4.05)، مما يشير إلى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية، كما يؤكد حجم الأثر المحسوب والذي بلغت قيمته (0.95) والذي يشير وحسب تصنيف "كوهين" إلى وجود أثر كبير للبرنامج الإرشادي في خفض أعراض ما بعد الصدمة لدى الطالبات اللاجئات السوريات.

وتظهر النتائج أيضا وفيما يتعلق بالأبعاد وجود فروقات دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة، وعلى مستوى كل بعد من هذه الأبعاد، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، وبحجم أثر تراوحت قيمه بين (88.0 –93.0), وهو يدل وحسب تصنيف كوهين على وجود أثر كبير للبرنامج الإرشادي في تخفيض أعراض ما بعد الصدمة لدى الطالبات اللاجئات السوريات، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي، حيث أثبت البرنامج فاعليته في خفض أعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى المجموعة التجريبية، وربما يرجع فاعلية البرنامج الانتقائي إلى أن الانتقائية تركز على أنه ليس هناك طريقة واحدة تصلح مع جميع الأفراد، بل تشجع على الانتقاء التقني من كافة الأطر النظرية، بما يحقق مصلحة الأفراد، ويقودهم إلى تحقيق الصحة النفسية والاتزان النفسي, مع ضرورة المعرفة بالتوجه النظري، وإتقان استخدام التقنيات العائدة لكل نظرية، والانتقال بين الفنيات في نسق متناسب ومناسب للحالة المستهدفة إرشاديا، وظهرت فاعلية البرنامج أيضا في خفض أعراض ما بعد الصدمة في جميع الأبعاد الأربعة التي تم توجيه أهداف البرنامج إليها (إعادة الخبرة الصادمة، وتجنب الخبرة الصادمة، وفرط الحساسية والاستثارة, والشعور باليأس وعدم القدرة على التغيير)، وقد كان لتنوع الفنيات المستخدمة من أطر نظرية مختلفة بما يناسب أهداف البرنامج دورًا فاعلًا في إظهار هذه النتيجة، حيث كان يتم تدريب الطالبات اللاجئات على المهارات والفنيات الجديدة مثل: التفريغ الانفعالي، والاسترخاء العضلي، والتعريض، والحديث الذاتي الإيجابي، وغيرها من المهارات، والتأكد من إتقان هذه المهارات والفنيات عن طريق تنوع الأنشطة في إيصال المهارة أو الفنية، والتأكيد على نقل أثر هذا التعلم على المواقف الحياتية الأخرى التي تطرأ دون تخطيط لها أو توقع،

وبحسب ما أشار إليه ريتشمان (Richman, 1999)، فإن الأفراد في هذه المرحلة العمرية بحاجة إلى أشخاص يقدمون لهم الدعم والرعاية، ويستطيعون الثقة بهم، وهذا يتفق مع المبادئ الإرشادية التي تم الاتفاق عليها في بداية البرنامج الإرشادي، وتم العمل على تحقيقها، وقد كان لتشابه المشكلات لدى الطالبات اللاجئات ومعايشة نفس الظروف تقريبا، دورًا كبيرًا في زيادة الألفة بينهن، وزيادة الدافعية لتحقيق أهداف البرنامج, والتعاون مع الباحثة، وزيادة الوعي بأهمية معالجة هذه المشكلة؛ لانعكاسها على مجالات الحياة الأخرى، واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة اوكلاغان وماكمولين وشانون ورافيرتي وبلاك (Callaghan, McMullen, Shannon, Rafferty, O'& Black, 2013) واتفقت نتائج الدراسة الحالية أيضًا مع نتائج دراسة ضمرة وأبو عيطة (Damra & Abu Eita, 2014).

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس البعدي في تنمية مستوى الرضا عن الحياة تعزى للبرنامج الإرشادي".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) أحادي الاتجاه، وذلك لمقارنة مستوى أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن الحياة في التطبيق البعدي وفقا لمتغير المجموعة (ضابطة، تجريبية)، واعتبار مستوى الأداء في التطبيق القبلي (قبل تنفيذ البرنامج الإرشادي) هو المتغير المصاحب (متغير الضبط)، والجدولان (4) (5) يوضحان نتائج ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء أفراد المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في القياس البعدي لمقياس الرضا عن الحياة

المجال	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي		الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
البعد الاجتماعي	تجريبية	1.82	0.54	4.10	0.40	4.10	0.080
	ضابطة	1.84	0.30	1.80	0.21	1.80	0.080
رضا الفرد عن إمكانياته	تجريبية	1.57	0.48	4.08	0.51	4.09	0.104
	ضابطة	1.73	0.26	1.62	0.23	1.61	0.104
رضا الفرد عن حياته الأسرية	تجريبية	2.21	0.68	4.17	0.42	4.16	0.108
	ضابطة	2.42	0.31	2.37	0.39	2.38	0.108
الرضا عن المستقبل	تجريبية	1.52	0.46	4.01	0.42	4.01	0.089
	ضابطة	1.47	0.27	1.52	0.24	1.52	0.089
الكلي	تجريبية	1.78	0.51	4.09	0.28	4.09	0.059
	ضابطة	1.86	0.15	1.83	0.16	1.82	0.059

بالرجوع للمتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول (4) يظهر أن المتوسط الحسابي المعدل لمستوى الرضا عن الحياة ككل لدى أفراد المجموعة التجريبية (4.09)، ومتوسط المجموعة الضابطة (1.82)، مما يشير إلى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (5) تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه (ANCOVA) لفحص الفروق بين أفراد المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في التطبيق البعدي لمقياس الرضا عن الحياة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع آيتا
البعد الاجتماعي	المجموعة	39.592	1	39.592	409.227	0.00*	0.93
	الخطأ	2.612	27	.097			
	الكلي	303.153	30				
	الكلي المصحح	42.314	29				
رضا الفرد عن إمكانياته	المجموعة	44.432	1	44.432	278.362	0.00*	0.91
	الخطأ	4.310	27	.160			
	الكلي	293.457	30				
	الكلي المصحح	50.010	29				
رضا الفرد عن حياته الأسرية	المجموعة	22.810	1	22.810	132.755	0.00*	0.83
	الخطأ	4.639	27	.172			
	الكلي	349.570	30				
	الكلي المصحح	28.783	29				
الرضا عن المستقبل	المجموعة	46.270	1	46.270	391.163	0.00*	0.93
	الخطأ	3.194	27	.118			
	الكلي	279.664	30				
	الكلي المصحح	50.086	29				
الكلي	المجموعة	38.031	1	38.031	724.657	0.00*	0.96
	الخطأ	1.417	27	.052			
	الكلي	302.392	30				
	الكلي المصحح	39.825	29				

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة$\alpha \leq 0.05$

تشير البيانات الواردة بالجدول (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس الرضا عن الحياة ككل، وذلك بعد ضبط الأداء القبلي، وبالرجوع للمتوسطات الحسابية المعدلة في الجدول (4) يظهر أن المتوسط الحسابي المعدل لمستوى الرضا عن الحياة ككل لدى أفراد المجموعة التجريبية (4.09)، ومتوسط المجموعة الضابطة (1.82), مما يشير إلى أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية، كما يؤكد حجم الأثر المحسوب والذي بلغت قيمته (0.96)، والتي تشير وحسب تصنيف "كوهين" إلى وجود أثر كبير للبرنامج الإرشادي في تنمية مستوى الرضا عن الحياة لدى الطالبات اللاجئات السوريات.

كما تظهر النتائج وفيما يتعلق بالأبعاد وجود فروقات دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة، وعلى مستوى كل بعد من هذه الإبعاد، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، وبحجم أثر تراوحت قيمه بين (83.0 –93.0), وهو يدل وحسب تصنيف كوهين على وجود أثر كبير للبرنامج الإرشادي في تحسن مستوى الرضا عن الحياة لدى الطالبات اللاجئات السوريات. وأثبت البرنامج فاعلية في تنمية الرضا عن الحياة لدى الطالبات اللاجئات، ويمكن تفسير فاعلية البرنامج إلى أنه اشتمل على تعليم مهارات تزيد من الرضا عن الحياة مثل: تأكيد الذات، والإيجابية، وحل المشكلات، والتخطيط للحياة، وغيرها من المهارات التي تخدم هدف البرنامج, وتساعد على تحقيقه، حيث ركز البرنامج في أهدافه على تعليم هذه المهارات لتنمية الرضا عن الحياة، وكذلك كان للإرشاد الجمعي دوره الفاعل في تنمية هذه المهارات وتثبيتها لدى الطالبات اللاجئات، فالظروف المتشابهة التي عاشتها اللاجئات، رفع مستوى الألفة والترابط بينهن، ورفع مستوى درجة الوعي لديهن لأهمية البرنامج، كما كان لتنوع الأنشطة، وإتاحة الفرصة للنقاش بين الطالبات دور كبير في إظهار هذه النتيجة، وربما كان للتعرف على بعض المنظمات الداعمة للاجئين والراعية لشؤونهم وتقديم المعونات لهم، دور في التخفيف من وطأة الشعور بالتشرد، وتوفير بعض الخدمات الضرورية. وكذلك تظهر فاعلية البرنامج في أنه تطرق للعديد من مجالات الرضا عن الحياة، مثل : الرضا عن الحياة الاجتماعية، والحياة مع الأسرة، والرضا عن الذات، والإمكانيات والخصوصيات، والرضا عن المستقبل، واشتمل على أنشطة تلامس الحياة اليومية، وتزيد من الخبرات السارة، وتركز على إثارة التفكير في الجوانب الإيجابية في الحياة، وأهمية التخطيط للمستقبل، والاستفادة من

الفرص المتاحة لتحسين نوعية الحياة، وزيادة توافق الفرد مع ذاته, ومع الآخرين، ونظرته تجـــاه المســـتقبل، ويتفق بذلك مع ما أشـــار إليه أرجايل (Argyle, 1997). وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة ستيفنـــسن (Stevenson, 2008)، كمـــا اتفقت مع نتائـــج دراســـة المدهـــون (Al-Madhoun, 2009)، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالـــية مع نتائج دراسة الزيادات وجبريـــل (Al-Ziadat,& Jbril, 2015).

السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات أداء أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي والتتبعي في خفض أعراض ما بعد الصدمة وتنمية الرضا عن الحياة لدى الطالبات اللاجئات السوريات؟

جدول (6) اختبار (ت) للعينات المرتبطة للكشف عن الفروقات بين القياس البعدي والتتبعي لمقياس أعراض ما بعد الصدمة لدى أفراد المجموعة التجريبية

الأبعاد	التطبيق	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
إعادة الخبرة الصادمة	البعدي	1.85	0.31	14	0.998	0 .335
	التتبعي	1.84	0.29			
تجنب الخبرة الصادمة	البعدي	1.83	0.50	14	2.00	0.065
	التتبعي	1.82	0.49			
فرط الحساسية والاستثارة	البعدي	1.89	0.39	14	1.666	0.118
	التتبعي	1.88	0.39			
الشعور باليأس وعدم القدرة	البعدي	1.58	0.33	14	1.83	0.088
	التتبعي	1.56	0.33			
الكلي	البعدي	1.79	0.32	14	1.91	0.071
	التتبعي	1.77	0.32			

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة، للكشف عن دلالة وجود فروقات بين التطبيق البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية، وذلك على مستوى كل بعد من

أبعاد مقياس أعراض ما بعد الصدمة، وكذلك البعد الكلي، وكل مستوى من أبعاد الرضا عن الحياة، وكذلك البعد الكلي، والجدولان(6) و(7) يوضحان نتائج ذلك.

تشير البيانات الواردة بالجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين القياس البعدي والتتبعي لمقياس أعراض ما بعد الصدمة على أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بأثر البرنامج.

وتم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة للكشف عن دلالة وجود فروقات بين التطبيق البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية، وذلك على مستوى كل بعد من أبعاد مقياس الرضا عن الحياة، وكذلك البعد الكلي، والجدول (7) يوضح نتائج ذلك.

جدول (7) اختبار (ت) للعينات المرتبطة للكشف عن الفروقات بين القياس البعدي والتتبعي لمقياس الرضا عن الحياة لدى أفراد المجموعة التجريبية

الأبعاد	التطبيق	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
البعد الاجتماعي	البعدي	4.10	0.40	14	1.96	0.07
	التتبعي	4.08	0.41			
رضا الفرد عن إمكانياته وخصوصياته	البعدي	4.08	0.51	14	1.60	0.131
	التتبعي	4.07	0.52			
رضا الفرد عن حياته الأسرية	البعدي	4.17	0.42	14	1.63	0.124
	التتبعي	4.13	0.38			
الرضا عن المستقبل	البعدي	4.01	0.42	14	1.76	0.102
	التتبعي	3.97	0.45			
الكلي	البعدي	4.09	0.28	14	1.99	0.058
	التتبعي	4.07	0.29			

تشير البيانات الواردة بالجدول(7)، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياس البعدي والتتبعي لمقياس الرضا عن الحياة لدى أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بأثر البرنامج. ولقد اتضحت استمرارية أثر البرنامج، وذلك من خلال عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، والمتابعة بعد ثلاثة أشهر، من خلال احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية في الأثر، ويمكن عزو ذلك إلى فاعلية الأنشطة والمهارات التي تم تدريب الطالبات عليها، والتأكيد عليهن وتدريبهن على نقل أثر التدريب إلى المواقف الحياتية الأخرى، إضافة إلى أن البرنامج لامس حاجة ملحة لدى الطالبات اللاجئات السوريات في التخفيف من معاناتهن من آثار الحرب، وانعكاسها على رضاهن عن الحياة؛ الأمر الذي زاد من دافعيتهن نحو الاحتفاظ بأثر البرنامج، كما وقد يعزى استمرار أثر البرنامج إلى أن الإرشاد الانتقائي ينوع في أساليبه وفنياته؛ حيث يفترض فردية الفرد، وأن ما يناسب فردا من فنيات ليس بالضرورة أن يناسب فردا آخر، ويأخذ بالاعتبار مدى الاختلاف الواسع بين المسترشدين ومشاكلهم، ويركز على أن لكل مشكلة مجموعة من البدائل الإرشادية، تتفاوت بمدى مناسبتها لكل فرد لحل مشكلته. واتفقت مع دراسة اوكلاغـــان وزملائه (O'Callaghan et al., 2013)

توصيات الدراسة:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، توصي الباحثة بالآتي:

1. ضرورة تقديم خدمات إرشادية مبكرة للاجئين في المخيمات؛ للحيلولة دون تطور أعراض الصدمة لاضطراب.

2 . ضرورة بناء برامج إرشادية مماثلة لفئات طلبة المخيمات واللاجئين، لمساعدتهم في رفع مستوى الرضا عن الحياة.

4 . ضرورة تقديم خدمات إرشادية لأولياء الأمور لتبصيرهم بكيفية تقديم الدعم، والمساندة، والرعاية لأبنائهم الذين شهدوا ويلات الحرب؛ حتى لا ينعكس على رضاهم عن الحياة.

5 . ضرورة إجراء دراسات تتناول متغيرات أخرى لهذه الفئات مثل: قلق الموت، وقلق المستقبل المهني، ومفهوم الذات.

References

Al-Beblawi, V. (2012). Children in crisis, Journal of Childhood and Development, 1 (25), 31-42.

Al-Ghazali, N. (2012). Report of displaced persons in Syria and Syrian refugees in Lebanon, Jordan, Turkey, Iraq, Egypt, Damascus Center for theoretical studies and human rights.

Al-Madhoun, A. (2009). Effectiveness of a counseling program to reduce psychological stress and improve the level of satisfaction with life of students of the University of Palestine in Gaza, Educational Sciences, Egypt,17 (2),332 -367.

Al-Nams, I. (2014). Children of Syria, assess their situation and their protection efforts, and their care initiatives, Syrian Center for Studies and Research.

http//:futureofsyria.unhcr_arabic.org/born_in_exite.htmlwww.ogymoe.com 20/3/2017.

Al-Sheikh, M. & Barakat, M. (2011). Methods of dealing with traumatic stress disorder and its relation to some variables, comparative field study in children who were exposed to traffic accidents (9 – 12 years) in Damascus Governorate, University of Damascus Journal, 27 (3+ 4), 847 - 887 .

Al-Shukairat, I. (2016). The impact of a psychosocial support program on improving mental health among a sample of Syrian students in Jordan, Unpublished PhD thesis, University of Jordan: Jordan.

Al-Ziadat, M. & Jibril, M. (2015). The effectiveness of a training program for emotional intelligence in improving the satisfaction of life among drug abuser, Educational Sciences Studies, University of Jordan, 42 (2), 533 – 547.

American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical annual of mental disorder (4thed, text revision), Washington. D. C. Author.

Argyle, M. (1997). The Psychology of Happiness, Translated by Faisal Abdul Qader Younes, Dar ghareep for Printing & Publishing: Cairo

Awad, Y. (2016). A selective counseling program to reduce PTSD in children, Unpublished PhD thesis, Ain-Shams University.

Barlow, D. (2000). Clinical Reference in Mental Disorder, A Detailed Manual of Treatment, Translation of Safwat Faraj, Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Boothby, N. & Melvin, H. (2007). Towards Best Practice in School –Based Psychosocial Programming: A survey of Current Approaches, In Refuge Mental Health, edited by Richard Mullica, Nashville: Vanderbilt University press.

Damra, J. & Abo Eita, S. (2014). The effect of CBT on trauma and music therapy in reducing symptoms of PTSD in a sample of war children, Journal of Educational Science Studies, University of Jordan, 41 (1),101- 114

Gilman, R., Huebner, S. & Furlong, M. (2009). Handbook of Positive Psychology in Schools, New York: Tylor and Francis.

Ibrahim, M. (2011). Satisfaction with life and its relation to some psychological variables among university students, Unpublished PhD thesis, Helwan University: Egypt.

Ismail, A. (2011). Satisfaction with adolescent life and its relationship to family-based methods and satisfaction with school performance the effectiveness of a training program in improving satisfaction with life, Un published PhD thesis, University of Jordan: Jordan.

Kring, A., Johnsons, S., Davison, G., & Neal, J. (2015). Abnormal Psychology, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorded (DSM5), Translation Amthal Al-haweleh; Fatima Aiad; Hana Shwik, Malak Al-Rasheed; & Nadia Al-Hamdan, (12th ed), Cairo: The Anglo-Egyptian Library.

Huenber, S. (2001). Manual for the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, University of South Carolina: Colombia.

O,Callaghan, P., Mcmullen, J., Shannon, C., Rafferty , H., & Black, A. (2013). A randomized controlled trail of trauma – focused cognitive behavioral therapy for sexually exploited, war-affected Congolese

girls, Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychology, 9 (1), 120 – 128.

Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of satisfaction with life scale, Psychological Assessment, 5 (2) ,164 – 172.

Poal, P. (1990). Introduction to the theory and practice of crisis intervention. Quaderns de Psicologia, 10 (1), 121 – 140.

Psycho Neuro Therapeute. www.rvd-psycholgue.com (Cosulte le/03-03-2016, 23:30).

Richman, N. (1999). How can we help children in conflict situation? Communicate with children, (2nd ed), Beirut: Lebanon: Beisan Publishing and Distribution.

Stevenson, J. (2008). An Assessment of the Neurobiological and Behavioral Changes that Occur During Abstinence Following Chronic Alcohol Drinking, Published Doctoral Dissertation. University of North Carolina, Chapel Hill.

Thabet, A., Al-Bahaisi, O. & Fustance, P. (2014). Trauma resulting from the Gaza war and its relationship to anxiety, Post Traumatic Stress Disorder and coping methods among Palestinian adolescent, Arab Journal of Psychiatry, 25 (1), 71- 82.

United Nation High Commissioner for Refugees (UNHCR). Country operations profile- Jordan. Accessed August 10, 2014

Williamson, J., & Robinson, M. (2006). Psychosocial interventions inter rated programming for will-being? Intervention, 4(1), 4 – 25.

World Health Organization. (1992). The ICD-10 Classification of mental and Behavior Disorder: clinical description and guidelines. Geneva: World Health Organization. 147 – 148.

Zahran, H. (2005). Guidance and counseling, (4th ed), Cairo: World of Books.

تصورات معلمي العلوم لفاعلية توظيف التعلم المدمج في المدارس الخاصة الأردنية في ضوء متغيري المؤهل العلمي والخبرة من وجهة نظرهم

عبدالله محمد شهاب *

ملخص

استهدفت الدراسة تعرف تصورات معلمي العلوم لفاعلية توظيف التعلم المدمج في المدارس الخاصة الأردنية في ضوء متغيري المؤهل العلمي والخبرة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وفيما إذا كانت هذه التصورات تختلف باختلاف المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، ولجمع البيانات تم تطوير استبانة مكونة من (37) فقرة، وموزعة على ثلاثة مجالات هي (المعلم، والطالب، والبيئة التعليمية). تكونت عينة الدراسة من (123) معلمًا ومعلمةً من معلمي العلوم في المدارس الخاصة الأردنية في المرحلة الأساسية العُليا التابعة للواء قصبة عمان. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لفاعلية توظيف التعلم المدمج كانت مرتفعة، إضافة إلى عدم وجود فروق تعزى لكل من متغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بأهمية توظيف التعلم المدمج وضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم لزيادة وعيهم بفاعلية توظيف التعلم المدمج.

الكلمات الدالة: تصورات معلمي العلوم، المدارس الخاصة الأردنية، فاعلية توظيف التعلم المدمج.

* **قسم المناهج، كلية التربية، جامعة طيبة.**

تاريخ تقديم البحث: 2019/9/14 م. تاريخ قبول البحث: 2020/2/5 م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020م.

Science Teachers' Perceptions of the Effectiveness of Employing Blended Learning in Private Schools in the Light of the Variables of Scientific Qualification and Experience from Their Point of View.

Abdullah Mohammed Shihab

Abstract

The study aimed to identify the perceptions of science teachers for the effectiveness of employing blended learning in Jordanian private schools in the light of the variables of educational qualification and experience from the point of view of the teachers themselves, and whether these perceptions vary according to educational qualification and the number of years of experience. To achieve the objectives of the study, a descriptive method was used. To collect the data, a questionnaire of (37) items was developed and distributed over three areas (teacher, student, and educational environment). The sample of the study consisted of (123) science teachers in Jordanian private schools in the high perception degree secondary stage in the district of Amman. The results of the study showed that the perceptions of the basic stage science teachers for the effectiveness of the employment of blended learning was high, in addition to the absence of differences due to both the variables of scientific qualification and the number of years of experience. The study recommended the importance of employing blended learning and the need to hold training courses for science teachers to increase their awareness of the effectiveness of employing integrated learning.

Keywords: Perceptions of science teachers, Jordanian private schools, the effectiveness of employing blended learning.

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة:

يتسم العصر الحالي بالانفجار المعرفي الهائل والتقدم التقني، وبالتالي ازدادت الحاجة إلى أساليب تدريسية حديثة تعمل على استيعاب المستجدات ومواكبة ما أحدثته التقنية من نقلة نوعية في مجريات العصر، جعلت البعض مؤيدًا لها وداعيًا لتبنيها في مختلف ميادين الحياة، والبعض يعارضها ويناهضها. ويكمن التحدي في كيفية توظيف التقنية واستخدامها بفاعلية في حل المشكلات المختلفة. وبما أن ميدان التعليم من أكثر الميادين حيوية وأهمية، لذا فإن استخدام أدوات العصر الرقمي قد تزيد من درجة فاعليته.

ونتيجة للتقدم التقني والتراكم المعرفي الهائل، ظهرت عديد من المشكلات مثل افتقار المؤسسات التعليمية لوجود أدوات التقنية، وقلة التجهيزات المادية، وقلة أعداد المعلمين الأكفاء، والتكاليف الباهظة لتأهيلهم، فكان على المؤسسات التعليمية الاستعانة بالتقنية لتجد حلولا لتلك المشكلات (Al-omari, 2015). ويشير Al-Haileh (2016) إلى أن العملية التعليمية التعلمية لا تنحصر فقط بنقل المعرفة إلى المتعلم، بل هي أوسع من ذلك وأشمل، كونها عملية محورها الأهم والأساس هو المتعلم، كيف يتعلم، وكيف يفكر، وكيف يبني معرفته بنفسه، وكيف يستخدم العادات العقلية في تنفيذ أنشطة التعلم المختلفة ومعالجتها وتوظيفها في الحياة، بما يؤدي إلى تلبية احتياجات المتعلم الشخصية والاجتماعية على حد سواء.

وتستنكر النظرية البنائية الأسلوب التعليمي القائم على التلقين وحفظ المعلومات، وتؤكد على أن المتعلم قادر على بناء المعرفة بنفسه، مشبهةً إياه بالنبات الذي يبني غذاءه بنفسه. فالتعلم القائم على الفهم هو جوهر النظرية البنائية وأساسها. ونتيجة لذلك، على المعلم البنائي أن يتحول من مجرد ناقل للمعرفة إلى ميسر للتعلم. لذا ظهرت الحاجة المُلحة لضرورة وجود استراتيجيات تعلم تساعد المتعلم على بناء علمه بنفسه، ليصبح قادرًا على الاحتفاظ بتعلمه وتوظيفه في مواقف تعلم جديدة، مما يساعد على إعداد متعلم (مواطن) قادر على مواكبة المجتمع التقني بكل ما يحمل من تحديات وتوقعات وثورات تقنية (Zaitoun, 2007).

ويؤكد (Singh, 2011) أن الاستعانة بالتقنية في حقل التعليم تعمل على زيادة كفاءة وفاعلية الممارسات التعليمية الحالية، إضافة إلى أن التقنية تتطلع إلى تحقيق هدف بعيد المدى، متمثلًا بتطوير علم التربية ككل؛ أي أن ما قد تحدثه التقنية من آثار إيجابية قد تكون عديدة، تظهر انعكاساتها الإيجابية في حقل التربية والتعليم بمجمله، والهدف منها أولًا وأخيرًا، النهوض بالعملية التربوية برمتها والدفع بعجلتها إلى الأمام.

ولتحقيق الاستفادة المثلى من عصر التقنية في التعليم، ظهر ما يُسمى بالتعلم الإلكتروني، وهو مصطلح يجمع مجالات التعلم من خلال الإنترنت، والتدريب من خلال الويب، والتدريس باستخدام التقنية. ويتضمن التعلم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن اللذان يشتركان بوجود فاصل مكاني بين كل من المعلم والمتعلم من جهة، وبين المتعلمين بعضهم البعض من جهة أخرى، ليتمكنوا من مواكبة مستجدات العصر بكل مهارة واتقان. ولتحقيق ذلك كله؛ ينبغي تطوير المناهج عامة ومناهج العلوم خاصة لتكون قادرة على إنتاج متعلم منسجم مع ذاته ومتفاعل مع عالمه ومؤثر ومتأثر به؛ ليتمكن من النهوض بأمته، وتطوير ذاته والسير قدمًا للأمام من خلال أساليب وطرائق جديدة للتعليم والتعلم (Kafy, 2009).

ونظرًا لصعوبة تحقيق ذلك كله عبر المعدات التقنية، وبوجود الحواجز المكانية ظهر ما يدعى بالتعلم المدمج (Blended Learning) محاولًا تلافي سلبيات التقنية، وتوجيهها الوجهة الصحيحة التي تزيد من فاعليتها، ودمجها بشكل فاعل ومتوازن مع التعليم الاعتيادي؛ لزيادة كفاءته وتحسين مخرجاته. فالتعلم المدمج لا يقتصر فقط على استخدام التقنية، بل هو بمثابة إعادة تصميم لكافة أركان العملية التعليمية، وما يتضمنه ذلك من إعادة هيكلة لأدوار المتعلم والمعلم والموقف التعليمي، مؤمنًا بأن التعلم الإلكتروني مهما بلغ من أهمية، لا يمكنه أن يحل محل التعليم الاعتيادي الذي يبقى له البصمة الأولى، والأثر الأكبر مهما تنوعت وتبدلت طرائق التعلم الحديث. فالتعلم المدمج قائم على تعظيم إيجابيات التعليم الاعتيادي والتعلم الإلكتروني، محاولًا تلافي سلبيات كل منهما (Al-shurman, 2016).

يُعد مفهوم التعلم المدمج من المفاهيم الحديثة في التعليم؛ حيث يعرفه كل من (Sofia, Jose & Leontios, 2014) بأنه مزج بين الطرق الاعتيادية في التعليم وبين التعلم

الإلكتروني. على أن الفكرة الأساسية التي يستند إليها التعلم المدمج، هي أن أي نوع من أنواع التعلم ليس مجرد حدث، يحدث لمرة واحدة وينتهي بذلك، ولكن التعلم هو عبارة عن عملية حيوية دائمة الاستمرارية والتجدد.

وقد عرفه (Al-Enezi& Al-Azmi, 2018) بأنه نظام تعليمي مفتوح للجميع بلا استثناء، وهو موازٍ للتعليم الاعتيادي ومساند له؛ يهدف تطوير كفاءة المتعلم ليقوم بدوره في خدمة مجتمعه وصولًا إلى مجتمع واعٍ ومثقّف، قادر على مواكبة التطوّر العلمي العالمي السريع من خلال ما يملكه نظام التعليم المدمج من مرونة، في إيصال الخدمات التعليمية.

ويشير (Singh, 2011) إلى أنّ ظهور التقنية بتقنياتها المتعددة، وإلقائها بظلالها على ميدان التعليم، كان بمثابة الأمل الحقيقي للتخلص من سلبيات ماضي التعليم الاعتيادي، والتطلع إلى مستقبل تعليمي تقني، وعند ظهور أي تقنية جديدة كان يتم الترحيب بها، أملًا بأن تقدم حلًا جديدًا لمشكلات التربية بكل ما أُوتيت من إمكانات، وبكل ما لديها من طاقات، التغلب على أية صعاب قد تواجه هذا القطاع الحيوي، لتعظم من انعكاساتها الإيجابية على مختلف جوانبه.

إلا أن هناك عدة عوامل جعلت من نظام التعليم غير قادر على التخلي تماما عن الطرائق الاعتيادية في نقل المعرفة، فعلى الرغم من وجود ثغرات في التعليم الاعتيادي إلا أنه أكثر ملامسة للاحتياجات الإنسانية، حيث إنّ التفاعل وجها لوجه يستفرد بمقدرته على تحقيق الأهداف الوجدانية جنبًا إلى جنب مع كل من الأهداف المعرفية والمهارية؛ إضافة إلى أن التعليم الاعتيادي يساعد على تطوير نظام قوي للقيم، ولا ينحصر فقط بما تحويه الكتب، ولا حتى على ما يحدث داخل غرفة الصف فقط، بل يشتمل أيضًا على مشاركة المتعلمين بعضهم البعض وتفاعلهم مع مجموعات أقرانهم، وما لذلك من أهمية كبرى في تطوير شخصياتهم. ومع ذلك وبالرغم من الفوائد العديدة للتعليم بالطرائق الاعتيادية إلا أنها لا تخلو من السلبيات والنواقص التي منها: فشلها في تلبية احتياجات جميع المتعلمين داخل الحجرة الدراسية، بالإضافة لفرضها الحضور الإلزامي على جميع المتعلمين واعتمادها نظام الامتحان (Lalim & Dangwal, 2017).

وعليه؛ فإن الهدف الأساسي من التقنية في حقل التعليم تحقيق الفهم الأفضل للمتعلمين، وتفعيل الاتصال ما بين الثقافة والتعليم والتقنية، بهدف تزويد المتعلمين بتصور واضح لتعلمهم، من خلال ما يتم عرضه عليهم، بالإضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار كل من الممارسات الفردية

والجماعية، بهدف الوصول إلى التكامل الفعلي ما بين الثقافة والتعلم والتقنية، سعيًا لتحويل التعليم إلى حقل أكثر شمولية وعدالة وقوة، أي جعله عملية منظمة متكاملة، فلا يحدث عن طريق المصادفة أو بدون قصد أو بدون التزام، وأيضًا لكي يمتلك القدرة والطاقة على الاستمرارية لتحقيق أهدافه، حتى وإن أخطأ في بعض الأحيان إلا أنه سيحاول من جديد، كل ذلك بالإضافة إلى تركيزه على العدالة والإنصاف والحرية، لتحقيق التكامل الحقيقي للمتعلم إلى أقصى ما تستطيع قدراته (Benson, Joseph & Moore, 2017).

ويذكر Bersin (2004) أنه لا توجد طريقة مُثلى يمكن تبنيها في كل موقف تعليمي، حيث أنّ ما قد يكون مثاليًا وفعالًا في موقف ما، قد يُخفق كليًا في موقف تعليمي آخر، إذ أنّ نجاح أي طريقة أو فشلها يستند إلى عدة معايير ومنها: تحديد نوع البرنامج؛ ليساعد ذلك على تحديد مستوى الإتقان المراد تحقيقه، ولقياس النتائج واعتمادها، وتحديد الأهداف الثقافية لإقامة علاقات اجتماعية وعمل روابط وقيم مشتركة، بالإضافة إلى أهمية تحديد حجم عدد المتعلمين؛ لمعرفة مدى إمكانية حصرهم في غرفة صفية واحدة، وتحديد مستوى تعلمهم القبلي، وتحديد مدى دافعيتهم للتعلم، والوقت المتاح للتعلم، بالإضافة إلى أهمية تحديد محتوى التعلم، ونوع التقنية المستخدمة في هذا التعلم، و تحديد ميزانية التعلم.

ومن الضرورة أن يختلف دور المعلم باختلاف نمط التعليم المتبع، ومن هذه التغيرات الطارئة على دور المعلم في التعلم المدمج، التحول من المُلقن للمعلومة إلى الميسر لتعلم طلبته، وهذا لا يعني إلغاء أسلوب المحاضرة والتلقين، ولكن يعني إعادة النظر في هذه المحاضرة، فبدلًا من أن تُوجه لجميع المتعلمين، فمن الممكن أن تُوجه لمجموعات صغيرة، ومن الشارح إلى المعين على التعلم فالاستعانة بالتقنية في أثناء تنفيذ الموقف التعليمي، يعطي للمعلم فرصة أكبر للاهتمام بطلبته في أثناء حدوث عملية التعلم، مما يمكنه من تقديم المساعدة في لحظة صعوبة استمرارية التعلم. ومن الاهتمام بالمحتوى فقط إلى الاهتمام بالمهارات وأنماط التفكير بالإضافة للمحتوى.

وأشارت (Al-Majali, 2019) إلى أن التعلم المدمج بحد ذاته لم يأت بجديد، بقدر ما جاء ليجمع ما بين القديم والجديد، محاولًا إيجاد منطقة وسطى بينهما، ذات أرضية صُلبة، لتكون بمثابة نقطة الانطلاق نحو بناء واقع تعليّمي تعلّمي يجمع ما بين العراقة والحداثة. حيث أن ما يهدف إليه

لتعلم المُدمج لا يتمثل ولا بحالٍ من الأحوال بالتحول من التعليم الاعتيادي إلى التعلم الإلكتروني، بل إن هدفه الأساسي هو الإبقاء على أنظمة التعليم الاعتيادي مع إدخال التعديلات والتحسينات العصرية التقنية عليها؛ ليجعل من قطاع التعليم قطاعًا حيويًا ديناميكيًا، قادرًا على مواكبة التطورات المتسارعة المحيط به من جهة، وملبيًا للاحتياجات المتزايدة من جهةٍ أُخرى. فهو يسعى إلى إيجاد متعلم قادر على التفاعل المتوازن مع تقنيات عصره الرقمي، بحيث يجعل من هذه التقنيات وسيلة لتحقيق غاياته وأهدافه المستقبلية، بحيث لا تكون هذه التقنيات هي الغاية بحد ذاتها، كما أن جُلّ ما يسعى إليه هذا التعلم هو بناء المتعلم المتزن مع ذاته، القادر على مواصلة تعلمه بنفسه، دون الخضوع لقيود زمان ومكان غرفته الصفية.

ومن الدراسات السابقة ذات الصلة بالتعلم المُدمج دراسة (Al-Abdul Karim, 2008) التي هدفت تعرّف واقع استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس المملكة الأهلية في الرياض. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس المملكة وعددهم (297) معلما ومعلمة، وتم أخذ جميع أفراد المجتمع الأصلي كعينة للدراسة وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة لجمع البيانات. وقد أظهرت أهم نتائج الدراسة أن مدى استخدام طرق التعلم الإلكتروني في مدارس المملكة يتمثل بوجود موقع للمدرسة على الإنترنت، وإلمام المعلمات بكيفية استخدام الحاسب الآلي، وتوافر شبكة إنترنت متاحة، إضافة إلى وجود فرق بين المعلمين والمعلمات في مدى استخدام طرق التعلم الإلكتروني لصالح المعلمات.

واستقصت دراسة جيبون وراكشفينا وسلفرمان(Gibbon, RukVina &Silverman, 2010) الكشف عن درجة ممارسة المعلمين لدمج التقنية بالتدريس واتجاهاتهم نحوها، ومعرفة العلاقة بين ممارساتهم واتجاهاتهم نحوها. ولجمع البيانات استخدمت أداة لقياس الممارسة وأداة لقياس الاتجاهات. تكونت عينة الدراسة من (616) معلما ومعلمة من معلمي ولاية تكساس ونيويورك وفلوريدا وأيوا وفرجينيا. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين أظهروا اتجاهات إيجابية نحو دمج التقنية بالتدريس، إضافة إلى أن المعلمين واجهوا بعض العقبات خلال ممارستهم للتقنية في التدريس تمثلت في الميزانية، وحجم الصف، والتدريب. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين اتجاهات المعلمين نحو التقنية وممارساتهم لها.

وأجرى (Shaqour, 2013) دراسة هدفت تحديد واقع استخدام المستحدثات التقنية في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة من وجهة نظر المعلمين والمعوقات التي تواجه المعلمين في استخدامها في ضوء بعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من(790) معلما ومعلمة، وظفت الدراسة استبانة واقع استخدام المستحدثات التقنية ومعوقاتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع استخدام المستحدثات التقنية كان متوسطا. إضافة إلى وجود فروق في واقع استخدام المستحدثات التقنية تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، حيث بينت أبرز النتائج أن حملة الدبلوم وممن يمتلكون خبرة أكثر من (10) سنوات كانوا أكثر تقديرا للتسهيلات المادية لاستخدام التقنية من غيرهم.

وأجرى (Sorbie, 2015) دراسة هدفت الكشف عن تصورات المعلمين عن التعلم المدمج في المدارس الثانوية في أمريك. وتكونت عينة الدراسة من (12) معلمًا، حيث تم استخدام المنهج الوصفي، وركزت الدراسة على آراء المعلمين حول التعلم المدمج، وتأثيرها على ممارساتهم التدريسية، ومدى إسهامه في مساعدة الطلبة على التعلم. تم استخدام استبيان لجمع بيانات الدراسة، بالإضافة إلى الملاحظات المختلفة، ولقطات شاشات الكمبيوتر المقدمة من قبل المعلمين المشاركين، ومن مقابلات شبه منظمة لكل مدرس منهم. وأظهرت نتائج الدراسة أن هؤلاء المعلمين يعتقدون أن التعلم المدمج يعزز مبدأ تفريد التعلم والتعاون والتنظيم والمشاركة والصلة بالعالم الواقعي والتمحور حول المتعلم، واتفقوا على أن التعلم المدمج يدعم ممارساتهم التدريسية وتحدياتهم المستقبلية.

وهدفت دراسة (Al-Omari, 2015) إلى التعرف إلى تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وفيما إذا كانت هذه التصورات تختلف باختلاف الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية. تكونت عينة الدراسة من (158) معلما ومعلمة من معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم التابعة للواء قصبة إربد. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تصورات معلمي العلوم كانت عالية، وأن هناك فرقا دالا إحصائيا في تصورات معلمي العلوم لعملية دمج التكنولوجيا بتدريس العلوم على مجال (العقبات) يعزى للجنس، ولصالح الذكور، ووجود فرق على مجال

(العقبات)، يعزى لمتغير (الدورات)، ولصالح المشتركين في الدورات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات الأداة تعزى لكل من عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

واستقصت دراسة (Al-Fuhaid, 2015) واقع استخدام التعليم المدمج في تدريس العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي العلوم بمنطقة القصيم. وتكونت عينة الدراسة من (200) مشرفا ومعلما، حيث تم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة، وأظهرت أبرز النتائج ارتفاع موافقة أفراد العينة في محور أهمية استخدام التعلم المدمج، بينما جاءت موافقة أفراد العينة بصورة متوسطة في محور درجة استخدامه.

وهدفت دراسة الهدهود والحطامي (Al-Hadhoud & Al-Hattami, 2017) تعرف واقع تنفيذ التعليم المدمج في مديرية تربية عمان الخامسة والصعوبات التي تعوق عملية تنفيذه في الميدان لتخصص وذلك لمعلمي تخصص معلم الصف واللغة العربية والرياضيات والعلوم. وتم استخدام المنهج المسحي الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من(110) معلما تم اختيارهم عشوائيا. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع تنفيذ التعليم المدمج جاء بدرجة متوسطة، وذلك يعود إلى وجود عوائق متعددة مثل تدني جاهزية شبكة الإنترنت، يليها ازدحام الغرف الصفية بالمتعلمين.

وأجرى مارتينسين(Martinsen, 2017) دراسة هدفت تعرف امكانات ومعوقات التعلم المدمج، لمعرفة تصورات كل من المعلم والمتعلم للتعلم المدمج في صفين من صفوف العلوم الثانوية في استراليا. وتم إجراء استطلاعات ومقابلات الطلاب الجماعية المركزة، والملاحظات داخل الفصل، في حين تكونت عينة الدراسة من (52) طالبًا وطالبة. وأظهرت أهم نتائج الدراسة إلى أهمية دور التعلم المدمج في تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو إنجازاتهم، بالإضافة إلى إدراكهم لمميزات التعلم المدمج وأن (62%) المتعلمين أشاروا إلى أنهم تعلموا أكثر عن طريق التعلم المدمج، و(52%) أشاروا إلى أنهم استمتعوا أكثر بالتعلم باستراتيجية التعلم المُدمج.

- تنوعت الدراسات السابقة من حيث الهدف فقد أشارت بعضها إلى تعرّف واقع استخدام التعلم الإلكتروني والمدمج مثل دراسة (Al-Abdul Karim, 2008) ودراسة (Shaqour, 2013)، ودراسة (Al-Fuhaid, 2015) ودراسة (Martinsen, 2017) ودراسة (Al-Hadhoud & Al-Hattami, 2017)، في حين أشارت دراسات أخرى إلى الكشف عن درجة ممارسة المعلمين لدمج التقنية بالتدريس واتجاهاتهم نحوها

كدراسة (Gibbon, RukVina &Silverman, 2010)، في حين هدفت دراسة (Martinsen, 2017) دراسة هدفت تعرف امكانات ومعوقات التعلم المدمج، لمعرفة تصورات كل من المعلم والمتعلم للتعلم المدمج. أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى تعرف تصورات معلمي العلوم لفاعلية توظيف التعلم المدمج في المدارس الخاصة الأردنية في ضوء متغيري المؤهل العلمي والخبرة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم

- وتنوعت الدراسات السابقة من حيث الأداة المستخدمة والمنهج المستخدم، واتفقت الدراسة الحالية من حيث استخدام الاستبانة والمنهج الوصفي مع دراسة (Al-Abdul Karim, 2008) ودراسة (Shaqour, 2013)، ودراسة (Al-Fuhaid, 2015) (2015 ودراسة (Martinsen, 2017) ودراسة (Al-Hadhoud & Al-Hattami, 2017)، وكدراسة (Silverman, 2010& Gibbon, RukVina)، في حين استخدمت دراسة (Sorbie, 2015) الاستبانة بالإضافة إلى الملاحظات المختلفة، ولقطات شاشات الكمبيوتر المقدمة من قبل المعلمين المشاركين، ومن مقابلات شبه منظمة لكل مدرس منهم، ودراسة مارتينسين (Martinsen, 2017) استطلاعات ومقابلات الطلاب الجماعية المركزة، والملاحظات داخل الفصل.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عرض الأدب النظري وإثرائه كما افادت في إعداد أداة الدراسة لتحقيق أهدافها، وفي تحديد المنهجية المستخدمة، وتفسير النتائج ومناقشتها.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها تعد الأولى– في حدود علم الباحث– التي هدفت تعرف تصورات معلمي العلوم لفاعلية توظيف التعلم المدمج في المدارس الخاصة الأردنية في ضوء متغيري الخبرة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ظل التطورات الهائلة التي سيطرت على كافة جوانب الحياة، يواجه الميدان التربوي تغيرات وتطورات التي تلقي بظلالها عليه؛ وذلك عن طريق تطويع تقنية العصر لخدمة أهدافه والرقي بجودته لتقليص سلبياتها بقدر المستطاع، واستثمار إيجابياتها إلى أقصى حد ممكن. لذا وجد معلمو

العلوم تحديا كبيرا في غرفة الصف؛ لأنهم مسؤولون عادة عن التدريس؛ إذ ينبغي توفير بيئات تعليمية غنية بمصادر متعددة يمكن للمتعلم أن يطور معرفته ومهاراته من خلالها.

وتعد مادة العلوم من أكثر المواد الدراسة ارتباطًا بالتقنية، وهذا ما دعـــا كثير من الحركات الاصلاحية الى اعتبار التقنية بعدًا رئيســًا فيها، ولا تكـــاد أي حركة نادت بتطوير مناهج العلـــوم الا وركزت على ضرورة دمج التقنية في تدريس العلـــوم من ناحية تطبيقية وتدريســية (Al-Shaya & Hassan, 2007).

ومن خلال خبرة الباحث في التدريس والإشراف، لوحظ وجود سلبيات وقصور لدى بعض معلمي العلوم، تمثلت بتراجع إقبال ودافعية المتعلمين للتعلم عند التدريس، وضعف التواصل والتفاعل المباشر في أثناء قيامهم بتنفيذ الجانب العملي المتمثل بالاستعانة بالأجهزة الإلكترونية من جانب آخر. وفي ضوء مقترح دراسة (Al-Fuhaid, 2015) بإجراء البحوث في مجال التعلم الإلكتروني على مراحل تعليمية أخرى ومواد أخرى، ارتأى الباحث اعداد دراسة لتعرف تصورات معلمي العلوم لفاعلية توظيف التعلم المدمج في المدارس الخاصة الأردنية والكشف عما إذا كانت هذه التصورات تختلف باختلاف متغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. وبالتحديد تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

السؤال الأول: ما تصورات معلمي العلوم لفاعلية توظيف التعلم المدمج في المدارس الخاصة الأردنية؟

السؤال الثاني: هل تختلف تصورات معلمي العلوم لفاعلية توظيف التعلم المدمج في المدارس الخاصة الأردنية باختلاف متغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الكشف عن تصورات معلمي العلوم في المدارس الخاصة الأردنية لفاعلية توظيف التعلم المدمج، واستقصاء أثر المتغيرات: (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في إثراء الأدب التربوي الخاص بالتعلم المدمج، ومحاولة مساعدة مصممي المناهج على إدخال تعديلات على المناهج تؤدي إلى زيادة فاعلية التعلم المدمج، من خلال توجيه الطلبة إلى استخدام المواقع الإلكترونية التعليمية. إضافة إلى محاولة تشجيع المدارس الخاصة على الاهتمام بتطوير بُنًى تحتية ملائمة لاستخدام استراتيجية التعلم المُدمج، ومحاولة التشجيع على زيادة الدورات التدريبية لتطوير المعلمين مهنيًا وتمكينهم من توظيف استراتيجية التعلم المُدمج بفعالية.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

تصورات معلمي العلوم: وجهة نظر معلمي العلوم أو إدراكاتهم لدرجة فاعلية توظيف التعلم المدمج ضمن المجالات المحددة في استبانة تصورات المعلمين لفاعلية توظيف التعلم المدمج. وقيس في الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية.

حدود ومحددات الدراسة:

اقتصرت عينة الدراسة على مجموعة من معلمي العلوم في المدارس الخاصة للمرحلة الأساسية العُليا في العاصمة عمان. وبمدى صدق أداة الدراسة وثباتها، ومدى دقة وموضوعية استجابة أفراد العينة، ولا تعمم نتائجها إلا على نفس المجتمع الذي تم سحب العينة منه والمجتمعات الأُخرى المماثلة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي القائم على وصف الظاهرة ومحاولة تفسيرها وتحليلها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الخاصة للمرحلة الأساسية العُليا في العاصمة عمان في لواء قصبة عمان والبالغ عددهم (244) معلمًا ومعلمة في العام 2019–2020، وذلك بحسب الإحصاءات الرسمية التي حصل عليها الباحث من مركز الملكة رانيا لتكنولوجيا التعليم والمعلومات. حيث تكونت عينة الدراسة من (123) معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول(1) توزيع أفراد عينة الدراسة على المدارس والخاصة

وفق متغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية في لواء قصبة عمان في العاصمة عمان

المؤهل العلمي / الخبرة التدريسية	بكالوريوس فأقل	ماجستير فأكثر	المجموع
أقل من (5) سنوات	19	15	34
من (5 – 10) سنوات	33	25	58
أكثر من (10) سنوات	21	10	31
المجموع	73	50	123

أداة الدراسة:

لجمع بيانات الدراسة ومن ثم الإجابة عن أسئلتها، تم تطوير أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة مكونة من (37) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي(المعلم، والطالب، والبيئة التعليمية) للتعرف إلى تصورات معلمي العلوم لفاعلية توظيف التعلم المدمج، في المدارس الخاصة الأردنية، وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بالموضوع، والاستعانة ببعض الأدبيات والدراسات

السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة التي أجريت في هذا المجال كدراسة سوربي (Sorbie, 2015) ودراسة (Al-Fuhaid, 2015) ، ودراسة (Shaqour, 2013).

ولتطوير أداة الدراسة تحديد الفقرات التي ينبغي تضمينها في الاستبانة وتحديد المجالات الرئيسة وهي ثلاثة مجالات هي (المعلم، والطالب، والبيئة التعليمية) ومن ثم توزيع الفقرات على محاور الدراسة.

وتم استخدام تدرج ليكرت الخماسي واستخراج طول الفئة على النحو الآتي:

طول الفئة: (5−1)/3 = 1.33 .

وتم تحديد درجة التصور كالآتي:

درجة التصور	الفترة
درجة التصور منخفضة	من 1 − 2.33
درجة التصور متوسطة	من 2.34− أقل من 3.67
درجة التصور مرتفعة	من3.67 − 5

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة. وذلك للحكم على مدى انتماء الفقرات للمجالات الّتي وضعت فيها، ومدى صلاحيتها وشموليتها، وتقويم مستوى الصياغة اللغوية أو أية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل، أو التغيير، أو الحذف، إذ تم الإبقاء على الفقرات الّتي حصلت على موافقة (80%)، وتم إجراء التعديلات اللازمة التي اقترحها المحّكمون على الفقرات، إلى أن تضمنت الاستبانة بصيغتها النهائية (37) فقرة. كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين الفقرة والأداة ككل، ويبين الجدول(2) نتائج هذا التحليل.

الجدول (2) معاملات الارتباط بين الفقرات والأداة الكلية مع المجالات

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.64	0.00	20	0.76	0.000
2	0.48	0.007	21	0.45	0.014
3	0.40	0.029	22	0.72	0.000
4	0.74	0.000	23	0.68	0.000
5	0.54	0.002	24	0.77	0.000
6	0.68	0.000	25	0.49	0.005
7	0.59	0.001	26	0.75	0.000
8	0.44	0.016	27	0.74	0.000
9	0.64	0.000	28	0.67	0.000
10	0.77	0.000	29	0.63	0.000
11	0.45	0.014	30	0.64	0.00
12	0.72	0.000	31	0.48	0.007
13	0.68	0.000	32	0.40	0.029
14	0.77	0.000	33	0.74	0.000
15	0.54	0.002	34	0.54	0.002
16	0.76	0.000	35	0.72	0.000
17	0.45	0.014	36	0.68	0.000
18	0.72	0.000	37	0.77	0.000
19	0.64	0.000			

ويُلحظ من نتائج تحليل الجدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت مقبولة بحثيًا ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، حيث تراوحت بين (0.77 - 0. 40). وهذا يعزز صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ومناسبتها للتطبيق.

ثبات أداة الدراسة:

الجدول (3) معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لأداة الدراسة

المجالات	معاملات كرونباخ ألفا
المعلم	0.82
المتعلم	0.85
البيئة التعليمية	0.89
الكلي	0.92

ويُلحظ من نتائج التحليل أن جميع قيم معاملات الثبات كانت مرتفعة نسبيًا، وهذا يعزز من ثبات ودقة الأداة ومناسبتها في الحصول على نتائج دقيقة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة، وتشمل:

المؤهل العلمي: وله مستويان: (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأكثر).

سنوات الخبرة: ولها ثلاثة فئات (أقل من 5 سنوات) و(5 – 10) سنوات و(10) سنوات فأكثر.

المتغير التابع: ويتمثل بدرجة الدراسة تعرف تصورات معلمي العلوم لفاعلية توظيف التعلم المدمج في المدارس الخاصة الأردنية في ضوء متغيري المؤهل العلمي والخبرة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتّب. للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللكشف عن دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي.

إجراءات الدراسة:

تم اتباع الإجراءات الآتية لتنفيذ الدراسة وتطبيقها، وهي كالآتي:

1. الاطلاع على الأدب النظري ذي الصلة بالموضوع.
2. تحديد مجتمع وعينة الدراسة.
3. تطوير أداة الدراسة.
4. إيجاد الصدق للأداة من خلال عرضها على المحكمين المختصين والمعالجة الإحصائية.
5. حساب ثبات أداة الدراسة.
6. توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة، واستعادة الاستبانات التي وزعت.
7. رصد البيانات في جداول خاصة.
8. تحليل البيانات إحصائيا".
9. عرض البيانات ومناقشتها.
10. تقديم التوصيات والمقترحات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال لأول الذي نص على "ما تصورات معلمي العلوم في المدارس الخاصة الأردنية لفاعلية توظيف التعلم المدمج؟

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التصور لتقديرات المعلمين أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل

الرتبة	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التصور
2	مجال المعلم	3.72	0.56	مرتفعة
3	مجال الطالب	3.50	0.61	متوسطة
1	مجال البيئة التعليمية	3.86	0.43	مرتفعة
	الأداة ككل	3.69	0.32	مرتفعة

من خلال الجدول أعلاه يلاحظ أن مجال "البيئة التعليمية" حصل على أعلى الدرجات بمتوسط حسابي بلغ (3.86)، وتلاه مجال "المعلم" بمتوسط حسابي بلغ (3.72) وأخيرًا مجال "االطالب" بمتوسط حسابي بلغ (3.50)، ومتوسط تقديرات المعلمين أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل على متوسط حسابي بلغ (3.69) كما حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الأداة، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات المعلمين أفراد عينة الدراسة على كل فقرة في كل مجال من مجالات الأداة وعلى الأداة ككل

المجال	الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التصور
المعلم	1	3	التعلم المدمج يسهل الاستفادة من مصادر متعددة من خارج الصف	3.91	1.01	مرتفعة
	2	11	التعلم المدمج يتيح لي تكليف طلبتي بمهام ذات طابع بحثي	3.90	1.03	مرتفعة
	3	8	التعلم المدمج يناسب نمطي في التدريس	3.88	1.06	مرتفعة
	4	12	التعلم المدمج يسهل الإعداد المسبق	3.86	1.09	مرتفعة

المجال	الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التصور
			لموضوع الدرس.			
	5	1	التعلم المدمج يدمج الأنشطة الصفية مع التقنيات	3.85	1.12	مرتفعة
	6	4	التعلم المدمج يساعد على تحقيق أهداف الدرس	3.84	1.12	مرتفعة
	7	2	التعلم المدمج يتطلب استخدام أجهزة العرض في التدريس	3.80	1.14	مرتفعة
	8	5	التعلم المدمج يساعد على تحقيق العدالة في التعليم إلى حدٍ ما	3.74	1.14	مرتفعة
	9	10	أمتلك المهارة لاختيار أفضل مصادر التعلم والتكنولوجيا.	3.68	1.03	مرتفعة
	10	15	التعلم المدمج يُسهم في تطويري مهنيا	3.63	1.12	متوسطة
	11	7	التعلم المدمج يساعد على عرض الدرس بشكل منظم	3.58	1.15	متوسطة
	12	13	توظيف التعلم المدمج يساعد في رفع مهارات الطلبة الأكاديمية	3.57	1.11	متوسطة
	13	9	التعلم المدمج يُعزز التعاون بيني وبين معلمي المواد الأخرى	3.56	1.06	متوسطة
	14	14	التعلم المدمج وفر لي استخدام مجموعة متنوعة من الوسائط والأشكال	3.54	1.06	متوسطة
	15	6	التعلم المدمج يساعد على إيجاد روابط بين المواد الدراسية المختلفة	3.53	1.05	متوسطة
			المجال ككل	3.72	0.56	مرتفعة

المجال	الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التصور
الطالب	1	23	التعلم المدمج يزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم	3.75	1.07	مرتفعة
	2	18	التعلم المدمج ينمي قدرة الطلبة على الفهم	3.68	1.07	مرتفعة
	3	25	التعلم المدمج يدعم التعلم الفردي لطلبتي.	3.65	1.09	متوسطة
	4	19	التعلم المدمج ساعد على تطوير مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة	3.62	1.15	متوسطة
	5	17	يساعد التعلم المدمج على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة	3.61	1.16	متوسطة
	6	24	تفعيل التعلم المدمج يساعد الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات فترة أطول	3.64	1.14	متوسطة
	7	19	تزيد التعلم المدمج من درجة التفاعل ما بين المعلم والطالب	3.58	1.21	متوسطة
	8	21	التعلم المدمج يوفر للطالب مصادر تعلم مختلفة	3.49	1.23	متوسطة
	9	22	ينخفض تسرب الطلبة نتيجة توظيف التعلم المدمج	3.12	1.03	متوسطة
	10	20	التعلم المدمج يقدم تغذية راجعة فورية للطالب	3.00	1.01	متوسطة
			المجال ككل	3.50	0.61	متوسطة

المجال	الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التصور
البيئة التعليمية	1	28	توفر المدرسة أجهزة العرض	4.11	0.92	مرتفعة
	2	27	توفر المدرسة شبكة انترنت متاحة للمعلمين	4.10	0.97	مرتفعة
	3	30	يوجد في المدرسة برمجيات تعليمية جاهزة	3.88	1.06	مرتفعة
	4	29	أعتقد بأن إتاحة فرص المشاركة في ورش العمل الخاصة يعزز استخدام التعلم المدمج	3.87	1.08	مرتفعة
	5	26	توفر المدرسة ألواح ذكية في الغرف الصفية	3.86	1.09	مرتفعة
	6	37	مدرستي توفر مختبرات مجهزة تساعدني وطلبتي على استخدام التعلم المدمج في التدريس.	3.85	1.11	مرتفعة
	7	32	توفر مدرستي دعما فنيا من خلال فنيين متخصصين في الحاسب	3.84	1.18	مرتفعة
	8	31	عقد الدورات التدريسية تساعد على توظيف التعلم المدمج	3.83	1.16	مرتفعة
	9	34	توفر مدرستي مواقع لها علاقة بالمادة التعليمية على شبكة الانترنت	3.82	1.07	مرتفعة
	10	33	الدعم الإيجابي من المسؤولين يساعد على توظيف التعلم المدمج.	3.80	1.14	مرتفعة
	11	36	توفر المدرسة تقنيات تكنولوجية تسهم في إنجاح التعلم المدمج	3.66	1.12	متوسطة
	12	35	توفير البرمجيات بشكل مجاني يساعد على توظيف التعلم المدمج	3.63	1.15	متوسطة
	المجال ككل			3.86	0.43	مرتفعة
	الدرجة للأداة ككل			3.69	0.32	مرتفعة

ويُلحظ من نتائج التحليل أن قيمة المتوسط الحسابي الكلي لفقرات الاستبانة بلغ (3.69) وبدرجة تصور مرتفعة، وقد تراوحت قيم متوسطات الفقرات بين (3.00 - 4.11) درجة، حيث حصلت (21) فقرة على درجة تصور مرتفعة من وجهة نظر أفراد العينة، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات بين (3.68 – 4.11)، حيث كان أعلاها للفقرة (28) التي نصت على " توفر المدرسة أجهزة العرض"، بينما كان أدناها للفقرة من (18) من التي نصت على "التعلم المدمج ينمي قدرة الطلبة على الفهم". كما يظهر من الجدول السابق أن هناك (16) فقرة قد حصلت على درجة تصور متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات بين (3.00 – 3.66) درجة. كان أعلاها للفقرة (36) التي نصت على "توفر المدرسة تقنيات تكنولوجية تسهم في إنجاح التعلم المدمج"، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة (20) والتي نصت على "التعلم المدمج يقدم تغذية راجعة فورية للطالب"، في حين لم تحصل أي فقرة على درجة تصور منخفضة من وجهة نظر أفراد العينة.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى الاختلاف والتباين في خصائص وميول ورغبات المتعلمين أنفسهم، ففي حال توافر الرغبة والميول والمقدرة على استخدام هذه التقنيات من قِبل المتعلمين، هذا مما قد يدفع معلميهم على زيادة توظيفها في أنماطهم التدريسية المختلفة. وقد تُعزى هذه النتيجة أيضًا لعوامل أُخرى تقع خارج حدود المدرسة أو الغرفة الصفية، وهي ما يرتبط بمدى توافر التقنيات ومدى جاهزية شبكات الإنترنت لدى الطلبة في منازلهم أي بعد مغادرتهم بيئتهم المدرسية، حيث أن من متطلبات تفعيل التعلم المدمج أن لا يقتصر التعلم على ما يحدث داخل الغرف الصفية، أو على ما تحويه المقررات الدراسية فقط، وهذا العامل يعود بالدرجة الأولى إلى المستوى المادي لبيئة المتعلمين، ولذلك فمن المتوقع أن تكون درجة استخدام التعلم المدمج مرتفعة في المدارس التي تضم متعلمين ينتمون لبيئات ذات مستوى مادي مرتفع، مقارنة مع نظرائها من المدارس التي تتصف بأن متعلميها ينتمون لبيئات ذات مستوى مادي متوسط أو محدود(Al-Majali, 2019) . إضافة إلى أن معلم العلوم قد يرى في حقيقة توظيف التعلم المدمج بالتدريس جزءا من تقويم المعلم في الصفوف الدراسية، وأنها قد تكون أداة إضافية في التدريس، والتي يمكن أن تدعم الأنشطة العملية والنظرية لمحتوى التدريس.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى مدى جاهزيـــة المدرسة لتطبيق هذه الاستراتيجية، من مثل مدى توافـــر شـــبكة الإنترنت في المدرســـة، واتفقت نتيجة هذه الدراســـة مع نتيجة دراسة (Sorbie, 2015) في أن التعلم المدمج يدعم الممارسات التدريسية بدرجة مرتفعة، في حين اختلفت مع نتيجة دراسة كلٍّ من (Al-Abdul Karim, 2008) التي أظهرت نتائجها أن واقع تنفيذ التعليم المدمج جاء بدرجة متوسطة. ونتيجة دراسة كل من (Al-Fuhaid, 2015) التي أظهرت نتائجها موافقة أفراد العينة بصورة متوسطة في توظيف التعلم المدمج، هذا بالإضافة اختلافها مع نتيجة دراسة (Al-Hadhoud & Al-Hattami, 2017) التي أظهرت نتائج دراستهما أن واقع تنفيذ التعليم المدمج كان بدرجة متوسطة.

وقد تُعزى هذه النتيجة أيضًا إلى زيادة اهتمام بعض المدارس بعقد دورات تدريبية لتطوير معلميها مهنيًا، حيث أن معظم مدارس التعليم الخاص تعقد مثل هذه الدورات بشكل دوري؛ للتأكد من إطلاع معلميها على كل ما هو جديد وحديث في مجال التعليم ككل وفي الحقول التي يدرسونها بشكلٍ خاص كما أن الدورات التدريبية والتطويرية لمعلمي العلوم التي توفرها المدارس الخاصة عادة قد يكون لها الانعكاس الأكبر على ممارساتهم التعليمية التعلمية، ومما قد يُعزز ذلك ما ورد في دراسة (Al-Omari, 2015) التي أظهرت أن الاهتمام بالدورات التدريبية كان له أثر أكبر في دمج التقنية بالتدريس. وقد تُعزى هذه النتيجة أيضًا إلى زيادة فاعلية دور الإشراف التربوي في بعض المدارس؛ حيث يقوم بتوجيه المعلمين وإرشادهم إلى أفضل طرق تفعيل استراتيجية التعلم المُدمج، ويساعدهم على التخطيط الجيد للدرس بما يتفق مع توظيف هذه الاستراتيجية، كما أن هذا الإشراف التربوي يقوم بالدور الرقابي أيضًا للتأكد من حُسن تطبيق المعلمين للتعلم المدمج.

ثانيا": النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني: هل تختلف تصورات معلمي العلوم في المدارس الخاصة الأردنية لفاعلية توظيف التعلم المدمج باختلاف متغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فبالنسبة لمتغير المؤهل العلمي، فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (t-test) للتعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية لاستجابة أفراد العينة والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول(6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
وقيم (ت) لاستجابة أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
البيئة التعليمية	بكالوريوس فأقل	73	3.54	0.55	0.581	122	0.58
	ماجستير فأكثر	50	3.66	0.26			
المعلم	بكالوريوس فأقل	73	3.45	0.58	1.467	122	0.16
	ماجستير فأكثر	50	3.71	0.70			
الطالب	بكالوريوس فأقل	73	3.45	0.72	0.941	122	0.37
	ماجستير فأكثر	50	3.63	0.40			
الأداة ككل	بكالوريوس فأقل	73	3.62	0.65	1.184	122	0.25
	ماجستير فأكثر	50	3.53	0.45			

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الأداة وعلى الأداة ككل تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت جميع قيم الدلالة إحصائية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05). ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المعلمين جميعهم على اختلاف

مؤهلاتهم العلمية قد تم تدريبهم على التعلم المدمج وكيفية توظيفه، وهذا بدوره أدى إلى تزايد اهتمامهم بالتطورات التكنولوجية، وأهمية دمجها مع التدريس، مما جعلهم جميعا يعطون تقديرات للتعلم المدمج في التدريس. ولـــم يظهر هناك دور فاعـــل لعامـــل التأهـــيل الأكاديمي؛ وأن الجميع يستخدمها بغض النظر عن مؤهلـــه العلمي، ومـــا قد يدعم ذلك مـــا ورد في دراسة (Al-Abdul Karim, 2008) حيث أظهرت نتائج دراستها أن إلمام المعلمات بكيفية استخدام الحاسب الآلي كان من العوامل المؤثرة على درجة استخدام التعلم الإلكتروني. وقد اختلفت مع نتيجة دراسة (Shaqour, 2013) التي أظهرت نتائجها وجود فرق في واقع استخدام المستحدثات التقنية تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

أما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة افراد العينة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة والجدول (7) يبين ذلك:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البيئة التعليمية	أقل من 5 سنوات	34	3.73	0.74
	من 5–10 سنوات	58	3.99	0.63
	أكثر من 10 سنوات	31	3.86	0.59
	المجال ككل	123	3.86	0.43
المعلم	أقل من 5 سنوات	34	3.55	0.81
	من 5–10 سنوات	58	3.82	0.68
	أكثر من 10 سنوات	31	3.69	0.70

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطالب	المجال ككل	123	3.72	0.56
	أقل من 5 سنوات	34	3.45	0.83
	من 5–10 سنوات	58	3.65	0.64
	أكثر من 10 سنوات	31	3.40	0.71
	المجال ككل	123	3.50	0.61
الأداة ككل	أقل من 5 سنوات	34	3.53	0.59
	من 5–10 سنوات	58	3.75	0.39
	أكثر من 10 سنوات	31	3.67	0.55
	الكلي	123	3.69	0.32

يلاحظ من الجدول أعلاه وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العينة في درجة تصورات معلمي العلوم تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، اذ حصل أصحاب الفئة (5– 10 سنوات) على اعلى متوسط حسابي بلغ (3.75) بالرتبة الاولى، وجاء اصحاب فئة أكثر من(10 سنوات) بالفئة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.67) واصحاب فئة (أقل من 5 سنوات) بالرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.53) ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) تم اجراء تحليل التباين الاحادي(One Way Anova)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الموضوع في الجدول (8).

الجدول (8) تحليل التباين الاحادي(One Way Anova)

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البيئة التعليمية	الخبرة	0.617	2	0.308	1.473	0.112
	الخطأ	25.020	120	0.209		
	المجموع	25.637	122			
المعلم	الخبرة	0.198	2	0.099	0.218	0.3820
	الخطأ	54.62	120	0.455		
	المجموع	55.61	122	0.117		
الطالب	الخبرة	0.233	2	0.507	0.230	.6340
	الخطأ	60.811	120			
	المجموع	61.044	122	0.149		
الأداة ككل	الخبرة	0.297	2	0.287	0.519	.7320
	الخطأ	34.383	120			
	المجموع	34.680	122	0.117		

ويلاحظ من نتائج التحليل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الأداة وعلى الأداة ككل تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث كانت جميع قيم الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05). وقد يعزى ذلك إلى أن عينة الدراسة من معلمي العلوم على اختلاف عدد سنوات الخبرة لديهم وبغض النظر عن سنوات الخبرة، كانت تصوراتهم حول فاعلية توظيف التعلم المدمج في التدريس؛ مما جعلهم جميعا يعطون أهمية للتعلم المدمج هذه، حيث إن فكرة الدمج فكرة حديثة، فهي خبرة للجميع، فالكبار يمتلكون عدد سنوات الخبرة، والجدد

يمتلكون خبرة معرفة التكنولوجيا. كما يمكن رد هذه النتيجة إلى أن المدارس الخاصة في غالبتها توفر للمعلمين التدريب اللازم، وهذا بدوره أدى إلى تزايد الخبرة لديهم بشكل تراكمي ونوعي، مما جعلهم جميعا يعطون تقديرات مرتفعة للتعلم المدمج. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Al-Omari, 2015) التي لم تظهر أثرا للخبرة في دمج التقنية بالتدريس. في حين اختلفت مع نتيجة دراسة (Shaqour, 2013) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في واقع استخدام المستحدثات التتقنية تبعا لمتغير الخبرة، حيث كانت النتائج لصالح المعلمين الذين يمتلكون خبرة أكثر من10 سنوات.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الدراسة بالآتي:

1. أهمية توظيف التعلم المدمج.
2. ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم لزيادة وعيهم بفاعلية توظيف التعلم المدمج.
3. تشجيع وزارة التربية على الاهتمام بالبنية التحتية الملائمة لاستخدام التعلم المدمج.

Reference:

Al-Abdul Karim, M. (2008). The reality of using e-learning in the Kingdom's private schools in Riyadh, (Unpublished Master Thesis), King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Benson, A, Joseph, R., & Moore, J. (2017). Culture learning and technology, New York: Rutledge.

Bersin, J. (2004). the blended Learning Book. Best Practices, Proven, Methodologies, and Lessons Learned, USA: Library of Congress Cataloging.

Al-Enezi, M. & Al-Azmi, L. (2018). Integrated Education. Shareqah: Dar Al-Masila for Publishing and Distribution.

Al-Fuhaid, T. (2015). The reality of using integrated education in teaching natural sciences at the secondary level from the point of view of science supervisors and teachers in Qassim region. (Unpublished Master Thesis), Umm Al-Qura University, Mecca, Saudi Arabia.

Gibbon, A., Rukavina, P. & Silverman, S. (2010). Technology integration in Secondary physical education: teachers' attitudes and practice. Journal of Educational Technology Development and Exchange, 3(1), 27-42.

AL-Hadhoud, N. & AL-Hattami, A. (2017). Blended Learning and the Obstacles to its Implementation. International journal of Pedagogical Innovations, 5(1), 72-89.

Al-Haileh, M. (2016). Education Design: Theory and Practice. Sixth Edition, Amman: Dar Alwasila for Publishing and Distribution.

Kafy, M. (2009). E-learning in the era of knowledge economy. Damascus: Dar Raslan for Publishing and Distribution.

Lalima, & Dangwal, L. (2017). Blended Learning: An Innovation Approach, Universal Journal of Educational Research, 5(1), 129-136.

Al-Majali, W. (2019). The degree of using the integrated learning strategy of the primary stage teachers in Wadi Al-Seer District (unpublished Master Thesis), Middle East University, Amman, Jordan.

Martinsen, B (2017). The Potential and Pitfalls of Blended Learning, unpublished doctoral dissertation), James Cook University, Townsville: Australia.

Al-Omari, W. (2015). Perceptions of science teachers for the basic stage of the process of integrating technology with the teaching of science and its relationship to some variables. Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies (37) 2, 108-148.

Shaqour, A. (2013). The reality of employing technological innovations and their obstacles in schools in the West Bank and Gaza Strip from the teachers' point of view. AL-Najah University Journal for Research (Humanities), (2) 27, 383-416.

Al-Shaya, F. & Hassan, R. (2007). Computer skills required for science teacher as determined by by specialists. Journal of Education and Psychology, (1), 63-93

Al-shurman, A.(2016). Integrated learning and reverse learning. Amman: Dar Wael for Publishing & distribution.

.Singh, C.P. (2011). Advanced Educational Technology, New Delhi: lotus

Sofia, B., Jose, A., & Leontios, J. (2014). Towards an Intelligent Learning Management System under Blended Learning (Trends, Profiles and Modeling Perspectives, Switzerland: Springer International Publishing.

Sorbie, J. (2015) .Exploring teacher perceptions of blended learning, (Unpublished Doctoral Dissertation), Walden University, Minneapolis, Minnesota: USA.

Zaitoun, A. (2007). Structural Theory and Strategies for Teaching Science. Amman: Dar Al Shorouk for Publishing & Distribution.

أثر التدريس مادة الأحياء باستخدام الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية في تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي في لواء المزار الجنوبي واتجاهاتهن نحوها

منى رياض الإبراهيم *

حسن علي بني دومي

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية على التحصيل الدراسي لطالبات الصف التاسع الأساسي في مادة الأحياء واتجاهاتهن نحو مادة الأحياء، تألفت عينة الدراسة من ثلاث شعب بواقع (109) طالبات تم توزيعهن عشوائيا إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى تم تدريسها باستخدام الخرائط الذهنية اليدوية وبلغت (34) طالبة، والمجموعة التجريبية الثانية وتم تدريسها باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية وبلغت (39) طالبة. أما المجموعة الثالثة الضابطة فقد تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية وبلغت (36) طالبة. وقد تم استخدام المنهج شبة التجريبي في هذه الدراسة، وتم إعداد المادة التعليمية وفق استراتيجيتي الخرائط الذهنية اليدوية، والإلكترونية، كما تم إعداد اختبار تحصيلي ومقياس الاتجاه نحو مادة الأحياء والتحقق من مؤشرات صدقيهما وثباتهما، وتوصلت الدراسة إلى أن تدريس مادة الأحياء باستخدام استراتيجيتي الخرائط الذهنية اليدوية، والإلكترونية، كانتا أفضل من الطريقة التقليدية في تحصيل الطالبات في مادة الأحياء، ولصالح الاستراتيجيتين (الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية) معا، كما تبين وجود أثر للتدريس باستخدام استراتيجيتي الخرائط الذهنية اليدوية، والإلكترونية، في تنمية اتجاه الطالبات نحو مادة الأحياء، ولصالح (الخرائط الذهنية الإلكترونية). وفي ضوء نتائج الدراسة تم اقتراح عدد من التوصيات.

الكلمات الدالة: الخرائط الذهنية اليدوية، الخرائط الذهنية الإلكترونية، التحصيل، الاتجاه نحو الأحياء، الصف التاسع الأساسي.

---

* **وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.**

** **كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.**

تاريخ تقديم البحث: 2019/10/15 م. تاريخ قبول البحث: 2020/5/1 م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020م.

The Effect of Manual Mind Maps and Electronic Mind Maps on Teaching Biology Subject on the 9th Grade Female Students' Achievements and their Attitude to Biology Course in the Southern Mazar Directorate

Mona Riyaad Al-Ebraheem

Hasan Ali Bani Doumi

Abstract

The objectives of this study were to assess the effect of using manual mind maps and electronic mind maps on 9th grade female students' achievements and their attitude to biology course. The study sample involved three random classes. The three classes were randomly divided into three groups: the first experimental group (34 female students) which was taught using the manual mind map, the second experimental group (39 female students) which was taught using the electronic mind map, and the third experimental group (36 female students) was the control group which was taught using the traditional teaching method. The total number of students was 109 female students. The study was performed using the semi-experimental method; the educational material was prepared using manual and electronic mind maps. Achievement exams and student attitude to the biology course were evaluated and tested. The study results revealed significant ($\alpha \leq 0.05$) higher students' marks for the two groups who received teaching by manual and electronic maps than the traditional group. In addition, the study showed that the students' attitude to the biology course was significantly ($\alpha \leq 0.05$) higher for the two groups who received teaching by manual and electronic maps compared to the traditional groups. Moreover, the electronic mind map was significantly superior to the manual mind map in student' attitude to the biology course. Based on the study results, more comprehensive studies are required to evaluate the effect of teaching using mind maps to enhance students' thinking and creativity. In addition, training biology teachers on the implementation of mind maps in teaching especially electronic mind maps is needed.

Keywords: Electronic mind map, Manual mind map, student's achievements, student's attitude, 9th grade, biology.

المقدمة:

تسهم العلوم بجميع فروعها بدور هام ومميز في تقدم الأمم، فالدول التي تطورت في جميع نواحي الحياة كان للعلوم دور بارز في ذلك، وأصبح من الضروري الاهتمام بتطوير المناهج، وطرق التدريس، واستخدام الاستراتيجيات الحديثة التي تجعل دور المتعلم محورا للعملية التعليمية، وتنمي مهاراته وقدراته المتنوعة من أجل تحقيق تعلم أفضل، وبالتالي زيادة تحصيلهم العلمي.

وتعد الخرائط الذهنية إحدى استراتيجيات التعلم النشط ومن الأدوات الفاعلة في تقوية الذاكرة، واسترجاع المعلومات وتوليد أفكار إبداعية جديدة غير مألوفة، حيث تعمل بنفس الخطوات التي يعمل بها العقل البشرى بما يساعد على تنشيط واستخدام شقي المخ وترتيب المعلومات بطريقة تساعد الذهن على قراءة وتذكر المعلومات بدلاً من التفكير الخطي التقليدي لدراسة المشاكل، ووضع استراتيجيات بطريقة غير خطية (AbdAlrazzaq, 2012). كما أنها تسمح للمتعلم بربط المعرفة الحالية بالمعرفة السابقة بشكل منظم، وتقوي قدرة الدماغ على معالجة واسترجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة، وفهم العلاقات بين المفاهيم الأساسية (Davies, 2010).

ويعد بوزان أول من ابتكر الخريطة الذهنية، وصمم العديد منها. ويعرفها بأنها أداه لتنظيم التفكير تحتوي على شكل طبيعي متفرع من الشكل المركزي وتستخدم فيها الألوان والخطوط والرموز والكلمات والصور طبقا لقواعد بسيطة وأساسية وطبيعية يحبذها العقل، وقد أكد أن الخريطة الذهنية أداة تساعد على التفكير والتعلم، وتعد الطريقة الأسهل لتخزين المعلومات في الدماغ واسترجاعها منه، كما أنها تعد وسيلة إبداعية فعالة لتدوين الملاحظات (Buzan, 2009).

وتتمتع الخرائط الذهنية بالعديد من الخصائص التي تتفرد بها أهمها (Buzan, 2007; Murley, 2007):

- الشمول: إذ تمنح نظرة متكاملة وعامة للموضوع.
- التجميع: إذ تجمع أكبر قدر من المعلومات والأفكار الإبداعية.
- الاختصار: إذ تساعد على اختصار كم هائل من المعارف.
- السهولة: إذ تمتع النظر من خلال الألوان والصور والرسومات المستخدمة.
- الاستمرارية: إذ تساعد على الاحتفاظ بالتعلم وتذكر المعلومات.

- السرعة: إذ تزيد من سرعة تذكر المعلومات بعد التعود على رسمها.
- التنظيم: إذ تنظم الأفكار والمعلومات في شكل سهل وممتع.
- التركيز: إذ تمنح القدرة على التركيز لان الفرد يحاول ان يحول المعلومات المقروءة أو المسموعة أو المرئية إلى خريطة ذهنية.

ومن مبررات توظيف الخارطة الذهنية في العملية التعليمية (Kutit, 2011):

1. القدرة على تمثيل مجموعة من المعلومات والأفكار بشكل مختصر ومقبول ومفهوم لدى الطالب والمعلم.
2. تحديد المعلومات لموضوع ما أو وحدة أو مقرر دراسي، وتنظيمها في بعد أو أكثر بحيث تتضح العلاقات بينها وتتدرج المعلومات في المخطط تبعا لمستوياتها.
3. استخدام الاشكال أو الصور للتعبير عن الفكرة المركزية؛ لأن الصورة أفضل من الكلمة، وتساعد على التخيل، كما أن الصورة المركزية تساعد على التركيز.
4. توصيل الفروع الرئيسية بالشكل المركزي، يرتبط بطريقة الربط الذهني والوصول إلى الفروع يسهل على الطالب الفهم والتذكر بسهولة أكبر.
5. تخزين أكبر قدر من المعلومات عبر الربط بينها بروابط ذهنية حية؛ مما يمكن من تنظيمها واسترجاعها بسهوله، بالإضافة إلى دورها الفعال في تقوية الذاكرة وتحسين الأداء.
6. جعل الفروع تتخذ شكل المنحنى بدلا من الخطوط المستقيمة، فهي أكثر جاذبية للعين وأكثر إثارة للانتباه، لأن الاقتصار على الخطوط المستقيمة وحدها يصيب الذهن بالملل.
7. الربط بين المعلومات والأفكار بواسطة الرسومات والكلمات.

وهناك نوعان من الخرائط الذهنية: الخرائط الذهنية اليدوية التي يتم تصميمها باستخدام الورقة والقلم، والخرائط الذهنية الإلكترونية التي يتم انشاؤها باستخدام برامج الخرائط الذهنية الحاسوبية (Fery, 2008). ولكل من النوعين العديد من المزايا، فالخرائط الذهنية اليدوية تتمتع بسهولة استخدامها، لأنها تعتمد على الورقة والقلم، كما أنها غير مكلفة، ولا يوجد قيود على تصميمها، كما يمكن تصميم الخريطة الذهنية في أي وقت باستعمال الورقة والقلم، وكل خريطة ذهنية هي إبداع مميز من تصميم صانعها، كما يمكن أن يتعاون مجموعة من الأشخاص في رسمها إذا كانوا في

نفس المكان. أما الخرائط الذهنية الإلكترونية فتعتمد على برامج حاسوبية، بهذا تعد أكثر كلفة من الخرائط الذهنية التقليدية لكن البرامج الحاسوبية تضيف العديد من المزايا للخريطة الذهنية منها: المرونة في التصميم، تساعد على توليد الأفكار وتصميم هيكل معقد من المعرفة، سهولة استدعاء المعلومة والاحتفاظ بها لفترة أطول، القدرة على الارتباط مع وصلات أخرى مثل: الإنترنت، والقدرة على تعديل المعلومات أو الرسم بسهولة، ويمكن عمل عدة نسخ منها بسهولة، كما تسمح بتعاون عدة أشخاص، ولا حدود للخريطة الذهنية حيث يمكن الإضافة عليها في أي وقت (AbdAlrazzaq, 2012 ؛Tucker, Gary & Victor, 2010). ويمكن اتباع الخطوات الآتية لرسم الخرائط الذهنية اليدوية (Buzan, 2007; Al-Rifai ; Al-Balushi , 2009 & ; 2013, Ambo Saidi):

1. إحضار ورقة بيضاء(A4) والبدء في منتصفها.
2. وضع عنوان الخريطة في المنتصف، الذي يمثل أحد المفاهيم الرئيسية أو المحورية.
3. استخدام إحدى الصور أو رسم أحد الأشكال للتعبير عن الفكرة المركزية.
4. رسم فروع من المركز، ويفضل أن تكون منحنية وملونة لتمثل الأفكار الأساسية.
5. كتابة الأفكار أو المفاهيم العلمية الأساسية فوق الفروع بخط واضح.
6. التعبير عن الأفكار أو المفاهيم بالكلمات أو الصور أو الرسوم أو الرموز
7. رسم فروع أقل سماكة من الفروع الأساسية لتمثيل الأفكار الفرعية.

ويحقق استخدام الخرائط الذهنية الالكترونية في التعليم العديد من المزايا منها: تعزيز القدرات الإبداعية، والتفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات، وجعل التعلم أكثر متعه، والإلمام بصلب الموضوع والهدف العام منه وبالجوانب المختلفة للمعلومات، حيث يتم عرض الموضوع بصورة أكثر شمولية، أيضا تساعد على توليد الأفكار وتصميم هيكل معقد من المعرفة، وسهولة استدعاء المعلومة والاحتفاظ بها لفترة أطول للوصول إلى الهدف المنشود بأسرع وقت ممكن (AbdAlrazzaq, 2012).

ويعد التحصيل الدراسي محصلة ما يتعلمه المتعلم بعد مروره بالخبرة التعليمية (Al-Zghoul & Al-Mahameed, 2007). وهنالك عوامل عدة تؤثر في التحصيل الدراسي منها ما هو ذاتي، يتمثل في الذكاء، والدافعية، ومستوى الطموح، ومستوى النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي للمتعلم، والآخر موضوعي يتضمن البيئة الدراسية بكل ما توفر فيها من علاقات اجتماعية ومواد تعليمية وطرائق تدريسية، وإمكانيات مادية (Al-Dweik, 2008).

وللخرائط الذهنية دور كبير في زيادة التحصيل الدراسي للمتعلمين نظرا لما تتمتع به من مزايا تربوية بالنسبة للمعلم والمتعلم، ويعد التحصيل الدراسي أحد المعايير الرئيسية في تحديد مدى نجاح المؤسسات التربوية أو فشلها في تحقيق الأهداف التربوية، لذا يوليه رجال التربية اهتماما كبيرا نظرا لأهميته في حياة المتعلم؛ لما يترتب عليه من قرارات تربوية حاسمة، ومؤشرات اجتماعية واقتصادية وطموحات مهنية وظيفية للمتعلم مستقبلا، من هنا كان الاهتمام بالتحصيل في مجال العلوم، لأنه يزود القائمين على التعليم بمؤشرات على تحقيق الأهداف التعليمية للتربية العلمية، كما أنه يكشف عن ميول المتعلمين واتجاههم نحو دراسة العلوم في المستقبل (Al-Blushi, 2004).

وتعد دراسة الاتجاهات من أهم المحددات التي يمكن من خلالها التنبؤ بالسلوك، فمعرفة اتجاهات الأفراد نحو استخدام الحاسوب ذات علاقة كبيرة بالاستخدام الفعلي له، وتكوين أفكار خاطئة أو سلبية عنه يساهم في عزوف الأفراد عن استخدامه (Abu Jaber & Al-Badayneh, 1998). وتكمن أهمية معرفة اتجاهات الأفراد نحو موضوع معين في التنبؤ بالسلوك الذي سيقوم به الفرد نحو هذا الموضوع، فاتجاه الطالب نحو المادة الدراسية التي يتعلمها يؤثر في مدى تقبله لمفاهيم وخبرات تلك المادة وتوظيفه لها، ومن ثم يتأثر تحصيله الدراسي في هذه المادة، فالطالب الذي لديه اتجاه إيجابي نحو مادة دراسية معينة، يستطيع أن يحقق نجاحاً أكبر مما لو كان اتجاهه سلبياً نحوها (Kirkpatrik & Cuban, 1998).

ونظرا لأهمية استراتيجيتي الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية في التعليم فإن هذه الدراسة تحاول الكشف عن أثر التدريس باستخدام استراتيجيتي الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية في تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة الأحياء واتجاهاتهن نحوها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يرى البعض أن الطرق التدريسية التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ من الطرق التي لم تجد القبول في ظل الفكر التربوي الحديث، لأنها تفقد الطالب انتباهه واهتمامه، وتجعله في موقف سلبي، وتهمل حاجاته للنشاط والفعالية، وشروده الذهني وإصابته بالملل والتعب، فالتعليم في ظل هذا الفكر ليس نقلا للمعلومات فحسب بل هو تنشيط لدور الطالب في عملية التعلم ومشاركته في ذلك.

وتشير بعض الدراسات مثل (Al-Namri, 2011؛ Al-Jarrah, 2001) إلى انخفاض مستوى تحصيل الطلبة في مادة الأحياء، كما لاحظ الباحثان من خلال خبرتهما العملية في تدريس مادة الأحياء للصف التاسع الأساسي أن هناك ضعفا في تحصيل الطالبات، مما قد ينعكس سلبا على اتجاهاتهن نحو مادة الأحياء. لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر استخدام الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية في تدريس مادة الأحياء على التحصيل لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مدارس لواء المزار الجنوبي واتجاهاتهن نحوها.

وبالتحديد فإن هذه الدراسة تحاولا لإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. هل يختلف تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة الاحياء باختلاف طريقة التدريس (الخرائط الذهنية اليدوية، الخرائط الذهنية الإلكترونية، والطريقة الاعتيادية)؟
2. هل يختلف اتجاه طالبات الصف التاسع الأساسي نحو مادة الأحياء باختلاف طريقة التدريس (الخرائط الذهنية اليدوية، الخرائط الذهنية الإلكترونية، والطريقة الاعتيادية)؟

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل طالبات الصف التاسع في مادة الأحياء تعزى لطريقة التدريس (الخرائط الذهنية اليدوية، الخرائط الذهنية الإلكترونية، والطريقة الاعتيادية).

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طالبات الصف التاسع نحو مادة الأحياء تعزى لطريقة التدريس (الخرائط الذهنية اليدوية، الخرائط الذهنية الإلكترونية، والطريقة الاعتيادية).

أهداف الدراسة:

1. معرفة أثر استخدام الخرائط الذهنية اليدوية، والخرائط الذهنية الإلكترونية على تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة الأحياء.
2. معرفة أثر استخدام الخرائط الذهنية اليدوية، والخرائط الذهنية الإلكترونية على اتجاه طالبات الصف التاسع الأساسي نحو مادة الأحياء.

أهمية الدراسة:

- تأتي أهمية البحث من أهمية توظيف استراتيجية الخرائط الذهنية التي تستند في إطارها النظري لنظرية التعلم المُستندة إلى الدماغ.
- تأتي أهمية هذا البحث من قلة الدراسات العربية في الأردن–حسب علم الباحثين– التي تقيس أثر استخدام الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية في تحصيل الطالبات في مادة الاحياء واتجاهاتهن نحوها.
- قد تسهم نتائج هذه البحث في توجيه المعلمين لاستخدام استراتيجيات حديثة في تعليم الاحياء مثل إستراتيجية الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية.
- قد تفيد نتائج هذه البحث القائمين على تطوير المناهج المدرسية من خلال تصميم بعض الدروس على شكل خرائط ذهنية.

التعريفات الإجرائية:

الخرائط الذهنية اليدوية: هي خرائط ورسوم تخطيطية تقوم معلمة الأحياء برسمها يدويا من خلال الورق والقلم أو السبورة والطباشير لتقديم المعلومات والأفكار والمفاهيم الحياتية للمتعلم بشكل مرتب ومنظم بحيث تتمركز الفكرة أو المفهوم الرئيس في المركز وتتفرع منها الأفكار أو المفاهيم الفرعية، وتعرض العلاقات المتبادلة بينها، وتستخدم الرموز والصور والألوان.

الخرائط الذهنية الإلكترونية: هي برامج حاسوبية تستخدمها معلمة الأحياء لتقديم المعلومات والأفكار والمفاهيم الحياتية للمتعلم بشكل مرتب ومنظم في شكل خرائط ورسوم تخطيطية بحيث تتمركز الفكرة أو المفهوم الرئيس في المركز وتتفرع منها الأفكار أو المفاهيم الفرعية، وتعرض العلاقات المتبادلة بينها، وتستخدم الرموز والصور والألوان.

التحصيل: الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي لمادة الأحياء والذي أعده الباحثان لأغراض الدراسة.

الطريقة الاعتيادية: الطريقة السائدة المتعارف عليها في تدريس العلوم، وهي تعتمد على المحاضرة، والشرح، والتفسير، واستخدام بعض الوسائل البسيطة.

الاتجاه نحو مادة الأحياء: يُعرف إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الاتجاهات نحو مادة الاحياء الذي تم اعتماده.

الصف التاسع الأساسي: هو السنة الدراسية التاسعة في النظام التعليمي في الأردن، بدءا من التحاق الطالب بالمدرسة الأساسية في السنة الأولى، ويتراوح أعمارهم بين 14–15 عام.

حدود الدراسة:

الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تدريس الوحدة الأولى (أجهزه الجسم) من كتاب الأحياء للصف التاسع الأساسي، للفصل الدراسي الثاني، باستخدام الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية.

المكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس لواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك في المملكة الأردنية الهاشمية.

الزمانية: تم تطبيق إجراءات الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني 2017–2018.

البشرية: طالبات الصف التاسع الأساسي.

الدراسات السابقة:

في هذا الجزء تم تناول الدراسات السابقة المتعلقة بالخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات مرتبة تنازليا وفقا لتسلسلها الزمني من الأحدث الى الأقدم:

أجرت العمرو(Al-Amro, 2014) دراسة هدفت للكشف عن أثر تدريس الفيزياء باستخدام تقنية الويكي (Wiki) والخرائط الذهنية الإلكترونية في اكتساب طالبات الصف العاشر للمفاهيم العلمية، ومهارات عمليات العلم، وتكونت العينة من (90) طالبة توزعت على ثلاث مجموعات، بلغت كل منها (30) طالبة، اثنتين تجريبيتين درست إحداهما باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية والأخرى باستخدام الويكي (Wiki)، وواحدة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وتوصلت الدراسة إلى إن تدريس الفيزياء باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية وتقنية الويكي (Wiki) كانتا أفضل من الطريقة الاعتيادية في اكتساب مهارات عمليات العلم في مادة الفيزياء، كما تبين وجود أثر لتدريس الفيزياء باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية وتقنية الويكي (Wiki) في اكتساب المفاهيم العلمية في مادة الفيزياء لصالح استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية.

وأجرى الجبيلي (Jbeili, 2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الخرائط الذهنية الرقمية على تحصيل طالبات الصف السادس في مادة العلوم في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من 44 طالبة تم تقسيمهن عشوائيا إلى مجموعتين تجريبيتين لتلقي العلاجات المختلفة: المجموعة الأولى (DMM) تستخدم الخرائط الذهنية الرقمية خلال عملية تعلمهن، في حين أن المجموعة الثانية (PMM) تستخدم الخرائط الذهنية الورقية. أظهرت النتائج أن استخدام الخرائط الذهنية الرقمية لها أثر دال على تحصيل العلوم لدى الطالبات.

وطبق الناقة (AlNagah, 2011) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية الخرائط الذهنية في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم الضوء لطلاب الصف الثامن الأساسي، وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي، حيث تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الثامن الأساسي في مدرسة عسقلان الأساسية العليا، وبلغ عددها (64) طالباً وتم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود العديد من التصورات البديلة لمفاهيم الضوء والبصريات لدى الطلاب عينة البحث وشيوع بعضها بنسبة كبيرة لديهم تصل في بعضها إلى أكثر من (92%). كما أظهرت النتائج نجاح إستراتيجية الخرائط الذهنية في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم المتضمنة في الوحدة المختارة.

وأجرت الحوارني (Al-Hawrani, 2014) دراسة شبة تجريبية هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية في فلسطين في العام الدراسي (2012/2010). تكونت عينة الدراسة من مدرستين اختيرتا بالطريقة القصدية، وضمنت (117) طالباً وطالبة، قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تكونت المجموعة الضابطة من (33) طالباً و(27) طالبة، والمجموعة التجريبية من (30) طالباً و(27) طالبة درست المجموعة التجريبية باستخدام الخرائط الذهنية، بينما درست المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج فروق دالة إحصائياً في متوسطات علامات الطلبة تُعزى لاستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية، أما بالنسبة للاتجاهات فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لمتوسطات الفروق بين متوسط اتجاهات الطلبة على مقياس الاتجاه القبلي والبعدي نحو العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

وتناولت دراسة إليسيا (Elicia, 2010) تقييم تأثير استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية كأداة تعليمية على التحصيل العلمي لطلبة الصف الثامن في العلوم، والعلاقة بين الخرائط الذهنية وفهم الطلاب للمفاهيم المتضمنة بوحدة العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالباً من فصول الصف الثامن قسمت بشكل عشوائي لمجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، حيث اعتمد طلاب المجموعة التجريبية في تعلم الوحدة، وقد تم استخدام مذكرة تلخيص مع المجموعة المقارنة، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

وطبقت القاسمية (Al Qasimia, 2010) دراسة هدفت إلى تقصي فعالية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في سلطنة عُمان، وتكونت عينة الدراسة من (103) طالباً وطالبة بمدرسة منارة العلم للتعليم الأساسي في منطقة الباطنة، وأظهرت نتائج الدراسة مقدار حجم تأثير متوسط لفعالية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وفي دراسة قـــام بهـــا أبي المنـــى وعبدالخالـــق (Abi-El-Mona & Abd-El-Khalick, 2008) في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف معرفة تأثير استخدام الخرائط الذهنية كطريقة تدريس في تحصيل طلبة المستوى الثامن في وحدة من مقرر العلوم كذلك بحثت الدراسة في العلاقة بين استيعاب الطلبة للمفاهيم التي تضمنتها الوحدة وبين الخرائط الذهنية التي يتعلم الطلبة من خلالها، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالباً (14–13 سنة من العمر)، وتم تقسيم الطلاب عشوائياً إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الخرائط الذهنية لديها القدرة على التأثير إيجابياً على تعلم الطلاب في المرحلة التعليمية المتوسطة كما إن طلاب المجموعة التجريبية أظهروا فهماً للمفاهيم التي تضمنتها الوحدة الدراسية مقارنة مع المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة اكينوجلو وزينب (Akinoglu & Zeynep, 2007) إلى معرفة أثر عملية أخذ الملاحظات بواسطة الخرائط الذهنية على اتجاهات الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي وعلى تعلم المفاهيم العلمية في مادة العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (81) طالباً من الصف السادس، وقسمت إلى مجموعة تجريبية دُرِّست باستخدام الخرائط الذهنية ومجموعة ضابطة دُرِّست بالطريقة التقليدية خلال العام الدراسي(2005/2004) في مدينة اسطنبول، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية وذلك بالنسبة للتحصيل الأكاديمي، والاتجاهات، وتعلم المفاهيم.

وهدفت دراسة ويليز وميرشن (Willis & Miertschin, 2006) إلى استخدام استراتيجيتي المخططات الرسومية والخرائط الذهنية الإلكترونية في تعليم وحدة علوم الحياة من مادة الاحياء لطلاب الصف السابع، وقسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات، الأولى تتعلم باستخدام استراتيجية المخططات الرسومية، والثانية باستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية، والثالثة مجموعة ضابطة تتعلم الوحدة بالطريقة التقليدية، وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة الأولى والثانية والثالثة لصالح المجموعة الأولى التي تعلمت بالمخططات الرسومية.

وأجرى لونجو واندرسون وويجت (Longo, Anderson, & Wich, 2002) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام ثلاث طرق تدريس (الخرائط الذهنية المبنية على الاشكال والألفاظ، الخرائط الذهنية الملونة،) على تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم، وتألفت عينة الدراسة من (56) طالبة. واظهرت الدراسة ان تحصيل الطلبة بالطريقة الأولى الخرائط الذهنية المبنية على الاشكال والألفاظ والثانية الخرائط الذهنية الملونة اعلى من الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

ينضح من الدراسات السابقة أن غالبيتها تناول أثر استراتيجية تدريس واحدة مقارنتا بالطريقة الاعتيادية على تحصيل الطلبة، مثل دراسة كل من (Al Amro, 2014; Elicia, 2010) التي تناولت أثر الخرائط الذهنية الإلكترونية على التحصيل. وكذلك دراسة كل من (Al ؛ Abi-El-Mona & Abd-El-Khalick, 2008 ؛Akinoglu & Zeynep, 2007) Qasimia, 2010؛ Al-Hawrani, 2014; AlNagah, 2011) التي تناولت أثر الخرائط الذهنية اليدوية على التحصيل، وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تناولت أثر استراتيجيتي تدريس (الخرائط الذهنية اليدوية والخرائط الذهنية الالكترونية مقارنتا مع الطريقة الاعتيادية) على التحصيل في مادة الأحياء لدى طالبات الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهن نحوها، حيث لم يعثر الباحثان – في حدود علمهما– الا على دراسة واحدة (Jbeili, 2013) تناولت اثر استراتيجيتي الخرائط الذهنية الرقمية والخرائط الذهنية الورقية في تحصيل طالبات الصف السادس في مادة العلوم في المملكة العربية السعودية.

المنهجية والتصميم

منهج البحث: تم استخدام المنهج شبه التجريبي لاستقصاء أثر استخدام الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية على التحصيل لمادة الأحياء لدى طالبات الصف التاسع الأساسي واتجاهاتهن نحوها، في منطقة لواء المزار الجنوبي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف التاسع الأساسي، في مديرية التربية والتعليم لمنطقة لواء المزار الجنوبي، والبالغ عددهن (759) طالبة حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي للعام 2017\2018. تكونت عينة الدراسة من (109) طالبات، تم اختيارهن بطريقة قصدية من مدرسة مؤته الثانوية للبنات نظر لاشتمالها عدد مناسب من شعب الصف التاسع الأساسي، بالإضافة إلى تعاون الإدارة المدرسية ومعلمة الأحياء ومعلمة الحاسوب في تنفيذ الدراسة، فضلا عن توفر التسهيلات التكنولوجية اللازمة لتطبيق الاستراتيجيات المطلوبة، وتألفت عينة الدراسة من ثلاث شعب تم توزيعها عشوائيا إلى ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى تم تدريسها باستخدام الخرائط الذهنية اليدوية وبلغت (34) طالبة. والمجموعة التجريبية الثانية تم تدريسها باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية وبلغت (39) طالبة. أما المجموعة الثالثة ضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية وبلغت (36) طالبة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير الأدوات الاتية:

أولا: الخرائط الذهنية اليدوية: تم تصميم دروس الوحدة الأولى (أجهزه الجسم) من كتاب الأحياء للصف التاسع الاساسي/ الفصل الدراسي الثاني للعام (2018). باستخدام خطوات وإجراءات مرتبة ومنظمة بواسطة الرسم اليدوي (الورقة والقلم) حسب الخطوات الآتية:

1. تحديد المفاهيم والأفكار الرئيسة والفرعية والمعلومات المتعلقة بها.
2. إحضار ورقة بيضاء A4 والبدء في منتصفها.
3. رسم شكل في وسط الصفحة وكتابة الفكرة أو المفهوم الرئيس.
4. رسم خطوط خارجة من هذا الشكل بعدد الأجزاء الفرعية وبلون مختلف، ثم كتابة الأفكار والمفاهيم الفرعية. وبنفس الطريقة تم الانتقال إلى المفاهيم والأفكار الفرعية الأخرى.
5. تم إضافة الرموز والصور التي تساعد على إنشاء العلاقات والروابط بين المفاهيم والأفكار.

ثانياً: الخرائط الذهنية الإلكترونية:

لا تختلف مراحل عمل الخريطة الذهنية اليدوية عن الحاسوبية أو الإلكترونية، الا أن الأخيرة تستفيد كثيرا من إمكانيات الحاسوب. فقد تم استخدام برمجية (freeIMindMap10) لتصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية للوحدة الأولى (أجهزه الجسم) من كتاب الأحياء للصف التاسع الاساسي/ الفصل الدراسي الثاني للعام (2018)، وهناك بعض البرامج التي تمكن من رسم الخرائط الذهنية الإلكترونية مثل: Mindjet Mindmap 42, mindmeister, وتختلف طرق اعدادها من برنامج لآخر.

صدق الخرائط الذهنية: قام الباحثان بتوزيع الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية على لجنة تحكيم مكونة من (10) محكمين من أساتذة الجامعات في تخصص مناهج وطرق تدريس، ومشرفين ومعلمين من ذوي الخبرة ممن يدرسون مبحث الأحياء ويشرفون علية بمحافظة الكرك، وطلب إليهم اجراء التعديلات في ضوء المادة المراد تدريسها وفق ما يلي: شمولية الخرائط الذهنية للمواضيع الواردة في مادة الأحياء للصف التاسع الأساسي، دقة ووضوح الخرائط الذهنية اليدوية والخرائط الذهنية الإلكترونية، وتم الاسترشاد بآرائهم وتعديلاتهم.

ثالثاً: الاختبار التحصيلي

قام الباحثان بإعداد الاختبار التحصيلي من نوع الاختيار من متعدد لتقويم مدى اكتساب الطالبات للمعلومات وبقاء أثر ذلك التعلم عليه، حيث بلغ عدد فقراته (25) فقرة في مادة الأحياء للصف التاسع الأساسي حسب مستويات بلوم الستة (معرفة، فهم واستيعاب، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) وفق الإجراءات الآتية:

1- تحديد وحدة الدراسة التي سيتم تدريسها بالطرق المختارة
2- تحليل محتوى مادة الأحياء للصف التاسع الأساسي الذي يدرس في المملكة الأردنية الهاشمية للعام 2017-2018.
3- اعداد قائمة بالأهداف التعليمية للوحدة الدراسية الأولى من مادة الأحياء للصف التاسع الأساسي تهدف إلى قياس تحصيل الطالبات حسب مستويات بلوم الستة.

4- اعداد جدول مواصفات للاختبار التحصيلي في مادة الأحياء للصف التاسع الأساسي، بحيث صيغت فقرات الاختبار بالصورة الأولية، فبلغ عدد فقراته (25) من نوع الاختيار من متعدد.

5- تم التحقق من صدق الاختبار بعرضه على لجنة التحكيم مكونة من (10) محكمين من أساتذة الجامعات في تخصص مناهج وطرق تدريس ومشرفين ومعلمين من ذوي الخبرة ممن يدرسون مبحث الأحياء ويشرفون علية بمحافظة الكرك، وطلب إليهم اجراء التعديلات في ضوء المادة المراد تدريسها وفق ما يلي: قياس السؤال لمستوى الهدف المراد ومدى وضوح السؤال، ومدى حاجة صياغة السؤال إلى التعديل، وهذه الإجراءات السابقة تعد مؤشرا على صدق الاختبار. وبناء على ملاحظات المحكمين، تم إعادة النظر في الاختبار مرة أخرى، حيث أعيدت صياغة بعض الفقرات (3, 7, 10, 16)، وذلك بسبب عدم مناسبة هذه الفقرات لمستويات الطالبات، ومنها كانت لا تحقق الهدف والمستوى المطلوب (1، 4، 7). وبذلك أصبح الاختبار بصورته النهائية مكون من (25) فقرة من نوع الاختيار المتعدد.

6- طبق الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (36) طالبة من داخل مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها وذلك بهدف:

- تحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار وذلك من خلال المعادلة الآتية:

زمن أول طالب + زمن آخر طالب في الامتحان/2

40+50/2=45 دقيقة

- تحديد مدى وضوح المعاني وتعليمات الاختبار بالنسبة للطلبة.

7- التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار وفقراته كما يلي:

أ- معاملات تمييز وصعوبة فقرات الاختبار التحصيلي:

تم حساب معاملات تمييز فقرات الاختبار باستخدام معامل الارتباط المصحح (Corrected Correlation) كما تم التحقق من معاملات صعوبة فقرات الاختبار باستخدام المتوسط الحسابي وذلك بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (36) طالبة، حيث تم اختيارهن بشكل عشوائي ومن خارج عينة الدراسة، والجدول (2) يبين ذلك:

جدول (2) معاملات التمييز والصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي

رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة
1	.32	.33	14	.44**	.25
2	.55**	.31	15	.55**	.28
3	.60**	.22	16	.54**	.50
4	.34*	.39	17	.22	.22
5	.48**	.28	18	.41*	.44
6	.50**	.39	19	.45**	.22
7	.59**	.31	20	.30	.28
8	.43**	.42	21	.40*	.25
9	.41*	.25	22	.46**	.36
10	.37*	.25	23	.55**	.28
11	.45**	.22	24	.33*	.25
12	.49**	.25	25	.47**	.42
13	.34*	.22	-----	----	----

يتضح من نتائج الجدول (2) بأن معاملات الصعوبة للاختبار تراوحت بين (0.22 و0.50) وأن معاملات التمييز تراوحت بين (0.22 و0.60). وتعد معاملات التمييز هذه مناسبة وفقا لمعايير ايبل (Ebel) المشار إليه في النبهان, 2004) وقد تم اعتماد جميع الفقرات مما يدل على مناسبة الفقرات لإجراء الاختبار.

ب- ثبات الاختبار

تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test Retest) حيث تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغة (36) طالبة ورصد درجاتهن، ثم اعيد تطبيق الاختبار على نفس أفراد العينة مره أخرى بعد (14) يوما من التطبيق الأول ورصد درجاتهن،

وبحساب معامل الارتباط بين درجات الطالبات في التطبيقين بلغ معامل الارتباط المحسوب بهذه الطريقة (0.88). كما تم وباستخدام معادلة كيودر ريتشارسون (20) وقد بلغ معامل الثبات (0.83).

ثالثا: مقياس الاتجاه نحو مادة الأحياء:

تم اعتماد مقياس الاتجاه نحو مادة الأحياء الذي أعدته (الحمادين، 2013) حيث تكون المقياس من(30) فقرة، وتم عمل له صدق من خلال توزيعه على (10) محكمين من أساتذة الجامعات المتخصصين في علم النفس والمناهج وطرق التدريس ومشرفي ومعلمي مادة الأحياء فكان الاتفاق بنسبة (80%) من المحكمين. كما تم التحقق من مؤشرات صدق البناء الداخلي لفقرات المقياس عن طريق تطبيق المقياس على عينه استطلاعية (ن=36)، بحساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة الطالبة على الفقرة، ودرجتها على المقياس ككل حيث تحقق للمقياس مؤشرات صدق بناء داخلي مناسبه، تراوحت معاملات الارتباط بين (0.76–0.35) وجميعها كانت ذات دلالة إحصائية.

كما قامت الحمادي بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات في التطبيقين حيث بلغ (0.77) أما الطريقة الثانية فكانت باستخدام معادلة كرونباخ الفا، وقد بلغ معامل الثبات (0.85) وتعد هذه القيمة جيدة لمثل هذا النوع من المقاييس النفسية، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبولة ومناسبه.

بينما في الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينه استطلاعية مكونه من (36) طالبة، واستخدام معادلة كرونباخ الفا، حيث بلغ معامل الثبات (0.92).

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بالإجراءات الآتية:

أولاً: تم تحديد مشكلة الدراسة وكتابة مخطط الدراسة، وقد أخذت موافقة عمادة الدراسات العليا عليه في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2018/2017.

ثانياً: بناء المادة التعليمية لوحدة (أجهزة الجسم) للصف التاسع الأساسي وفق استراتيجيتي الخرائط الذهنية اليدوية، والخرائط الذهنية الإلكترونية. حيث تم التأكد من صدقها.

ثالثاً: بناء جدول المواصفات للاختبار التحصيلي ثم بناء الاختبار، والتأكد من صدق وثبات الاختبار التحصيلي.

رابعاً: تم تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات على مجموعات الدراسة قبل البدء بالتجربة.

خامسا. تم التحقق من تكافؤ المجموعات، باستخدام تحليل التباين الأحادي، وذلك لمقارنة درجات طالبات الصف التاسع على الاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي وفقا لمتغير طريقة التدريس كما في الجداول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لأداء المجموعات الثلاث على الاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي

المجموعة (الطريقة)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى (الخرائط الذهنية اليدوية)	34	9.29	3.78
التجريبية الثانية (الخرائط الذهنية الإلكترونية)	39	8.18	2.89
الضابطة (الاعتيادية)	36	9.11	2.69

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية درجات طالبات الصف التاسع على الاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي وفقا لمتغير طريقة التدريس ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام التباين الاحادي (ANOVA) لفحص الفروق على الاختبار التحصيلي تبعاً لطريقة التدريس كما في الجدول (4):

جدول (4) تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات الصف التاسع على الاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي تبعاً لطريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	26.670	2	13.335	1.356	.262
الخطأ	1042.358	106	9.834		
الكلي	9577.000	109			
الكلي المصحح	1069.028	108			

تشير البيانات الواردة بالجدول (4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية درجات طالبات الصف التاسع على الاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي تعزى لطريقة التدريس، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.356). مما يشير إلى التكافؤ على الاختبار التحصيلي بين المجموعات الثلاث.

كما قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي، وذلك لمقارنة مستوى أداء افراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو الأحياء لدى طالبات الصف التاسع في التطبيق القبلي وفقا لمتغير المجموعة الضابطة التجريبية كما في الجدول (5):

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعات الثلاث على مقياس الاتجاه نحو مادة الأحياء في التطبيق القبلي

المجموعة(الطريقة)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى (الخرائط الذهنية اليدوية)	34	3.77	.42
التجريبية الثانية (الخرائط الذهنية الإلكترونية)	39	3.75	.63
الضابطة (الاعتيادية)	36	3.58	.69

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعات الثلاث على مقياس الاتجاه نحو مادة الأحياء في التطبيق القبلي ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الفروق على مقياس الاتجاه نحو مادة الأحياء تبعاً لطريقة التدريس كما في الجدول (6):

جدول (6) تحليل التباين الاحادي لفحص الفروق على مقياس الاتجاه نحو مادة الأحياء في التطبيق القبلي تبعاً لطريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة	.790	2	.395	1.100	.337
الخطأ	38.072	106	.359		
الكلي	1532.552	109			
الكلي المصحح	38.862	108			

تشير البيانات الواردة بالجدول (6) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في القياس القبلي لمقياس الاتجاه نحو مادة الأحياء لدى طالبات تعزى لطريقة التدريس، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1.100)، مما يشير إلى التكافؤ في مستوى الاتجاه نحو مادة الاحياء بين المجموعات الثلاث.

سادساً: تم إجراء لقاء مع المعلمة التي تدرس الأحياء حيث تم تنفيذ الحصص التطبيقية الأولى بطريقة جماعية، حيث تم توضيح خطوات تطبيق الدراسة لكلا المجموعتين التجريبيتين باستخدام المادة المبينة سابقا وبالإضافة الى توضيح كيفية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية وكيفية تفعيلها داخل الغرفة الصفية وخارجها وشرح الإجراءات اللازمة.

سابعاً: تم تدريس مجموعات الدراسة الثلاثة حسب الآتي: المجموعة الضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، المجموعة التجريبية الأولى: تم تدريسها باستخدام الخرائط الذهنية اليدوية، المجموعة التجريبية الثانية: تم تدريسها باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية.

ثامناً: بعد الانتهاء من تدريس المادة التعليمية مباشرة تم تطبيق الاختبار البعدي، ومقياس الاتجاه على المجموعات الثلاث للتأكد من وجود فروق بينهما والتحقق من أثر استخدام الطريقتين على تحصيل الطالبات واتجاهاتهن نحو المادة.

تاسعاً: تم تصحيح إجابات المجموعات الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل وتم أيضا تطبيق مقياس الاتجاه ومن ثم القيام بجدولة النتائج وادخالها على الحاسوب وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: طريقة التدريس، ولها ثلاثة مستويات هي: الطريقة الأولى الاعتيادية، الطريقة الثانية باستخدام الخرائط الذهنية اليدوية، الطريقة الثالثة باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية.

المتغيرات التابعة:

1. التحصيل في مادة الأحياء.
2. الاتجاه نحو مادة الأحياء.

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول والثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وتم استخدام تحليل التباين الأحادي(ANOVA) . وحساب مربع أيتا (**η2**) لقياس حجم الأثر. ويعتبر حجم الأثر صغيرا عند القيمة (0.01)، ومتوسطا عند القيمة (0.06)، وكبيرا عند القيمة (0.14) (Sink & Stroh, 2006).

تصميم الدراسة:

تم استخدام التصميم التجريبي للمجموعات الثلاث (مجموعتين تجريبيتين، ومجموعه ضابطه) كما يلي:

O2	X1	O1	المجموعة التجريبية الأولى
O2	X2	O1	المجموعة التجريبية الثانية
O2	-	O1	المجموعة الضابطة

حيث أن:

(O1) : التطبيق القبلي للاختبار

(O2) : التطبيق البعدي للاختبار

(X1) : المعالجة التجريبية الأولى (استراتيجية الخرائط الذهنية اليدوية)

(X2) : المعالجة التجريبية الثانية (استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية)

(-) : المجموعة الضابطة

نتائج البحث ومناقشتها:

عرض النتائج ومناقشتها للفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تحصيل طالبات الصف التاسع في مادة الأحياء تعزى لطريقة التدريس (الخرائط الذهنية اليدوية، الخرائط الذهنية الإلكترونية، والطريقة الاعتيادية).

لاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات الصف التاسع الأساسي على الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي وفقا لمتغير طريقة التدريس كما في الجدول (7):

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعات الثلاث على الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي

المجموعة(الطريقة)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى (الخرائط الذهنية اليدوية)	34	14.97	3.75
التجريبية الثانية (الخرائط الذهنية الإلكترونية)	39	16.00	2.66
الضابطة (الاعتيادية)	36	12.53	2.65

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لعلامات طالبات الصف التاسع الأساسي على الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي وفقا لمتغير طريقة التدريس حيث أن المتوسط الحسابي للخرائط الذهنية الإلكترونية (16.00) أعلى من الخرائط الذهنية اليدوية (14.97) والخرائط الذهنية اليدوية اعلى من الطريقة الاعتيادية (12.53) ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الفروق على الاختبار التحصيلي تبعاً لطريقة التدريس كما في الجدول(8):

جدول (8) تحليل التباين الاحادي لفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية لعلاماتطالبات الصف التاسع على الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي تبعاً لطريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع آيتا
المجموعة	235.195	2	117.597	12.695	.000	.193
الخطأ	981.943	106	9.264			
الكلي	24236.000	109				
الكلي المصحح	1217.138	108				

يلاحظ في الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات الصف التاسع على الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي تعزى لطريقة التدريس، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (12.695) عند مستوى الدلالة (0.00).

كما يؤكد حجم الأثر المحسوب والذي بلغت قيمته (0.193)، أي أن طريقتي التدريس فسرت ما نسبته (0.19%) من التحسن في تحصيل الطالبات، والتي تشير وحسب تصنيف " كوهين " المشار اليه سابقا الى وجود أثر كبير في تحسن مستوى التحصيل لدى الطالبات. ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية كما في الجدول (9):

جدول(9) نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية لعلامات طالبات الصف التاسع على الاختبار التحصيلي البعدي تبعاً لطريقة التدريس

الطريقة (أ)	الطريقة(ب)	الفرق بين المتوسطين	الدلالة
الخرائط الذهنية اليدوية	الخرائط الذهنية الإلكترونية	-1.0294	.152
	الاعتيادية	2.4428*	.001
الخرائط الذهنية الإلكترونية	الاعتيادية	3.4722*	.000

يلاحظ من الجدول (9) عند المقارنة بين (الخرائط الذهنية اليدوية) و(الخرائط الذهنية الإلكترونية) لا يوجد فروق ذات دلاله إحصائية في التحصيل بين الطريقتين، بالرغم من وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بينهما حيث كانت لصالح الخرائط الذهنية الإلكترونية بمتوسط حسابي (16.00) أعلى من الخرائط الذهنية اليدوية بمتوسط حسابي (14.97)، بينما هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات من درسن بالطريقة (الاعتيادية) من ناحية ومن درسن بالطريقتين (الخرائط الذهنية اليدوية) و(الخرائط الذهنية الإلكترونية) من ناحية أخرى ولصالح من درسن بطريقة الخرائط الذهنية الإلكترونية واليدوية.

وقد يرجع السبب في هذه النتيجة إلى أنه في الخرائط الذهنية يتم عرض المعلومات بطريقة منظمة بشكل يسهل على الطالبات فهمها، وتسهل عليهن فرصة بناء الاختبار من خلال النظر إلى عناصر الموضوع، وتساعد في شدة التركيز وتسهل فهمه بوضوح من قبل الطالبات، حيث أنها تستخدم كلمات قليلة، بالإضافة إلى إمكانية رسم كل طالبة صورة واضحة للموضوع، بحيث تراعي الفروق الفردية بينهن. كما أن الخرائط الذهنية تساعد على تنظيم المفاهيم بصورة منظمه ومتدرجة ومترابطة من خلال النماذج والرسوم التوضيحية، مما يسر على الطالبات فهمها واستيعابها وبالتالي زيادة مستوى تحصيلهن، إضافة إلى ما سبق فطبيعة الخرائط الذهنية تساعد الطالبة على التذكر وتسهل عمليات التعلم، كما أنها ساعدت الطالبات على عمل مراجعة للمادة الدراسية واستذكارها بسهولة ويسر، وتنظيم البناء المعرفي والمهاري لديهن، كما أنها تقدم تغذية راجعة تثبت المعلومات في أذهان الطالبات.

كما أن الخرائط الذهنية تقلل من الكلمات المستخدمة في عرض الدرس، فتساعد في شدة التركيز على المحتوى التعليمي وتسهل فهمه بوضوح من قبل المتعلمين، كما أنها تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، إذ أن كل منهم يرسم صورة واضحة للموضوع (Hilal, 2007).

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الحوارني (Al-Hawrani, 2014) والتي أظهرت فروق دالة إحصائياً في متوسطات علامات الطلبة والتي تُعزى لاستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية، واختلفت مع القاسمية (Al Qasimia, 2010) والتي أظهرت مقدار حجم تأثير متوسط لفعالية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في التحصيل وتنمية عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، بينما أظهرت هذه الدراسة مقدار حجم تأثير كبير لاستخدام استراتيجيتي الخرائط الذهنية (اليدوية والإلكترونية) في التحصيل.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجبيلي (**Jbeili, 2013**) التي أظهرت أن استخدام الخرائط الذهنية الرقمية لها أثر دال إحصائيا على تحصيل العلوم لدى الطالبات.

عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طالبات الصف التاسع نحو مادة الأحياء تعزى لطريقة التدريس (الخرائط الذهنية اليدوية، الخرائط الذهنية الإلكترونية، والطريقة الاعتيادية)

لاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات على مقياس الاتجاهات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في التطبيق البعدي وفقا لمتغير طريقة التدريس كما في الجداول (10):

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعات الثلاث على مقياس الاتجاه نحو مادة الأحياء

المجموعة(الطريقة)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الاولى (الخرائط الذهنية اليدوية)	34	3.68	.37
التجريبية الثانية (الخرائط الذهنية الإلكترونية)	39	4.03	.53
الضابطة (الاعتيادية)	36	3.34	.60

يلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعات الثلاث على مقياس الاتجاه نحو مادة الأحياء لصالح طريقة الخرائط الذهنية الإلكترونية (4.03) ثم الطريقة اليدوية(3.68) ثم الضابطة (3.34) ولمعرفة دلالة تلك الفروق تم استخدام التباين الأحادي (ANOVA) لفحص الفروق على مقياس الاتجاه نحو مادة الأحياء تبعاً لطريقة التدريس كما في الجدول (11):

جدول (11) تحليل التباين الاحادي لفحص الفروق على مقياس الاتجاه نحو مادة الأحياء تبعاً لطريقة التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر مربع آيتا
المجموعة	9.060	2	4.530	17.214	.000	.245
الخطأ	27.895	106	.263			
الكلي	1523.989	109				
المصحح الكلي	36.954	108				

يلاحظ في الجدول (11) وجود فروق ذات دلالــة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو مادة الأحياء لدى طالبات تعزى لطريقة التدريس، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (17.214)، كما يؤكد حجم الأثر المحسوب والذي بلغت قيمته (0.245) مما يدل على أن طريقتي التدريس قد فسرت ما نسبته (24.5%) من التحسن في اتجاه الطالبات نحو مادة الأحياء، والتي تشير وحسب تصنيف " كوهين " المشار إليه سابقا الى وجود مقدار حجم تأثير كبير جدا لاستخدام استراتيجيتي الخرائط الذهنية (اليدوية والإلكترونية) في تحسن مستوى الاتجاه نحو مادة الأحياء لدى الطالبات، ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية كما في الجدول (12):

جدول(12) نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية للفروق مقياس الاتجاه نحو مادة الأحياء تبعاً لطريقة التدريس

الطريقة (أ)	الطريقة(ب)	الفرق بين المتوسطين	**الدلالة**
الخرائط الذهنية اليدوية	الخرائط الذهنية الإلكترونية	-.3473*	.018
	الاعتيادية	.3482*	.021
الخرائط الذهنية الإلكترونية	الاعتيادية	.6955*	.000

يلاحظ من الجدول (12) أن الفروق في الاتجاه نحو مادة الأحياء بين من درسن بالطريقتين (الخرائط الذهنية اليدوية) و(الخرائط الذهنية الإلكترونية) من ناحية ومن درسن بالطريقة (الاعتيادية) من ناحية أخرى، ولصالح من درسن بالطريقتين (الخرائط الذهنية اليدوية) و(الخرائط الذهنية الإلكترونية)، وكذلك بين من درسن بطريقة (الخرائط الذهنية اليدوية) وطريقة (الخرائط الذهنية الإلكترونية) ولصالح من درسن بطريقة الخرائط الذهنية الإلكترونية.

وقد يعزى السبب في أن الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية تسهم بشكل كبير في زيادة كم المعلومات والمعارف التي تم تحصيلها من قبل الطالبات، حيث أن تنظيم المعلومات بصورة منطقية من العام إلى الخاص قد أدى الى استيعاب الطالبات للمادة، والذي يلعب بدوره في تولد الرغبة لدى الطالبات في الدراسة والاستمتاع بها، مما يؤثر بالتالي في تحسين وتنمية اتجاهاتهن نحوها. وحيث

أن هذه الاستراتيجية تساعد الطالبات تعلم كيف يتعلمن، ومشاركتهن في إعدادها وتصميمها، عندما طلب منهن ذلك، والذي بدوره أدى لزيادة ثقتهن بأنفسهن وتحسن أدائهن، مما انعكس إيجابا على اتجاه الطالبات نحو المادة.

كما قد يعزى السبب أن الخرائط الذهنية ساعدت في تسليط الضوء على الكلمات المفتاحية لموضوع الدراسة وهي عبارة عن كلمات وأفعال قوية تساعد على التركيز ويتم طرح الأفكار من خلالها، وسهولة التذكر وزيادة القدرة على التركيز أثناء التعلم، حيث يسيطر على المتعلمين شعور بالثقة في النفس وفي القدرات العقلية، وزيادة حب التعلم وتداعي الأفكار وتوليدها، والقدرة الكبيرة على ترتيب الأفكار وسرعة التعلم واسترجاع المعلومات، مما قد يسهم في تحسين الاتجاه نحو المادة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحوارني (Al-Hawrani, 2014) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً لمتوسطات الفروق بين متوسط اتجاهات الطلبة على مقياس الاتجاه القبلي والبعدي نحو العلوم لصالح المجموعة التجريبية. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة اكينوجلو وزينب (Akinoglu &Zeynep, 2007) حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية وذلك بالنسبة للتحصيل الأكاديمي، والاتجاهات.

بالرغم أن للخرائط الذهنية اليدوية مزايا منها "غير مكلفة ولا يوجد قيود على تصميم الخريطة الذهنية وتخطيطها، كما يمكن تصميم الخريطة الذهنية في أي وقت باستعمال الورقة والقلم، وكل خريطة ذهنية هي إبداع مميز من تصميم صانعها، كما يمكن أن يتعاون مجموعة من الأشخاص في رسمها إذا كانوا في نفس المكان الا أن للخرائط الذهنية الإلكترونية مزايا أوجدت فروقا ذات دلالة إحصائية بين الخرائط الذهنية اليدوية والخرائط الذهنية الإلكترونية لصالح الخرائط الذهنية الإلكترونية منها: القدرة على الارتباط مع وصلات أخرى مثل: الإنترنت، والقدرة على تعديل المعلومات أو الرسم بسهولة، كما يمكن دمج الخريطة الذهنية مع برامج (Software) أخرى، ويمكن عمل عدة نسخ منها بسهولة، كما تسمح بتعاون عدة أشخاص، ولا حدود للخريطة الذهنية حيث يمكن الإضافة عليها في أي وقت".

التوصيات:

في ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج، يمكن التوصية بما يلي:

1. توصي الدراسة معلمي العلوم بشكل عام ومعلمي الاحياء بشكل خاص توظيف الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية في عملية التدريس.
2. توصي الدراسة القائمين على تطوير المناهج المدرسية للعلوم بتصميم خرائط ذهنية لبعض الدروس وادخالها في المناهج.
3. دراسة أثر استخدام استراتيجيات الخرائط الذهنية اليدوية والإلكترونية على متغيرات أخرى مثل التفكير الإبداعي وعمليات العلم. وعلى مجتمعات ومراحل تعليمية مختلفة تشمل الذكور والإناث.

References:

Abd Alrazzaq, A. (2012). Educational electronic mental maps. Journal of e-learning, Mansoura University (9). Retrieved on 10-1-2018 http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=256&sessionID=25.

Abi-El-Mona, I. & Adb-EI-Khalick, F. (2008).The influence of mind mapping on eight graders science achievement. School Science and Mathematics, 108(7), 298-312.

Abu Jaber, M. & Al-Badayneh, D. (1998). Students' attitudes toward using computer. Risalat Alkhaleej Alarabi. 13(46), 133-162.

Akinoglu, O. & Zeynep, Y. (2007). The effects of note taking in science education through the mind mapping technique on students' attitudes, achievement and concept learning. Journal of Baltic Science Education, 6(3), 34-42.

Al amro, R. (2014). The Effect of Teaching Physics Using Wiki Technique and Electronic MindMaps in of Tenth Grade Students Acquisition of the basic Scientific Concepts and science processes skills at Al Mazar Al- Janoby district. Unpublished Master Thesis, Mutah University, Karak, Jordan.

Al Qasimia, A. (2010). The effectiveness of using mind maps strategy of teaching science on the achievement and development of basic science processes for third-grade students in the Sultanate of Oman., Unpublished Master's Theses, Mutah University, Jordan.

Al-Blushi, M. (2004). Factors leading to physics low achievement of students at General secondary Certificate in Oman. Unpublished Master Thesis, Sultan Qaboos University, Muscat, Sultanate of Oman.

Al-Dweik, N. (2008). Parenting styles and Their Relationship to The Intelligence and school achievement for the children in the late childhood period . Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza, Palestine..

Al-Hawrani, H. (2011). The Impact of Using the mind Map Strategy on The Ninth Grade Students Achievement in Science and Their Attitudes Toward Science In the Governmental Schools in Qalqilya.Unpublished Master Thesis, An-Najah National University,Palestine.

Al-Jarrah, R. (2002). The effect of using concept mapping on ninth grade students' achievement of concepts in biology taxbook. Unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

AL-Nabhan, M. (2004). Basics of measurement and evaluation in behavioral sciences. Jordan, Amman: Dar Al Shorouk for Publishing and Distribution.

AlNagah, S. (2011).The impact of mapping information to modify the alternative conceptions of light concepts for students of eighth grade.Journal of the Islamic University, 19 (2): 91-115.

Al-Namri, F. (2011).The effect of teaching by concept maps and vee shape on the immediate anddelayedachievement at the thirdsecondaryclass Biologyat the city Taif. Unpublished Master's Theses, Mutah University, Karak, Jordan

Al-Rifai, N. (2013). Mind maps step by step (3). Kuwait: Muharat for Consulting and Training.

Al-Zghoul, E. & Al-Mahameed, S. (2007). Psychology of classroom teaching. Jordan, Amman: Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Ambo Saidi, A. & Al-Balushi, S. (2009). Methods of Teaching Science (concepts and practical applications). Jordan, Amman: Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing ز

Busan, T. (2006). Mind Maps at Work. Riyadh: Jarir Bookstore.

Busan, T. & Busan, B. (2007). Mind Map Book (Translation of Jarir Bookstore), Saudi Arabia, Riyadh.

Buzan, T. (2007) The Buzan Study Skills Handbook: The Shortcut to Success in Your Studies With Mind Mapping, Speed Reading and

Winning Memory Techniques (Mind Set), BBC Active, an Imprint of Educational Publishers LLP, Harlowm Essex CM20JE, England.

Buzan, T. (2009). The Mind Map Book. Person Education Group, England.

Davies, M. (2010). Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter?. Higher Education, 58(6), 799–820.

Elicia, L. (2010). Meeting the Demands of Confessional Education: A Study of Mind Mapping in Professional Doctoral Physical Therapy. Education Program Capella University.

Frey, C. (2008). Ten Advantages of Mind Mapping Software vs. Hand-Drawn Maps. Mind Mapping Software Blog. 10.10.2017.

Hilal, M. (2007). Fast learning skills - fast reading and mental map. Cairo: Performance Development Center, Egypt

Jbeili, I. (2013). The impact of digital mind maps on science achievement among sixth grade students in Saudi Arabia. Procedia -Social and Behavioral Sciences, 103 (26),1078 –1087. Available online at: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813038809

Kirkpatrick, H. & Cuban, l. (1998), "Should We Be Worried? What the Research Says About Gender Differences in Access, VS. Attitudes, and Achievement with Computers", Educational Technology, 38 (4), pp56-58.

Kutit, G. (2011). Teaching Computing, Jordan, Amman: Dar Al Thaqafa for Publishing and Distribution.

Longo, P.; Anderson, O. & Wich, P. (2002). Visual thinking networking promotes problem solving achievement for 9th grade earth Science students. Electron Journal Science Education, 7(1), 1-50.

Murley, D. (2007). Mind Mapping Complex Information. Law Library Journal, (99), 175-183.

Ruffini, M. (2008). Using e- maps to organize and navigate WEB- based content. Interactive Education Multimedia, (16), 87-98.

Sink, C. & Stroh, H. (2006). Practical significance: the use of effect sizes in school counseling. Professional School Counseling, 9 (5), 401 –411. Retrieved on March 16, 2018 from:

https://www.researchgate.net/publication/277344878_Practical_SignificanceThe_Use_of_Effect_Sizes_in_School_Counseling_Research.

Tucker, J; Gary R. & Victor J. (2010). Profiling a Mind Map User: a Descriptive Appraisal. Journal of Instructional Pedagogies,2, 1-13.

Willis, C. &Miertschin, S. (2006). Mind maps as active learning. Journal of Computing Sciences in Colleges, 21(4), 266-272.

Von Flotow, L. (1997). "Mutual Pun-ishment? Translating Radical Feminist Wordplay in Traductio, Essays on Punning and Translation", (pp.52) St. Jerome Publishing, Manchester.

Żyśko, K. (2011). "Polish Translation of Wordplay Based on Homonyms in Automated Alice by Jeff Noon", Maria Curie-Skłodowska University, Lublin, Poland

Weissbrod, R. (1996). "Curiouser and Curiouser: Hebrew Translation of Wordplay in Alice Adventures in Wonderland. Wordplay and Translation", (pp.219) St. Jerome Publishing: Manchester.

Online Resources

(http://www.myenglishpages.com/site_php_files/writing-puns.php)

يلف"".2016. In Almaany.com

(http://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D9%8A%D9%84%D9%81/)

(http://examples.yourdictionary.com/examples-of-malapropism.html)

(Utt, Jason and Sebastian Pado´. "Ontology-based Distinction between Polysemy and Homonymy."www.aclweb.org/anthology/W11-0128)

"race against the time". 2016. Inthefreedictionary.com

(http://idioms.thefreedictionary.com/race+against+time)

"not myself".2016. In thefreedictionary.com

(http://idioms.thefreedictionary.com/not+feeling+oneself)

"not myself". 2016. Inlongmandictionary.com

(http://www.ldoceonline.com/dictionary/myself)

Kjerkegerd, S. (2011). "Seven Days Without a Pun Makes One Weak. Two Functions of Wordplay in Literature and Literary Theory", Journal of literature, language and linguistic. Vol 3.

Koestler, A. (1964)."The Act of Creation". Hutchinson, London.

Lems, K. (2013). "Laughing All the Way: Teaching English Using Puns. English Teaching Forum.Number 1. 2013. pp. 26-33.

Ling, X. (2006). "On the pun in advertisements", Canadian Social−Science, Vol.2, (pp 66-69). Mohammadisalari,

Behtaj & Moinzade (2014). "A contrastive Analysis of Translation of puns in Alice Adventures in Wonderland". September, International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World, Vol.7.No1. Munthir, M. "Pun in English and Arabic".n.d. (pp.272-275).

www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=25304

Oxford. (2006). "Oxford Word power"(2th ed.). New York, Oxford University Press.

Orwell, G. (1970). "Animal Farm", David Campbell, Britain, London.

Partingon, A. (2009). "A linguistic account of wordplay: The lexical grammar of punning". Journal of Pragmatics 41. Italy, (pp.1794, 1808-1809). Peprník, J. (2001). English Lexicology. FFUP Olomouc.

Pickthall, M. (2001). "The Meaning of the Glorious Qur'an". New York. TTQ. INC.

Prace, B. (2013). Linguistic Analysis of Wordpalay in the Friend Sitcom, Ph. D, 9, dissertation, University of Palackého v Olomouci.

Reichertz, R. (1997). The Making of the Alice Books. Buffalo, NY: McGill-Queen's University Press, 1997.

Sinclair, J, 1987. "Trust the Text: Language", corpus and Discourse. Roulted London.

Delabastita, D. (1997). "Essay in Punning and Translation". St. Jerome Publishing. Manchester, (pp.2).

Delabastita, D. (2004). Delabastita, Dirk. "Wordplay as at translation problem: alinguisticper spective." In Übersetzung, translation, traduction, Harald Kittel, Armin Paul Frank, Norbert Greiner, Theo Hermans,Werner Koller, José Lambert, Fritz Paul (eds.),(pp.600–606). Berlin: Mouton de Gruyter.

Dickens, C. (1861). The Great Expetations, Chapman and Hall, Britain, London.

Farwell & Helmrich (2006). "Pragmatics-based MT and the Translation of Pun". New Mexico, Las Cruces, (pp.1). New Mexico State University.

Giorgadze, M. (2014). "Linguistic Features of Pun, its Typology and Classification". Georgia, Tbilisi, (pp.272-275). Ivane Javakhishvili Tbilisi State University.

Gottlieb, H. (2005). " You Got the Picture? On the Polysemiotics of Subtitling Worddplay", (pp.210). University of Copenhangen, Denemark.

Gozzilino, G. (2011). "The Dimension of Witin Translation: Rendering Wilde's Pun Ernest /Earnestinto Italian". A Journal of Irish Studies, vol. 1, No. 1, pp. 133-145.

He, J. (2010). "The Translation of English and Chinese Puns from the Perspective of Relevance Theory". January, The Journal of Specialised Translation, Beijing Foreign Studies University.

Hoey, M, (2005). "Lexical Priming: A New Theory of Words Language". Routledge, London.

Jamshidian, E. (2011). "A Sacramental Wordplay: An Investigation of Pun Translatability in the Two English Translations of the Quran". January, Asian Social Science Vol. 7, No. 1.(pp.13,144)

Khanfar, A. (2013). "The Translation of Puns: A Semantic or Pragmatic Equivalent". (pp.1,3) An-Najah National University.

References:

Al-Hajjaj & Ali, (2013). "Pun in Arabic Classical Rhetoric with Reference to Translation", Al- Fatih Journal, No54, (pp.13, 43).

Al-Kwaaz, S. (2013) "Pun in English: Toward Identifying its Equivalent Devices in Arabic", University of Kufa, Vol.1, (pp. 39-40, 52-53).

Atkins, S. & Michael R. (2008). Oxford Guide to Practical Lexicography. New York: Oxford University Press.

Bader, Y. (2014)."A Linguistic and Cultural Analysis of Pun Expressions in Journalistic Articles in Jordan", June, European Scientific Journal /SPECIAL/ edition, vol.2, (pp. 18,27,28).

Balci, A. (2005). "A Comparative Analysis of Different Turkish Transalations of Alice in Wonderland by Lewis Caroll on Pun Translation". DokuzeylulUniversity. M. AThesis, (pp. 1,5).

Cabanillas, I. (1999). "Lexical Ambiguity and Wordplay in Shakespeare". Universidad de Alcalá.

Caroll, L. (1992). "Alice in Wonderland", Wordsworth Edition Limited: Great Britai.

Crisafulli, E. (1996). "Dantes Puns in English and the Question of Compensation." In D. Delabastita (Ed.), The Translation studies in intercultural communication 2 (2), special issue: Wordplay&Translation (pp.261). Manchester: St Jerome.

Crystal, D. (2003). A Dictionary of Linguistic and Phonetics. Blackwell Publishing, Australia.

Chuandao, Y. (2014). "English Pun and Its Classifications". April. V5, (pp.1-6).

Delabastita, D. (1996.) "Introduction. "In Wordplay and Translation: Essays on Punning and Translation, Dirk Delabastita (ed.), Special issue of The Translator, (pp.128).

Dickens. Different techniques of conveying puns are discussed with an investigation of how puns are rendered by the translators of the selected novels. The translators' renderings are examined to show to what extent puns are conveyed to the TL reader. Shortcomings in the given renderings are pointed out and new renderings that may convey the shades of meanings are suggested when the researcher thinks that more appropriate renderings can be given.

It is clear that translators should not be satisfied with rendering literal meanings that appear to the surface, they are rather required to take into consideration the shades of meaning to be able to capture the intended meaning(s)of the pun. This makes the task of the translator complex and demanding. For example when dealing with puns in the selected novels, translators might face the problem of not being able to convey the puns or their intended meanings in the source text. This problem comes as a result of various reasons, such as: English puns do not have the same phonetic representations in Arabic; English puns evoke shades of meanings that the TLT cannot show; puns might have cultural specificities that might not be easily translated into Arabic as both languages belong to remote cultures, etc.

As shown in the discussion, many strategies were used by the researcher when translating the puns in the novels of the study. However, there are some strategies which work well in translating these puns. For example, in the case of homophonic pun, three strategies were used: Making a shift into another segment from the context, changing the types of the pun, or furnishing a footnote when it is impossible to portray the intended pun, but in the case of paranoymic pun, it can be portrayed by adding some words or by adding a footnote to reach a better understanding of it. While in the case of malapropism, the researcher substituted a certain incorrect usage of ST pun by another incorrect usage in TL pun.

In the meaning-based pun, certain strategies can be used, such as: Changing the types of the pun (homonymic to paranoymic), or adding an explanatory note or footnote in the case of homonymic pun, while in the case of the polysemic pun, a word or words can be added to preserve the intended meaning of the pun. Thus, translation is a solving- problem process. If one strategy does not work in solving a specific problem, another strategy can be used. No one can claim that there is one single translation strategy to use for handling puns.

ماذا جنيت لقاء ولاداتك الأربع وعملك الشاق في الحقول سوى حصص طعامك ومربط في الحظيرة؟" (مزرعة الحيوانات، الفصل الأول، ص 18–19).

In example (12) above, Old Major is a skilled orator and he is very angry because of the bad treatment the animals receive from man. He delivers a good speech about the greed of farmers and how they use animals for their own profit and benefit. Old Major tells Clover that the farmers exploit herby taking her four foals, instead of giving her support and pleasure; her foals are bought by the farmers.

The word "labor" is part of a polysemic pun as it has two different meanings: "work usually of a hard, physical kind" (Arabic"عمل شاق") and "the period which precedes the delivery of a baby" (Arabic "المخاض"). The word "labour" here refers to the hard and tough work Clover performs in the field, which characterizes Clover's character (symbolizing the working class) and to the process of giving birth. The translator here transmits only one of these meanings, which is "hard work" (Arabic"العمل الشاق") and ignored the other one, i.e., the process of giving birth (Arabic "المخاض").The translator should have maintained the two senses, which make the pun, as follows:

ماذا جنيت لقاء ولاداتك الأربع وآلام مخاضاتك وعملك الشاق في الحقول سوى حصص طعامك ومربط في الحظيرة؟

In the suggested translation above, the second meaning of the word "labour" ("آلام مخاضاتك" (lit. "your labour pains")) is added, which conveys a more comprehensive sense of the polysemous word "labour."

Conclusion:

This study discusses the problems of translating English puns into Arabic in three selected novels: Alice in Wonderland by Lewis Carroll, Animal Farm by George Orwell and Great Expectations by Charles

Due to its being well-charged with numerous different meanings, the word "grim" gives rise to a very complicated polysemic pun. The English word "grim" was translated into Arabic as "مقيتة". This meaning is unfortunately one of so many. If all the meanings charged in the English word "grim" to be translated into Arabic, we probably need as many different Arabic words as the number of the different meanings listed above. This of course makes things difficult to any translator. Since the Arabic word "" is not enough to relay the many meanings of the English word "" in the text above, other meanings should be added; words like "عديمة الإحساس", "شديدة العبوس", and "صعبة المراس" might help in this regard. A translation like the following might do the job perfectly:

كنت عندئذ قد سمعت من قبل عن الآنسة هافيشام" التي تسكن في أول المدينة – كان الجميع حولنا قد سمعوا من قبل عن الآنسة "هافيشام" التي تسكن في أول المدينة – وكانت تعرف بأنها سيدة عديمة الإحساس، شديدة العبوس وصعبة المراس وشديدة الثراء تعيش في منزل كبير ورحب وموحش، وكان محصنا ضد اللصوص كما كانت تحيا حياتها في عزلة تامة.

To elaborate more, let us look at the following example in which the word "labour" is used as a polysemic pun.

SL Text 12:

And you, Clover, where are those four foals you bore, who should have been the support and pleasure of your old age? Each was sold at a year-old you will never see one of them again. In return for your four confinements and all your labour in the fields, what have you ever had except your bare rations and a stall?" (Animal Farm (1970:4)

TL Text 12:

"وأنت يا كلوفر، أين المهرات الأربع التي أنجبتها، واللواتي كن يجب أن يوفرن العون والسعادة في شيخوختك؟ لقد بيعت كل واحدة منها حين بلغت السنة الأولى من عمرها ولن تستطيع رؤية واحدة منهن أبدا.

> ugly, disagreeable (to the senses, to the mind, or feelings), fierce-looking, unfriendly, ghostlike and devilish, feeling angry or annoyed, selfish and unkind behavior or actions, severe, of a sinister or ghastly character, unhospitable, inspiring horror, feeling and being unhealthy and sick, downhearted, gloomy, black, filled with melancholy and despondency, without hope, pessimistic, moody, agonized, frowning, tragic, catastrophic, bleak, lamentable, miserable, mournful, eerie, deathlike, mortal and deadly, nightmarish, barren or laid waste, devastated, deprived or destitute of inhabitants, deserted, solitary, lonely, abandoned, desolate, causing and suggesting end of life, unfortunate, cruel, unrelentingly harsh, harshly ironic or sinister, not to be placated or appeased or moved by entreaty, shockingly repellent, firmly, often unreasonably immovable in purpose or will, cold and forbidding, threatening, unbendable and stubborn, cold-blooded, authoritarian, vindictive and revengeful, without guilt in spite of wrongdoing, remorseless, unmerciful, ruthless, mean, heartless, abusive, rude, wicked, inhumane, unforgiving, disciplinary, unmanageable socially, austere, among others. (Longman dictionary)

A careful reading of Dickens' Great Expectations with a deep and profound analysis of Miss Havisham's character will reveal that most, if not all, the meanings given above (which are related to and suggested by the word "grim") apply, in a way or another, to Miss Havisham's character. The use of the word "grim" shows an unmatchable brilliance and creativity on part of the author of the novel. Dickens could, in one single word, reveal and reflect almost everything about Miss Havisham. It is beyond the scope of this study to give a detailed description of Miss Havisham's character to show how all such meanings and traits suggested by the word "grim" interplay and apply to Miss Havisham's character socially, psychologically, mentally, emotionally, etc.

قال اليسروع بوقار : "ما الذي تقصدينه من قولك هذا؟أوضحي نفسك!

قالت أليس: أخشى إنني لا استطيع إيضاح نفسي، يا سيدي،لأنني لست نفسي[1]كما ترى.

(1) "أنا لست نفسي": هو مصطلح باللغة الانجليزية ويعني أنا لست على طبيعتي أو أنا لست بمزاج جيد وتلاعب كارول هنا بالألفاظ حيث استخدم نفسي مرتين وكلاهما له معنى مختلف

Polysemy

This type of puns might be a challenge to translators. In studying the novels, we came across a number of cases pertaining to this category. To illustrate this kind, Let us consider the following example:

SL Text 11:

I had heard of Miss Havisham up town—everybody for miles round, had heard of Miss Havisham up town—as an immensely rich and grim lady who lived in a large and dismal house barricaded against robbers, and who led a life of seclusion (Great Expectations, 1998: 50-51).

TL Text 11:

كنت عندئذ قد سمعت من قبل عن الانسة"هافيشام" التي تسكن في أول المدينة – كان الجميع حولنا قد سمعوا من قبل عن الآنسة"هافيشام"التي تسكن في أول المدينة – وكانت تعرف بأنها سيدة مقيتة شديدة الثراء تعيش في منزل كبير ورحب وموحش، وكان محصنا ضد اللصوص كما كانت تحيا حياتها في عزلة تامة (الآمال العظيمة، الفصل السابع، ص 64)

In example (13), Miss Joe tells Pip that Miss Havisham agrees to meet him in her house to play a card game. In this extract, Pip describes Miss Havisham as he heard from other people. She is a strange and a wealthy woman who lives alone in a big mansion.

In the extract above, the word "grim" is used by Pip to describe Miss Havisham. The word "grim" is charged with a plethora of meanings and senses, many of which fit as revealing descriptions of Miss Havisham's personality and many dimensions of her peculiar life. Surfing the meanings suggested by the word "grim" in online dictionaries resulted in a long list of different meanings. The word "grim" means and involves:

"I can't explain myself, I'm afraid, sir", said Alice, because I'm not myself, you see"

(Alice in Wonderland (1995:37)

TL Text 10:

قال اليسروع بوقار: "ما الذي تقصدينه من قولك هذا؟أوضحي نفسك!

قالت أليس: أخشى إنني لا استطيع إيضاح نفسي، يا سيدي، لأنني لست نفسي كما ترى (أليس في بلاد العجائب، الفصل الخامس، ص 82).

In example (10) above, Alice meets a caterpillar who is sitting on a big mushroom and smoking a hookah pipe. Both of them look at each other before the caterpillar asks Alice: "who are you?" Alice finds it difficult to explain herself to the caterpillar because she says, she feels odd. She uses "myself" twice: once as a reflexive pronoun ("I cannot explain myself") and the second time to mean "I feel odd" ("I am not myself"). The second use of "myself" does not literally mean "being someone different", but it means “feeling sort odd and abnormal”. The play on words is quite clear since Alice uses the word "myself" in two different senses. This creates a homonymic pun which the translator unfortunately ignores by translating the text literally.

As can be observed, such a pun is completely lost in the TL text. Clearly, the translator transferred only one meaning of the word "myself" as a reflexive pronoun (Arabic "نفسي") whereas the other implied meaning (Arabic "أنا لست على طبيعتي"or "لست بمزاج جيد" (feeling abnormal)) is not transferred at all. The translator translates the second "myself" (in "I'm not myself") as "أنا لست نفسي" (Eng. "being someone different"). Since it is impossible to convey the two meanings; this pun can be translated by adding a footnote:

The Hatter talks about the time as a person who "won't stand beating "while Alice talks about making a rhythmical sound at music lesson ("I have to beat time when I play music"). There is a clear misunderstanding between Alice and the Hatter; this misunderstanding is caused by the different meanings of the word "beat" which is used twice, once by Alice and once by the Hatter, each time with a different meaning; hence the presence of a pun.

The given translation does not preserve the pun. The translator transfers one meaning of the word "beat" which is defeat (Arabic "يتغلب على"). This meaning applies to the word "beat" used by the Hatter, but not to the "beat" Alice uses. The problem arises because of the misunderstanding between the Alice and The Hatter. Alice's "beat time when I play music" could be translated into Arabic as ("المحافظة على وحدة إيقاع الصوت") which is totally different from Hatter's "beating the time." The Hatter refers to the time as a character that cannot stand being defeated beating the time (said by Alice first) is taken literally by the Hatter.

The translator above sacrifices the pun. He should have reproduced the pun as the following:

قال صانع القبعات: طبعا لا تعرفني. أجرؤ على القول انك لم تتحدثي إلى الوقت أبدا.

أجابت أليس بحذر: "ربما لا،لكنني اعرف أن علي أن أسابق الوقت للّحاق بالنوتات وضبط الإيقاع عندما أعزف الموسيقى

قال صانع القبعات: آه هذا هو السبب، فهولا يطيق أن يسبقه أحد.

In the suggested translation, the Arabic verbs "أسابق" and "يسابق" are given as translations to the two different meanings of the English verb "beat". These two Arabic words are derived from the same root and they are very close to each other phonetically and orthographically. Due to this, the homonymy is maintained and, thus, the pun is preserved. To illustrate more, let us consider the following example:

SL Text 10:

"What do you mean by that? Said the caterpillar sternly, Explain yourself!

> Polysemy, i.e. having two or more meanings, that is referring to two or more items of extra linguistic reality, but at the same time sharing at least one element of meaning – without this link, the shared meaning, it would be a case of homonymy.

Homonymy

Homonymy, as stated above, refers to two or more words that have the same pronunciation and/or spelling, but different meanings. To illustrate, let us consider the following example:

SL Text 9:

The Hatter said:"I dare say you never even spoke to Time".

"Perhaps not, Alice cautiously replied."But I know I have to beat time when I play music".

"Ah! That account for it, said the Hatter." He won't stand beating." (Alice in Wonderland (1992: 60))

TL Text 9:

قال صانع القبعات: طبعاً لا تعرفني. أجرؤعلى القول أنك لم تتحدثي إلى الوقت أبداً

أجابت أليس بحذر: "ربما لا، لكنني أعرف أن علي أن أتغلب على الوقت عندما أتعلم الموسيقى

قال صانع القبعات: آه هذا هو السبب،فهولا يطيق أمر التغلب عليه (أليس في بلاد العجائب، الفصل السابع، ص 132)

Alice becomes very angry and she accuses the Hatter of wasting her time by asking riddles that have no answers. The Hatter says that Alice knows nothing about time because the time is a "him" not an "it". He goes on and explains to Alice that the Queen of Hearts accuses him of "murdering time" because the time has stayed fixed at six o'clock ever since.

in the Arabic text indicates the existence of a pun. "Addition,""Subtraction,""Multiplication" and "Division" are the four basic arithmetic operations; these can be translated into Arabic as: "al-jamᶜ"(Arabic"الجمع"), "al-ṭarḥ" (Arabic"الطرح"), "al-ḍarb" (Arabic "الضرب") and "al-qismah" (Arabic"القسمة"), respectively. These are not mentioned in the Arabic translation nor are they hinted at The translation.

To maintain the pun in question and its comic and humorous effect, the researcher suggests the following translation, in which the word "الجمع" is replaced by the word "السجع", the word "الطرح" by "الردح", "الضرب" by "الطرق" and "القسمة" by "الحكمة". The suggested translation reads as follows:

أجاب ذكر السلحفاة الزائف: ومن ثم مختلف فروع الحساب –السجع، الردْح، الطَرْق والحكمة.

The suggested translation includes a similar pun that has approximately a similar humorous effect. The Arab reader will be able to recognize the pun and he/she will be able to elucidate the right actual words being hinted due to the sound similarity between the given words and the implied words. The Arab reader will not face much difficulty in recognizing that the words"السجع", "الردح", "الطَرْق", and "الحكمة" are used instead the words "الجمع", "الطرح", "الضرب" and "القسمة", respectively, especially that he/she is told from the start that these are supposed to be the different branches of arithmetic.

Meaning-Based Puns

In this section, the relation between the punning words and expressions is based on meaning. The researcher refers to them as meaning-based puns. This type of pun is usually made through the use of homonymy and polysemy.

However, a general and rough distinction can be given. Polysemy refers to the phenomenon when a single word has two or more different meanings. Homonymy, on the other hand, refers to lexical items that are identical in spelling and pronunciation but have different meanings. Crystal (2008: 231) claims that "While the senses of a homonymous word are not related, in case of polysemy, arguably, they are". Peprník (2001: 26) refers to the distinction between polysemy and homonymy in his definition of polysemy:

SL Text 8:

The mock turtle replied: and then the different branches of Arithmetic- Ambition, Distraction, Uglification and Derision... (Alice in Wonderland (1992:80))

TL Text 8:

أجاب ذكر السلحفاة الزائف: ومن ثم مختلف فروع الحساب – الطموح، الالتهاء، التبشيع والسخرية. (أليس في بلاد العجائب, الفصل التاسع، ص 184).

In example (8) above, the Mock Turtle continues listing his regular courses: the different branches of Arithmetic ("Ambition, Distraction, Uglification and Derision") which, for him, mean "Addition, Subtraction, Multiplication and Division," respectively). Alice did not understand what Uglification was until the Mock Turtle talked about beautifying and uglifying. The Mock Turtle seems to like all these different subjects, but they had different names that Alice did not understand.

This example involves a malapropistic pun, i.e., the use of "Ambition" instead of "Addition,""Distraction" instead of "Subtraction,""Uglification" instead of "Multiplication" and "Derision" instead of "Division." In this example, the incorrect word is used instead of the correct word, thus, producing a malapropistic pun that is charged with comic effects. Each of the four pairs of words is somehow similar to each other in pronunciation. The reader of the English text is supposed to figure out the pun and understand that these words are part of this pun and that they are not the right words. The reader of the English text is expected to know the right words: "Ambition" for "Addition," "Distraction" for "Subtraction," "Uglification" for "Multiplication" and "Derision" for" Division." In the Arabic translation, the incorrect words are literally translated as they are without mentioning the right words standing for them. In the Arabic translation, the four different branches of Arithmetic are "الطموح" ("Ambition"), "الالتهاء"("Distraction"), "التبشيع" ("Uglification") and "السخرية" ("Derision"). The reader of the Arabic translation will be confused as he/she will not be able to understand what is really going on in the text as nothing

> Alice gives a textbook definition of "antipodes" here but mispronounces the word as "antipathies," which is precisely what the antipodes introduce in Wonderland, physical antipathies (opposites) that both amuse and confuse Alice, resulting in a frequently painful emotional antipathy.

The malapropism is produced because of the semi-similarity in pronunciation between the word "antipathies" and the word that Alice really intends to use but fails to remember ("Antipodes"). In the Arabic translation, the translator ignores this malapropistic pun and translates it as ("البغيضين"); so the pun is totally lost in TL.

Such type of pun is in fact difficult to handle when it comes to translation. The researcher does not have much choice. In this case, and as a solution to this problem, the researcher suggests the use of a paratextual note explaining the implied pun that is lost in the translation. The researcher believes that this strategy compensates for the loss of the pun follows:

كم سيبدو غريبا إن ابرز بين الناس الذين يمشون ورؤوسهم تتجه نزولا –أظن أن البغيضين (نظرا لسقوطها المفاجئ في الحفرة، قد تعثرت ولم تستخدم الكلمة المناسبة، كانت تريد أن تقول المتقابلين وليس البغيضين).

(English: How funny it'll seem to come out among the people that walk with their heads downwards. The Antipathies (due to the sudden fall in the hole, she has stumbled and she did not use the right word; she wants to say "Antipodes" instead of "antipathies"). The next example presents a special case of the use of malapropistic pun as it involves an unidiomatic use of an English word; a mistake on which the whole text is built and without which the text will lose its meaning. The pun, even though, includes a mistake that cannot be sacrificed in translation, i.e., the mistake should appear in the translation. Otherwise, the translated text will appear truncated, vague and/or strange. To illustrate more, let us consider the following example:

Malapropism

Malapropism is the use of an incorrect word in place of another that has a similar sound (which is often a paranoym) leading to a nonsensical and/or a humorous utterance. The use of malapropism might be intentional, but it might also take place unintentionally as an error in natural speech (yourdictionary.com). Due to the resemblance between the two words involved in malapropism, a pun might arise. Such puns might be called malapropistic puns. To illustrate, let us consider the following example:

SL Text 7:

How funny it'll seem to come out among the people that walk with their heads downwards. The Antipathies, I think –(she was rather glad there was no one listening , this time, as it didn't sound at all right word) (Alice in Wonderland (1992: 5)).

TL Text 7:

كم سيبدو غريبا ان ابرُزَ بين الناس الذين يمشون ورؤوسهم تتجه نزولا – اظن ان البغيضين (ساورها شعور الفرح نوعا ما ان ما من احد هنالك يصغي انذاك – لم تبد الكلمة المناسبة ابدا) (أليس في بلاد العجائب، الفصل الأول، ص 10).

In example (7) above, Alice's older sister reads a book to Alice on the river of the bank. Alice gets so bored because the book has no pictures. She sees a white rabbit running past her and it seems that the rabbit was afraid of being late and runs across the field and down a hole. Alice follows him through the rabbit's hole. Alice falls for a long time and she tries to apply the geographical knowledge she has learned in school and she wonders if she might fall right through the earth and come out on the other side. She wants to say the word "antipodes "but fails to remember it; so she says the word "antipathies" instead. The word "antipodes" refers to two places or points that are placed diametrically opposite each other on the globe, but the word "antipathies" refers to feelings of intense dislike and repugnance. Alice's accidental use of the word "antipathies" instead of the word "antipodes", gives rise to a malapropism pun. According to Ronald Reichertz (1997: 8)

The play on words here takes place through the use of the paranoymic words "tickler." The "Tickler" is the cane which Mrs. Joe uses to punish Pip. The word "tickler" portrays an image of a child laughing as he is being "tickled" by an instrument (here a "tickler"); the adjective "tickled" could mean happy and pleased. The pun is based on paranoymy as the words "tickler" and "tickled" are related to each other in derivation but are different in their syntactic use. There is definitely a sound proximity between the two words. In Arabic, the translator translates "tickler" as "تيلكر" and later as "عصا الخيرزان" (Eng. "cane"); "tickled" is translated as "لأضرب" (Eng. "to beat"). In the Arabic translation, the paranoymic relationship that exists between these two items is clearly lost. Therefore, the translation strategy used by the translator is pun to non-pun. The researcher suggested the following translation:

"لقد خرجت السيدة "جو" تبحث عنك اثنتي عشرة مرة يا "بيب". وقد خرجت الان لتجعل منها ثلاثة عشرة مرة"

–"هل فعلت حقا؟"

قال "جو": نعم يا بيب. والاسوأ أنها أخذت "العصا الواخزة" معها.

حين سمعت هذا الخبر الفظيع، أحكمت اغلاق الزر الوحيد الموجود في معطفي جيدا ونظرت الى النيران نظرة يملؤها الاكتئاب. لقد كانت "تيكلر" عبارة عن عصا واخزة، مصممة لتوخزني بها على أي جزء في جسدي بسهولة.

The suggested translation illustrates the paranoymic relationship between the pairs "tickler" and "tickled" since "العصا الواخزة"means "the stinging stick" and the verb "توخزني" means "sting." The word "الواخزة" is added to the word "stick" because "الوخز" in Arabic is connected with pain that results from anything that stings. Both "العصا الواخزة" and "tickler "involve pain and the words "العصا الواخزة" and "توخزني" portray the figurative meaning of the intended pun.

أجل صرخته الأولى يجب أن تكون

أيها الرفيق نابليون !

SL Text 6:

"Mrs. Joe has been out a dozen times, looking for you, Pip. And she's out now, making it a baker's dozen."

"Is she?"

"Yes, Pip," said Joe; "and what's worse, she's got Tickler with her.

At this dismal intelligence, I twisted the only button on my waistcoat round and round, and looked in great depression at the fire. Tickler was a wax-ended piece of cane, worn smooth by collision with my tickled frame (Great Expectations (1861: 8 -9).

TL Text 6:

"لقد خرجت السيدة "جو" تبحث عنك اثنتي عشرة مرة يا "بيب". وقد خرجت الان لتجعل منها ثلاثة عشرة مرة"

–"هل فعلت حقا؟"

قال "جو": نعم يا بيب. والاسوأ أنها أخذت "تيكلر" معها.

حين سمعت هذا الخبر الفظيع، أحكمت اغلاق الزر الوحيد الموجود في معطفي جيدا ونظرت الى النيران نظرة يملؤها الاكتئاب. لقد كانت "تيكلر" عبارة عن عصا من الخيرزان طرفها مصقل بالشمع، مصممة لأضرب بها على أي جزء في جسدي بسهولة. (الامال العظيمة، الفصل الثاني، ص 26)

In example (6) above, when Pip comes back from the graveyard, Joe tells him that Mrs. Joe has been out many times looking for him and what is worse is that she has gone out with "tickler". The tickler here is a stick that (Mrs.) Joe uses it to beat Pip rather than a fun toy that tickles him. It is a piece of stick that hurts Pip instead of making him laugh.

فلا بد أن يتعلم

ليكون صادقا ومخلصا لك.....

أجل صرخته الاولى يجب أن تكون

أيها الرفيق نابليون! (مزرعة الحيوانات، الفصل الثامن، ص 152).

In example (5) above, this poem praises Napoleon and demands that everyone in the farm must be faithful to Comrade Napoleon. This poem contains a pun that is based on paranoymy. The example involves sound similarities between the paranoymous words "pig" and "big". The pun involves sound similarities in their first phonemes [p] in "pig" ("خنزير" in Arabic) and [b] in "big" ("كبير" in Arabic). Needless to say, it is impossible to find words in Arabic starting with the sound [p] as the sound is not part of the phonetic system of Arabic. As the English pun above is basically based on the phonemic difference between the words "pig" and "big; "it does not lend itself to an easy translation into Arabic, which does not have the phoneme [p] as mentioned earlier. The translator through the use of the literal approach fails to render the pun into Arabic. He should have resorted to a way that either maintains or compensates the loss of the pun, if it ever has to be sacrificed.

To give a similar sense, the researcher suggested to add the Arabic word "صغير" after the word "خنزير" in the first line and changed the word "يكبر" into "يصبح كبير". By doing so, the researcher achieved two important things: first, the word "صغير" and "كبير" have a similar rhyme and secondly they are opposites and are linked together semantically.

لو كان لدي خنزير صغير رضيع،

فقبل أن ينمو ويصبح كبير[1]

في حجم الزجاجة أو مرقاقة العجين،

فلا بد أن يتعلم

ليكون صادقا ومخلصا لك.....

قالت أليس بسرعة لكي تغير الموضوع: وكم ساعة في اليوم كنتم تدرسون؟

قال ذكر السلحفاة الزائف: عشر ساعات في اليوم الأول، تسع في الثاني وهكذا دواليك.

قالت أليس باستغراب: يا لها من خطة غريبة!

فأشارالغريفين بالقول: "لهذا السبب هي تسمى الدروس بالنواقص إذ هي تنقص من يوم إلى يوم".

The suggested translation above transfers the paranoymic pun to the TL. The word "نواقص" involves the meaning "reduction." The word "نواقص" in Arabic is the plural of the word "ناقص" which means "غير تام، غير كامل" (Eng. "incomplete"). Thus, the Arabic words (النواقص، تنقص) exhibit a paranoymic relationship in Arabic.

SL Text 5:

Had I a sucking-pig
Ere he had grown as big
Even as a pint bottle or a rolling-pin,
He should have learned to be
Faithful and true to thee,
Yes, his first squeak should be
"Comrade Napoleon" (Animal Farm, 1970: 58).

TL Text 5:

لو كان لدي خنزير رضيع،

فقبل أن ينمو ويكبر

في حجم الزجاجة او مرقاقة العجين،

"What a curious plan! exclaimed Alice.

"That's the reason they're called lessons, the Gryphon remarked: because they lessen from day to day" (Alice in Wonderland (1992: 81).

TL Text 4:

قالت أليس بسرعة لكي تغير الموضوع: وكم ساعة في اليوم كنتم تدرسون؟

قال ذكر السلحفاة الزائف: عشر ساعات في اليوم الأول، تسع في الثاني وهكذا دواليك.

قالت أليس باستغراب: يا لها من خطة غريبة!

فأشار الغريفين بالقول: "لهذا السبب تسمى دروسا اذ هي تنقص من يوم الى يوم" (أليس في بلاد العجائب، الفصل التاسع ، 188).

In example (4) above, Alice tries to change the subject so she asks the Mock Turtle about the hours they spend at school. The Mock Turtle answers that the "lessons" are reduced day after day; ten hours the first day, nine in the next and so on. The play on words is quiet obvious since the Mock Turtle uses the words "lesson" and "lessen"; the former ("lesson") refers to the period of time in which one is taught about a subject; while latter, which is a verb, means to become less or to make something less. There is a paranoymic relationship between "lesson" (noun) and "lessen" (verb). In Arabic, "lesson" means "دَرْس" and "lessen" means "ينقُص". In the Arabic translation the paranoymic relationship that exists between these two items is clearly lost.

The translator translates the pun literally, without noticing the paranoymic pun; he translates the English "lessons" into the Arabic "دروس", and the English "lessen" into the Arabic "تنقص". The pun is thus lost.

To maintain the paranoymic pun, the word "نواقص" (English "reduction" (the plural of "ناقص") can be added to be "لهذا السبب تسمى الدروس بالنواقص إذ هي تنقص من يوم إلى يوم" (lit. "that's the reason they're called "the reduction lessons". This change in the word formation produces the paranoymic pun since the words "نواقص" and "ينقص" have a phonetic proximity. The researcher suggests the following translation:

The example above involves a dialogue between Alice and the mouse. The mouse uses the word "tale" to mean "a story" but Alice misunderstands it. She thinks that the mouse says "tail," and she gets astonished as why the mouse says that his "tail" is a sad one. Obviously, the TL text does not transfer the pun since the Arabic words "قصة" and "ذيل" are by no means related to each other and do not represent the homophonic pun available in the SL text. Thus, the pun to non-pun is the translation strategy used by the translator. The translator should have used the editorial technique of footnoting to explain the pun and the meaning intended. Therefore, the researcher suggests the following translation:

قال الفأر وهو يلتفت الى اليس متنهدا: ان قصتي هي قصه طويلة وحزينة.

فقالت اليس وهي تنظر الى ذيل الفار (تظن أنه يتحدث عن الذيل وليس عن القصة)، أنه ذيل طويل بالتأكيد، لكن لماذا تقول انه حزين.

(1) تلاعب كارول هنا بالألفاظ : كلمة "قصة" باللغة الانجليزية تعني"tale" بينما كلمة "ذيل"باللغه الانجليزية تعني"tail". وكلاهما يلفظان لفظا واحدا، فظنت أليس ان الفأريتحدث عن الذيل"tail" بينما هو كان يتحدث عن القصة "tale"بأنها طويلة وحزينة.

Paranomy

Paranomy is basically based on the phonological and the morphological similarities between the words. Paranomy involves words that are slightly different in both spelling and pronunciation. This slight difference might lead to confusion (Prace, 2013: 9). To illustrate, let us consider the following example:

SL Text 4:

"And how many hours a day did you do lessons? Said Alice, in hurry to change the subject.

"Ten hours the first day, said the mock turtle, nine in the next, and so on.

that the translator tries to be faithful to the ST by using the words "هدف" and "دولفين". Therefore, a literal translation is produced and the wordplay is omitted.

In order to retrain the wordplay, the researcher uses the Arabic word "سمك القرش" (English "shark") which is not equivalent for the word "دولفين" but it belongs to the semantic field of "sea creatures". Therefore, the word "قرش" (English "penny") is required for any journey; any journey needs money. The suggested translation involves a shift in the type of the pun since the Arabic words "سمك القرش" and "قرش" make a homonymic pun (i.e., "two words that have the same pronunciation but different meanings"). To reproduce the pun, the following translation is suggested:

قال ذكر السلحفاة الزائف: طبعا لا. كيف لو جاءني أحد الاسماك وأخبرني بأنه ذاهب في رحلة، لسألته هل تذهب بدون سمكة قرش؟

قالت أليس: الا تقصد من دون أن تأخذ معك قرشا؟ (وهي تقصد النقود)

فأجاب ذكرالسلحفاة الزائف: أنا اعني ما اقوله. (أليس في بلاد العجائب،الفصل العاشر، ص200).

SL Text 3:

It is a long and a sad tale! Said the mouse, turning to Alice, and sighing.

"It is a long tail", certainly, said Alice, looking down with wonder at the mouse tail, but why do you call it sad? (Alice in Wonderland (1992: 22))

TL Text 3:

قال الفأر وهو يلتفت الى اليس متنهدا: ان قصتي هي قصة طويلة وحزينة.

فقالت اليس وهي تنظر الى ذيل الفار، انه ذيل طويل بالتأكيد، لكن لماذا تقول انه حزين.

(اليس في بلاد العجائب، الفصل الثالث، ص. 50).

SL Text 2:

They were obliged to have him with them "the mock turtle said: no wise fish would go anywhere without a porpoise."

"Wouldn't it really?" said Alice in a tone of good surprise.

Of course not, said the mock turtle:"why, if a fish came to me, and told me he was going a journey, I should say "with what porpoise?"

"Don't you mean "purpose?" said Alice.

"I mean what I say", the Mock turtle replied in an offended tone (Alice in Wonderland (1992: 86)).

TL Text 2:

قال ذكر السلحفاة الزائف: كانوا مجبرين على القبول به معهم،فما من سمك حكيم يذهب الى أي مكان من دون دلفين"

قالت أليس بنبرة تعبر عن دهشة كبيرة: "الا يفعل ذلك حقا؟

قال ذكر السلحفاة الزائف: طبعا لا. كيف لو جاءني أحد الاسماك وأخبرني بأنه ذاهب في رحلة، لقلت مع أي دلفين؟

قالت أليس: الا تقصد لأي هدف؟

فأجاب ذكرالسلحفاة الزائف: أنا اعني ماقوله. (أليس في بلاد العجائب،الفصل العاشر، ص200).

In example (2) above, the conversation is between the Mock Turtle and Alice. The Mock Turtle says that any wise fish must take a "porpoise" wherever they go, so Alice thinks that the Mock Turtle means all journeys should have a "purpose" and she asks him again: "Don't you mean purpose?" The Mock Turtle insists that he means what he says. As can be observed, the misinterpretation happens between Alice and the Mock Turtle due to the homophonic pun between "porpoise" and "purpose". It appears

The example above involves a dialogue between Alice and the Duchess. Alice tries to show some knowledge she learned at the school. She tells the Duchess that the earth takes twenty four hours to turn around on its axis; the Duchess mishears her and thinks that she is talking about axes and calls for her execution.

As can be noticed, Al-Kiwan's translation is a literal translation. The given translation leads to a gap in the translated text as the Arabic words "محورها" and "الفؤوس" do not have the same homophonic relation that is available between the English words "axis" and "axes". The text above is basically based on the homophonic similarity between the English words "axis" and "axes," which leads to the misunderstanding between Alice and the Duchess. As such a homophonic similarity does not exist between the Arabic words "محورها" and "الفؤوس", it is impossible for any Arabic reader to understand the misunderstanding that occurs between the Duchess and Alice. The pun, a pivotal element in the English text, is completely lost in the translation. The translation strategy used by the translator is pun to non-pun translation strategy.

The translator of the pun could preserve the intended pun by making a shift in the semantic field and focusing on rotation instead of axis, as follows:

أتعلمين أن الأرض تستغرق أربعة وعشرين ساعة لتدور حول محورها.

فقالت الدوقة : بمناسبة الحديث عن الدوران والالتفاف قوموا بلف حبل المشنقة حول عنقها.

(lit. "You see the earth takes twenty four hours to turn round on its axis".

"Talking of rotation", said the Duchess, "wrap a rope around her neck".)

The suggested translation preserves the pun by making a shift into another segment from the context. The translation makes a derivational relationship between "الالتفاف" (English "rotation") and the verb "لَفّ" (English "rotate") to keep the intended pun. The Arabic verb "لَفّ" is used in many contexts in Arabic

In translation, a shift may occur within the semantic field of the pun. Example (2) below illustrates this case:

selected literary works. The SL texts are compared and contrasted with their translations. In a nutshell, the problems of translating puns are examined, and the factors leading to mistranslations as well as the strategies used are highlighted, i.e., any mistranslation of puns is categorized and analyzed linguistically. The analysis follows a problem-solving approach and the researcher proposes solutions for the problematic areas.

Discussion and Analysis

Pronunciation-Based Puns

These puns arise from the pronunciation proximity between the words used (namely homophonic and paranoymic puns). A close study of the selected novels in the present reveals that no translation is given to most of the puns used due to the fact that English words or phrases do not have the same phonetic representations in Arabic. To illustrate, let us consider the following examples:

Homophony

This kind of pun refers to words that have the same pronunciation but different spelling and meaning (Crystala, 2003: 231).The following pairs of words are examples of such kind: (“axis” and “axes”), (“porpoise” and “purpose”) and (“tale” and “tail”).

SL Text 1:

"You see the earth takes twenty four hours to turn round on its axis."

"Talking of axes", said the Duchess, "chop off her head" (Alice in Wonderland (1992: 52).

TL Text 1:

أتعلمين أن الأرض تستغرق أربعة وعشرين ساعة لتدور حول محورها.

فقالت الدوقة: بمناسبة الحديث عن الفؤوس، اقطعي رأسها (أليس في بلاد العجائب،الفصل السادس، ص 110).

1- Rhetorically speaking, pun is a highly restricted notion.

2- The classification of puns into a variety of rule-governed types and sub-types is logico-rhetorically organized. It is meticulously done in accordance with their rhetorical features where each type of pun is associated with its own distinct and independent semantic framework.

3- In Western rhetoric, puns are frequently mixed with paronomasia despite the fact that they represent two completely different figures of speech. Pun is based on the principle of having a word with two lexical meanings whereas paronomasia is based on the principle of having two or more words similar in their phonological forms but different in their lexical meanings.

Methodology

Data Collection

For the purposes of this study, three English novels translated into Arabic were selected: Lewis Carroll's Alice in Wonderland was translated into Arabic by Ammera Kwian as أليس في بلاد العجائب, George Orwell's Animal Farm was translated into Arabic by Sabri Al Fadil as مزرعة الحيوانات and Charles Dickens's Great Expectations was translated into Arabic by Sumiah Abd-Elmonem and Ayman Kamel as الآمال العظيمة.

A total of 23puns were randomly chosen from the three selected novels. The researcher relied on Delabastita's (2004) model of pun translation in analyzing the examples. Delabastita (2004: 604) describes different types of puns including: homonymy, homophony, homography, paranomy, and polysemy. He also proposed nine strategies for translating puns:(1) pun-to-pun translation, (2)pun-to-related rhetorical device, (3) situational pun, (4) literal meaning, (5) footnote, (6) compensation, (7) manipulative translation, (8) non-translation, (9) pun to zero.

Data Analysis

The present study examines a selected body of SL texts and their translations as to locate and identify the problematic puns. Furthermore, the study identifies the strategies were used by the translators of the three

Give me leave to leave thee [Shakespeare's The Twelfth Night II, V]

In the above example, the word "leave" is used twice; once as a noun and once as a verb. Munthir gives the following example from Arabic (Munthir, n.d: 473):

ما مات من كرم الزمان فانه يحيا لدى يحيى بن عبد الله

In this example, the words "يحيا" [Yahiyaa] (live) and "يحيى" [Yahiya] (proper name) are pronounced identically but each has a different meaning and belongs to different parts of speech.

According to Munthir, The implicit type of homonymic pun is similar to"التورية", i.e., a word that is mentioned only once but has two different meanings (Munthir: 473). Moreover, She gives the following example (Munthir, n.d : 473):

Ask for me tomorrow and you shall find me a grave man.(Shakespeare's Romeo and Juliet, III, i)

In this example, the lexical item "grave" is mentioned once but it carries two meanings: "sedate" and "tomb". In the following Arabic example given by (Munthir, n.d: 474), the existence of the reference determines which meaning is really intended:

كأن للمجاورة اقتسمنا فقلبي جاره والدمع جاري

With the existence of the reference (اقتسمنا) (English "share ("it becomes clear that the poet intends the second meaning (my neighbor).

Al-Hajjaj and Ali (2013: 3) attempt to "explore the nature and role of pun in classical Arabic rhetoric. By looking at these rhetorical devices, they indicate that pun makes Arabic texts (Quranic, poetic and everyday formal expressions) more vivid, and their content richer in semantic values."In their study (2013: 43), they arrived at a number of conclusions, the most important of which are:

homonymy (the word-in-context ambiguity is the central feature) and phrasal homonymy (the clause ambiguity is the central feature). On his part, Giorgadze (2014: 275) introduces "a new classification of puns including all the main types of pun: lexical-semantic pun, structural- syntactic pun, and structural-semantic pun". According to the given study done by Giorgadze (2014: 275) “ambiguity is a convention of punning, but, as Attardo (1994: 133) points out not every ambiguous word constitutes a pun.

Similarly, Partington (2008: 1794) attempts to describe both the structure and the function of punning wordplay (perhaps a more accurate term would be phraseplay) in English using a number of notions employed in modern lexis- driven descriptions of the language by Sinclair and Hoey. Sinclair (1987: 319) demonstrates how the organization of language at the phrase level relies on two basic underlying principles: the open-choice (or terminological) and the idiom (or phraseological) principles. Hearers/readers have certain predictions or expectations about how speakers/writers employ these principles. However, Hoey’s (2005) work on lexical priming. He provides a lexical-grammatical framework which sheds light on precisely what the linguistic expectations of hearers are. He analyses a considerable number of naturally occurring instances of wordplay collected from a corpus of newspaper texts to examine how these theoretical frameworks can be applied (Sinclair (1987) & Hoey (2005) as cited in Parington (2008: 1794)).

Pun in English and Arabic

According to Munthir, pun in English is compared to two concepts in Arabic: تورية and a specific type of جناس (Munthir, n.d: 472). She says that" in both languages pun is either an occurrence of one word mentioned once carrying more than one meaning or a recurrence of a word in different meanings and this includes:(1) a word with two or more real meanings and (2) a word with two meanings, one is real and the other is metaphoric" (Munthir, n.d: 472). She further illustrates pun that results from absolute (complete) homonymy (explicit homonymic pun) which is the counterpart of both الجناس اللفظي التام المماثل (the repeated words that are spelt and pronounced alike and have the same parts of speech but different meanings), and الجناس اللفظي التام المستوفي (the repeated words that are pronounced alike and have different parts of speech and different meanings. She gives these examples (Munthir, n.d: 472):

Theoretical Background

Classification of Puns

In this section, an attempt shall be made to present a brief survey of studies and theories written on pun and their classifications.

Delabastita (2004: 600) states that

> wordplay-whatever its exact form or function-exploits the intrinsic structure of the source language used and throws into prominence certain characteristics of that for which it may well be difficult or impossible to find equivalents in the target language. Therefore, linguistic structure defines the limit of what is technically possible in terms of transposing or reproducing a source language wordplay. (20014: 600)

Wordplay is notoriously difficult to define and classify, most definitions agree on the basic principles which boil down to the special effect from a specific combination of differences of meaning and likeness of form. This means "that in pun two (or more) different isotopies (i.e., layers of textual / semantic cohesion) are made to intersect in almost the same linguistic form. If wordplays contrast different meanings on the basis of the formal resemblance of their constituent parts, the later can display mere similarity (paranoymy) or actual identity in sound (homophony), writing (homography) or both" (Delabastita, 2004: 601). Furthermore, Delabastita (2004: 306) assumes that "most puns depend on one or more of the following linguistic features: phonological and graphological structure, lexical structure (polysemy), lexical structure (idiom), morophological structure, and syntactic structure. The linguistic categories mentioned above are not necessarily relevant to wordplay in the various Western languages to the same degree or in the same way" (2004: 603).

Gottlieb (2005: 210) considers wordplay and pun as synonymous linguistic units. His classification of a pun is the similar to Delabastita's one. He only adds and singles out three subcategories of homonymy: lexical homonymy (the central feature is single-word ambiguity), collocational

translation. Due to its nature, puns pose a real obstacle for translators who, in some cases, opt for dropping them in translation. Neglecting them or mistranslating them will definitely lead to a serious loss or a distortion of meaning. This issue will be investigated in a number of cases in three literary texts, as mentioned in the previous section. The translators of these literary texts seem to have lost control over the puns used. As a result, the TL readers may go through different interpretations and thus may end up with unacceptable or wrong understanding of the translated texts.

A quick glance at the selected literary texts reveals that two major problems can be spotted when it comes to translating puns into Arabic: (1) no translation of the puns is given due to the fact that two words or phrases in English do not have the same phonetic representations in Arabic, and (2) mistranslating pun takes place due to the fact that puns evoke shades of meanings that the TLT cannot show.

The significance of the Study:

The study is significant for two main reasons: First, it deals with the difficulties and problems related to translating pun, which involves indirectness that leads to many nuances of meaning. Second, it is one of the few studies that address the translation of English puns into Arabic from this perspective. Given the massive differences between puns in English and Arabic; translating puns becomes challenging for translators because it is associated with two different rhetorical and linguistic systems. For example, Arabic puns are rule-governed while English puns are context-bound (Khanfar, 2013: 3).

Objectives of the Study:

The study will mainly attempt to achieve the following objectives:

1. Investigating the major difficulties and problems translators may face when translating puns from English into Arabic.
2. Identifying the translation strategies and techniques used by the translators of the three selected literary works in translating puns to Arabic.
3. Putting forth more suitable translation strategies for the mistranslated puns in the translated versions of the works in question.

The translation of puns is considered to be a difficult problem because different languages organize their concepts, sounds, and words differently. Moreover, the nature of language is arbitrary because a word or words similar in form and sound may represent very different meanings. This arbitrariness of linguistic symbols sets a very serious obstacle for the translator in translating puns from one language into another (Weissbrod, 1996: 219). On the other hand, many consider puns untranslatable as they are inherently misleading due to the fact that they involve more than one meaning -many shades of meaning. Thus, they lead to ambiguity and vagueness.

This study will attempt to explore the difficulties and problems relevant to translating puns from English into Arabic in three selected English literary texts, namely: Lewis Carroll's Alice's Adventures in Wonderland which was translated into Arabic by Amira Kwian as أليس في بلاد العجائب, George Orwell's Animal Farm which was translated into Arabic by Sabri Al Fadil as مزرعة الحيوانات and Charles Dickens's Great Expectations which was translated into Arabic by Sumiah Abd-Elmonem and Ayman Kamel as الآمال العظيمة. More specifically, the study will compare and contrast the meaning and effect of the source language pun with its meaning and effect in the target language version. The comparing and contrasting will serve the aim of deciding what changes in the type and the composition of the original puns that take place when translated into another language and the effects transmitted in each case, i.e., whether the humor or irony intended in the SLT is still felt in TLT (i.e., Arabic in our case). Then, the study will attempt to identify the translation strategies that are employed by the translators in translating puns. The comparative-contrastive analysis will highlight some strategies of translating puns in the selected examples.

Statement of the Problem

This study deals with the translation of puns from English into Arabic. The underlying premise of this study is that puns are linguistic and rhetorical devices that should be carefully dealt with when it comes to

Introduction:

Pun is a popular literary device that is widely used in English. It involves a play on words by using a word that suggests two or more meanings or by exploiting similar sound words that have different meanings. Pun carries an amusing and yet an ambiguous curve to the text. Understanding a pun differs from one person to another; Time, culture, recipient's sex and background influence the way a pun is interpreted (Balci, 2005: 1).

Pun is part of the human nature. It is used for humor or irony when communicating with other people (Balci, 2005:8). Puns can be mainly created through two ways: the pronunciation of given words and the meanings of given words. Ling (2006: 66-68) states that puns can be divided into two parts: they are called paronomasia and antalaclasis. Paronomasia is the use of two words that are similar or that have the same pronunciation but different in meaning. Antalaclasis refers to a word used twice or more, but each time with a different meaning.

Dirk Delabstita (1996:128), who is one of the leading scholars who did extensive research on puns and their translation, points out

> Wordplay is the general name of the various textual phenomena in which structural features of language(s) are exploited in order to bring about a communicatively significant confrontation of two (or more) linguistic structures with more or less similar forms or more or less different meanings (1996: 128).

The above definition includes homonymy (same pronunciation and spelling), homophony (same pronunciation but different spelling), homography (same spelling but different pronunciation), paronymy (slight difference in both spelling and sound) and lexical structure (polysemy) (same word that has two possible meanings) and lexical structure (idiom) (Delabstita, 1997: 2).

Pun plays a significant and important role in literature. Von Flotow (1997:52) states that “pun adds taste to the text or discourse; it triggers unexpected connections between concepts, sounds and words in the reader creating a sense of specialized perception and knowledge, even a sense 'connivance' with the author” (1997: 52).

قابلية ترجمة التورية من الانجليزية إلى العربية في أليس في بلاد العجائب للويس كارول ومزرعة الحيوانات لجورج اروبل والاعمال العظيمة لتشارلز ديكنز كأمثلة للدراسة

محمد عيسى مهاوش

قصي أنور الذبيان

مي سعيد محمد

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في المشاكل التي يواجهها المترجم عندما يترجم التورية الإنجليزية إلى اللغة العربية في الروايات الثلاثة المختارة: مغامرات أليس في بلاد العجائب للويس كارول، مزرعة الحيوانات جورج أورويل والامال عظيمة لتشارلز ديكنز. بالإضافة إلى ذلك، تم مناقشة المشكلتين والقضيتين المترابطتين: كيف ترجمت التورية، وكيف ينبغي أو (يمكن أن تترجم). وجد أن هنالك حالات لا يتم فيها نقل التورية المقصودة في الروايات الثلاث المختارة من قبل المترجمون. لذلك اقترح الباحث عدة استراتيجيات لترجمة التورية.

وتشير الدراسة إلى أن المترجم قد يواجه مشكلة عدم القدرة على نقل التورية المقصودة في النص الأصلي. وتأتي هذه المشكلة نتيجة لأسباب مختلفة. على سبيل المثال، التورية في اللغة الإنجليزية لا تمتلك نفس النظام الصوتي في اللغة العربية. بالإضافة إلى ذلك، التورية في اللغة الإنجليزية قد تشير إلى معاني مختلفة (ظلال المعاني) التي لا يمكن إظهارها في النص المترجم مما يؤدي إلى فقدان التورية في النص المترجم أو تحريف المعنى.

للتعامل مع هذه المشاكل، ويمكن للمترجم استخدام استراتيجيات معينة مثل: استخدام حاشية لتوضيح التورية المقصودة، يمكن أيضا استخدام الترجمة التفسيرية بين قوسين للإشارة إلى أن هذه الكلمات لم يرد ذكرها في النص الأصلي، في بعض الحالات من الممكن أن يتم نقل التورية المقصودة بإعادة صياغة التورية لتلاءم النص العربي من اجل فهم أفضل للتورية المقصودة.

Translatability of English Puns into Arabic: Lewis Carroll's Alice Adventures in Wonderland, George Orwell's Animal Farm and Charles Dickens's Great Expectations as Case Studies

Mohammad Issa Mehawesh [*]

Qusai Anwar Al-Debyan

Mai Saeed Issa Mahmoud

Abstract

This study investigates the problems that a translator may encounter when translating English puns into Arabic in three selected novels: Lewis Carroll's Alice Adventures in Wonderland, George Orwell's Animal Farm and Charles Dickens's Great Expectations. Two main problems and interrelated issues are discussed: How puns were translated? and how they should or (can be) translated?. It is observed that, in some cases, the translators of the three selected novels failed to convey the intended meaning of certain puns; therefore, some strategies were suggested by the researcher.

The study indicates that a translator might face the problem of not being able to translate puns and/or convey their intended meaning(s). This problem comes as a result of various reasons. For example, English puns, if sound-based, do not have the same phonetic representations in Arabic. In addition, English puns sometimes evoke shades of meanings that the TL text cannot show. Therefore, this leads to a serious loss or a distortion of meaning.

Keywords: English, Arabic, Translatibility, puns.

[*] قسم اللغة الإنجليزية والترجمة، كلية الآداب، جامعة الزرقاء، الأردن.

[**] قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب، الجامعة الهاشمية، الأردن.

[***] قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب، الجامعة الهاشمية، الأردن.

تاريخ تقديم البحث: 2020/2/19 م. تاريخ قبول البحث: 2020/5/11 م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020 م.

Peterson, C. & Seligman, M. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification, (1). Oxford University Press.

Pfeffer, J. (1998). The Human Equation: Building Power by Putting People First. Harvard Business School Press, Cambridge, MA.

Raharjo, H. & Eriksson, H. (2017). Exploring differences between private and public organizations in business excellence models. International Journal of Operations & Production Management, 37(12), 1795-1816.

Rego, A., Ribeiro, N., & Cunha, M. (2010). Perceptions of organizational virtuousness and happiness as predictors of organizational citizenship behaviors. Journal of Business Ethics, 93(2), 215-235.

Sternad, D., Krenn, M., & Schmid, S. (2019). Business excellence for SMEs: motives, obstacles, and size-related adaptations. Total Quality Management & Business Excellence, 30(1-2), 151-168.

Suárez, E., Calvo-Mora, A., Roldán, J., & Periáñez-Cristóbal, R. (2017). Quantitative research on the EFQM excellence model: A systematic literature review (1991–2015). European Research on Management and Business Economics, 23(3), 147-156.

Talwar, B. (2009). Comparative study of core values of excellence models vis-à-vis human values. Measuring Business Excellence, 13(4), 34-46.

Gill, J. & Johnson, P. (2010). Research Methods for Managers. 4th edition, SAGE Publication Ltd.

Gittell, J. H., Cameron, K., Lim, S., & Rivas, V. (2006). Relationships, layoffs, and organizational resilience. Journal of Applied Behavioral Science, 42(3), 300–328.

Goleman, D. (2006). Social Intelligence: The New Science of Human Relationships. New York: Bantam Books,.

Hackett, R. & Wang, G. (2012). Virtues and leadership: An integrating conceptual framework founded in Aristotelian and Confucian perspectives on virtues. Management Decision, 50(5), 868-899.

Hein, J. & Wilkinson, G. (2015). Making Business Virtuous. Ph. D. Dissertation, 10/26/2015, Indiana Wesleyan University.

Khandwalla, P. (2009). Organizational Designs for Excellence. Ninth reprint. Tata McGraw Hill Education Private Limited. New Delhi, India.

Kouzes, J. & Posner, B. (2003). Encouraging the Heart: A Leader's Guide to Rewarding and Recognizing Others. Jossey-Boss, San Francisco, CA.

Laurett, R. & Mendes, L. (2019). EFQM model's application in the context of higher education: A systematic review of the literature and agenda for future research. International Journal of Quality & Reliability Management, 36(2), 257-285.

Metaxas, I. & Koulouriotis, D. (2017). Encouraging the Heart: A Leader's Guide to Rewarding and Recognizing Others. Total Quality Management & Business Excellence, 1-30.

Oakland, J. (2001). Total Organizational Excellence: Achieving world-class performance, edition1. Butterworth-Heinemann.

Oxford Dictionary: https://en.oxforddictionaries.com/definition/excellence

Pearce, C., Waldman, D. & Csikszentmihalyi, M. (2008). Virtuous leadership: A theoretical model and research agenda. In The Virtuous Organization: Insights from Some of the World's Leading Management Thinkers, 211-230.

Cameron, K., Dutton, J. & Quinn, R. (2003). Positive Organizational Scholarship: Foundations of a new Discipline. Berrett-Koehler Publishers, Inc, San Francisco.

Cameron, K., Mora, C., Leutscher, T., & Calarco, M. (2011). Effects of positive practices on organizational effectiveness. The Journal of Applied Behavioral Science, 47(3), 266-308.

Cameron, K., & Caza, A. (2002). Organizational and leadership virtues and the role of forgiveness. Journal of Leadership & Organizational Studies, 9(1), 33-48.

Covey, S. R. (2004). The 8th Habit: From effectiveness to greatness. New York: Free Press.

Dobrovič, J., Kmeco, Ľ., Gallo, P., & Gallo jr, P. (2019). Implications of the Model EFQM as a Strategic Management Tool in Practice: A Case of Slovak Tourism Sector. Journal of Tourism and Services, 10(18), 47-62.

Dobson, J. (2007). Aesthetics as a foundation for business activity. Journal of Business Ethics, 72(1), 41-46.

Edgeman, R., Hammond, S., Keller, C., & McGraw, J. (2018). Virtuous cycles: Organizational dynamics of innovation and excellence. Total Quality Management & Business Excellence, 1-17.

Escrig-Tena, A. B., Garcia-Juan, B., & Segarra-Ciprés, M. (2019). Drivers and internalisation of the EFQM excellence model. International Journal of Quality & Reliability Management, 36(3), 398-419.

Esfijani, A. (2018). Measuring quality in online education: A meta-synthesis. American Journal of Distance Education, 32(1), 57-73.

European Foundation for Quality Management (2003), Modelo EFQM de Excelencia, European Foundation for Quality Management, Brussels.

References:

Abu Basheer, D. (2015). Applying the Enablers Criteria of EFQM Excellence Model in the Palestinian Universities in Gaza Strip (Master's thesis in Business Administration). Al-y University. Gaza.

Al-Adwan, A., Al-Adwan, A. & Smedley, J. (2013). Exploring students acceptance of e-learning using Technology Acceptance Model in Jordanian universities, International Journal of Education and Development using ICT, 9(2). 4-18.

Anastasiadou, S., Zirinoglou, P., & Florou, G. (2014). The European Foundation Quality Management evaluation of Greek Primary and Secondary Education. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 143, 932-940.

Balbastre-Benavent, F. & Canet-Giner, M. (2011). The strategy formation process in the EFQM Excellence Model: a critical review and new perspectives, Total Quality Management & Business Excellence, 22(7), 727-742.

Beckett, A. (2006). Citizenship and vulnerability: Disability and issues of social and political engagement. Springer.

Bright, D., Cameron, K. , & Caza, A. (2006). The amplifying and buffering effects of virtuousness in downsized organizations. Journal of Business Ethics, 64, 249–269.

Caldwell, C., Hasan, Z., & Smith, S. (2015). Virtuous leadership–insights for the 21st century. Journal of Management Development, 34(9), 1181-1200.

Calvo-Mora, A., Leal, A., & Roldán, J. (2006). Using enablers of the EFQM model to manage institutions of higher education. Quality Assurance in Education, 14(2), 99-122.

Cameron, K. (2011). Responsible Leadership as Virtuous Leadership. Journal of Business Ethics. 98 (S1), 25-35.

Cameron, K., Bright, D., & Caza, A. (2004). Exploring the relationships between organizational virtuousness and performance. American Behavioral Scientist, 47(6), 766-790.

inspire them of profound purpose that is associated with what they do in the organization.

Future Research:

The researchers recommend that future research will determine which activities are most useful in increasing virtue in work settings, developing an identical measure to gauge virtue and its elements, expanding EFQM business excellence model and studying the possible direct moderating impact of virtuousness on organizational outcomes.

Findings discussion and Conclusion:

This study attempted to shed light on the concept of virtuous leadership in the high educational institutions. Based on the research data, the academic staff at Mutah University perceives virtuousness as trust, compassion, and integrity of the university leaders. The organizational excellence was available on the level of policy and strategy, people management, leadership and low level of partnership and resources. In general, this study found a statistical significant impact of virtuous leadership in organizational excellence. The findings of this study agree with Covey (2004), Cameron et al. (2003), and Pfeffer (1998) that displaying love and trust throughout the organization affects the organization excellence as a reaction from their employees. In addition, it agrees with Edgeman et al., (2018) that trust is the precondition for collaboration to overcome the organizational challenges, with higher trust levels leading to higher levels of cyclical virtuous or positive reciprocal behavior. At the same time, these results could not predict the forgiveness of leadership virtuousness. In addition, the findings of this study agree with Cameron and Caza (2002), Cameron et al. (2004) and Talwar (2009), that there is a statistically significant relationship between leadership virtues (integrity, compassion, trust, forgiveness, and optimism) and increased employee commitment. Meanwhile, our findings are compatible with Hackett and Wang (2012) that a virtuous leader achieves effectiveness of organization excellence through enhancing the leadership power and influencing people in performing their jobs. Then, as Hein and Wilkinson (2015) reported, the virtuous leadership is the founder of a virtuous organization.

Research Implications

As organization demonstrates a high level of integrity, compassion is a common act, employees are trusting each other, trusting the leadership, and people are treated with courtesy, consideration, and respect in this organization. The finding of this study has each a theoretical and a practical implication. First, it provides new problems regarding ethical and moral elements of leadership. Second, it proposes that managers in the work environment should pay a proper attention to the moral mechanism concerned in their capability of influencing employees. Especially directing its employees to learn from their mistakes as a forgiving organization and

Table (7) Model parameters

Source	Value	Standard error	t	Sig.
Intercept	1.094	0.101	10.817	0.0001
Integrity	0.267	0.037	7.237	0.0001
Compassion	0.179	0.037	4.820	0.0001
Trust	0.161	0.031	5.184	0.0001

To identify the level of availability of organizational excellence (leadership, partnership and resources, people management, policy and strategy, process management) from academic staff's point of view in Mutah University, a simple linear regression was conducted. As Table (8) shows that four dimensions of organizational excellence that are leadership, partnership and resources, people management, policy, and strategy are available. The leadership virtuousness can predict 46.1% of the policy and strategy, 36.9% of people management, 35.3% of leadership and only 14.1% of partnership and resources.

Table (8) Aggregated parameters

Leadership		Partnership and Resources	People management	Policy and Strategy	Process management
R^2	0.353	0.141	0.369	0.461	0.004
F	185.453	55.785	198.477	291.077	1.453
Pr > F	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001	0.229
t	13.618	7.469	14.088	17.061	1.205
Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.229

The forgiveness has a moderate correlation R= 0.348 (sig.= 0.000) with the organization excellence. The results show that there is no impact of variable forgiveness on organization excellence with t= 1.48, sig.= 0.140. Then the collected data failed to reject the null hypothesis.

To test the last three variables, a significant moderate correlation found between trust, compassion, and the organization excellence with R=0.534, 0.662 (sig. = 0.000) respectively, while the integrity variable has a significant strong correlation with organization excellence as R=0.701, (sig. = 0.000). The Table (6) below shows the multiple linear regression model summary and overall fit statistics. The adjusted R square is 0.565 with R^2 equals 0.569, which means that the model of linear regression interprets 56.9% of the variance in the data. The Durbin-Watson d = 1.873, which is between the two critical values of $1.5 < d < 2.5$. Therefore, there is no first order linear auto-correlation in multiple linear regression data of this study. The F-test is highly significant, F=148.889 with sig. = 0.000, therefore one can assume that the model which includes integrity, compassion, and trust explains a significant amount of the variance in organizational excellence.

Table (6) Multiple linear regression model summary

Model	R^2	Adjusted R^2	Durbin-Watson	F	Sig.
Integrity	0.492	0.490			
Integrity/Trust	0.540	0.537			
Integrity/Trust/Compassion	0.569	0.565	1.873	148.889	0.0001

The next table shows the multiple linear regression estimates including the intercept and the significance levels. We find a highly significant intercept and highly significant integrity, compassion, and trust of leader virtuousness coefficients, which we can interpret as: for every 1-unit increase in significant integrity, compassion, and trust of leader virtuousness, one will get 0.267, 0.179, and 0.161 additional excellences in the organization. The model equation will be:

Excellence = 1.094+0.267* Integrity+ 0.179* Compassion+0.161* Trust

Table (4) Model parameters

Source	Value	Standard error	t	Sig.
Intercept	1.107	0.116	9.566	0.0001
Leader Virtuousness	0.827	0.049	16.886	0.0001

Before testing the sub-hypotheses, multicolinearity checked for each independent variable. Table (5) indicates that all independent variables are within the accepted range (i.e. tolerance > 0.1 or VIF < 10).

Table (5) Multicolinearity statistics

Statistic	Optimism	Forgiveness	Trust	Compassion	Integrity
Tolerance	0.578	0.554	0.690	0.420	0.406
VIF	1.731	1.806	1.448	2.378	2.464

The Multiple linear regression was used to test the five sub hypotheses, as follows:

H01_1: Optimism has no impact in the organizational excellence of Mutah University as perceived by the academic staff in the university.

The optimism has a weak correlation R= 0.238 (sig.= 0.000) with the organization excellence. The results show that there is no impact of variable optimism on organization excellence with t= -0.033, sig.= 0.974. Then the collected data failed to reject the null hypothesis. The second hypotheses is

H01_2: Forgiveness has no impact in the organizational excellence of Mutah University as perceived by the academic staff in the university.

The analysis and results:

The simple linear regression was used to test the main hypothesis, which is Virtuous leadership has no impact in the organizational excellence of Mutah University as perceived by the academic staff in the university. A moderate correlation coefficient (0.675) found between the two variables. The Table (3) bellow shows the simple linear regression model summary and overall fit statistics. The adjusted R square is 0.455 with R^2 equals 0.456, which means that the model of linear regression interpret 45.6% of the variance in the data. The Durbin-Watson d = 1.514, which is between the two critical values of $1.5 < d < 2.5$. Therefore, there is no first order linear auto-correlation in multiple linear regression data of this study.

Table (3) Simple linear regression model summary

Model	R Square	Adjusted R Square	Durbin-Watson	F	Sig.
1	0.456	0.455	1.514	285.134	0.0001

The F value in linear regression is the result of a test wherethe null hypothesis is that all regression coefficients are equal zero ($R^2 = 0$) implying that the model has no predictive capability. When study adds coefficients, and these coefficients improve the model fit (significant result), whatever coefficients included in the model. Therefore, the F-test is highly significant, F=285.134 with sig. = 0.000, here one can assume that the model explains a significant amount of the variance in organizational excellence.

The next table shows the simple linear regression estimates including the intercept and the significance levels. We find a highly significant intercept and highly significant leader virtuousness coefficient, which we can interpret as: for every 1-unit increase in leader virtuousness, one will get 0.827 additional excellences in the organization. The model equation will be:

Excellence = 1.10654+0.82698*Leader virtuousness.

Methodology:

The questionnaire appeared in the appendix is a based on a five-point Likert scale and consists of two parts: the first part includes the questions that measure the dimensions of leadership virtuousness while the second part measures the enablers of organizational excellence.

The relationship between the dependent variable (organizational excellence) and the independent variable (Leadership virtuousness) investigated by applying the stepwise linear regression analysis. Total of 384 questionnaires were distributed of which 342 useable one were returned. To estimate the reliability of the study's tool, Cronbach's alpha was used. It calculated using SPSS software, which was .938. In addition, through descriptive statistics - mean and standard deviation- were obtained as Table (2) for all variables in this study as reference.

Table (2) Summary statistics

Variable	n	Mean	Std. deviation
Excellence	342	3.014	0.626
Leader Virtuousness	342	2.306	0.511
Optimism	342	2.972	1.005
Forgiveness	342	2.839	1.009
Trust	342	3.363	0.835
Compassion	342	3.165	0.916
Integrity	342	3.037	0.938

Instruments of the Study:

This study selects the questionnaire as the main instrument for collecting the data. The questionnaire consists of two parts. The first part is related to the independent variable that is leadership virtuousness as measured in the study of Cameron, Bright, and Caza (2004). The second part is related to dependent variable that is organizational excellence, which is measured using the study of European Association for Quality Management 2003, and Abu Basheer (2015) based on EFQM model for organizational excellence (Dobrovič et al., 2019; Escrig-Tena et al., 2019; Laurett, & Mendes, 2019; Sternad et al., 2019; Esfijani, 2018; Metaxas, & Koulouriotis, 2017; Suárez et al., 2017; Anastasiadou et al., 2014). Both parts are measured using a five-point Likert scale.

The population of the study and its sample:

The population of the study comprised the academic staff at Mutah University during the first semester for the academic year (2018/2019), which reached 617 instructors. Fifty-nine instructors were excluded for unpaid leave and scientific sabbatical reasons, which represented 35 and 24 respectively. According to Gill and Johnson (2010), a random stratified sample was used to ensure that the study population was well represented. The number of responses on the questionnaire is 384, which represent approximately 68.8% of the size of the study population presented in Table (1) for a confidence level of 95% and a margin of error equals three.

Table (1) Statistics of the research sample (n=384)

College	Academic rank			Total
	Professors	Associate Professors	Assistant Professors	
Humanities	66	52	71	189
Sciences	69	54	72	195
Total	135	106	143	384

H01_4: Compassion has no impact in the organizational excellence of Mutah University as perceived by the academic staff in the university.

H01_5: Integrity has no impact in the organizational excellence of Mutah University as perceived by the academic staff in the university.

H02: Virtuous leadership has no impact on the organizational excellence (Leadership, Policy and Strategy, People Management, Partnership and Resources, Process Management) of Mutah University as perceived by the academic staff in the university.

Study model:

Based on theoretical framework and the variables of the study and in light of the problem of the study and its objectives, the researchers have developed the following model that represents the logical relationship between dependent and independent variables of the study.

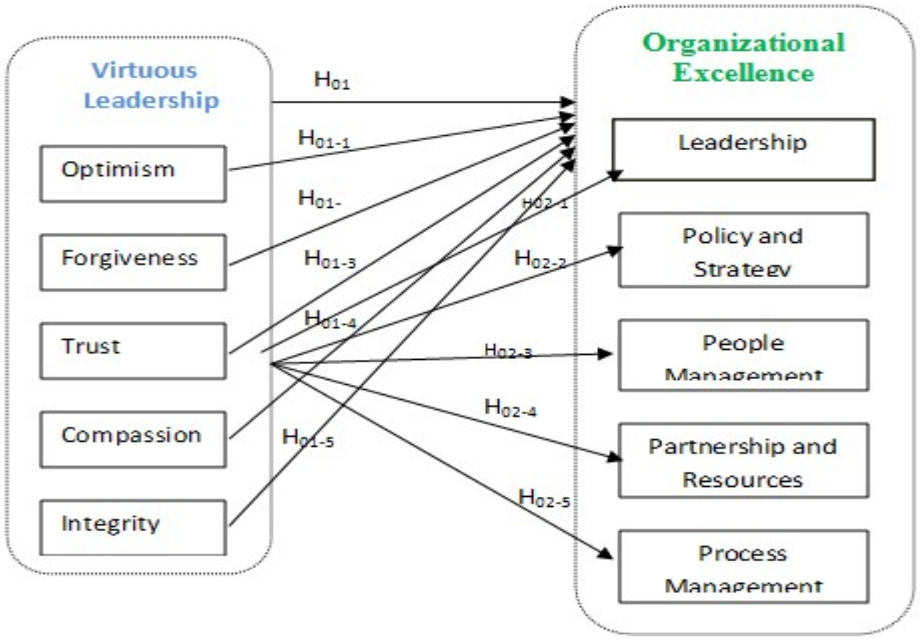


Figure 2: The Study Model

3. To identify the level of availability of organizational excellence (leadership, partnership and resources, people management, policy and strategy, process management) from academic staff's point of view at Mutah University.

The importance of the study:

This study conducted to explain the importance of virtuous leadership and to identify which characteristics are necessary for the modern leader to be effective in an increasingly challenging and competitive world market? Higher education sector, to which the population of the study belongs, is currently considered one of the vital sectors in all over the world and especially in Jordan. Performing such a research will help Mutah University to locate weakness points so as to increase its rank among similar universities in World Universities ranking and to build and to develop the university. Moreover, virtuous leadership is a very important topic that is poorly studied in Arab countries context, so this study could add another block in the building theoretical framework. As well as, the results of this study could help the decision makers in Jordan to seek the advance efforts towards more excellence in various educational services provided.

Study Hypotheses:

The study has two main hypotheses:

H01: Virtuous leadership has no impact in the organizational excellence of Mutah University as perceived by the academic staff in the university.

This main hypothesis is divided into five-sub hypotheses according to the dimensions of the virtuous leadership dimensions: Optimism, forgiveness, trust, compassion, and integrity.

H01_1: Optimism has no impact in the organizational excellence of Mutah University as perceived by the academic staff in the university.

H01_2: Forgiveness has no impact in the organizational excellence of Mutah University as perceived by the academic staff in the university.

H01_3: Trust has no impact in the organizational excellence of Mutah University as perceived by the academic staff in the university.

resources that support the organization and help it to recover from organizational problems and to create positive attitudes to build respectful relationships that lead to organizational excellence.

Universities as higher education institutions suffer from different problems especially financial problems, which affect the performance of these universities. Organizational excellence in universities could be the solution for such problems. The organizational excellence could neither be sustained nor be achieved without virtuous leadership. Therefore, this study proposed virtuous leadership to achieve and sustain organizational excellence. In order to clarify the impact of virtuous leadership in achieving organizational excellence in higher education institutions in Jordan, this study applied to Mutah University. The importance of the study also emerges from the fact that organizational excellence in higher education institutions in Jordan is poorly discussed related with the concept of virtuousness. So, the problem of the study could be summarized by the following questions:

1. Does Leadership Virtuousness have an impact on Organizational Excellence in Higher Education institutions (Mutah University as an example)?
2. What is the level of virtuousness of leadership adoption in Mutah University as perceived by the academic staff at Mutah University?
3. To what extent, has Mutah University achieved organizational excellence as perceived by the academic staff?

The objectives of the study:

This study attempts to investigate the elements of virtuous leadership and the organizational excellence dimensions in order to achieve the following objectives:

1. Identify the impact of virtuous leadership on organizational excellence from academic staff's point of view at Mutah University.
2. To identify the level of availability of leadership virtuousness (Optimism, forgiveness, trust, compassion, integrity) from academic staff's point of view at Mutah University.

In organizations encountering downsize, many studies such as Cameron and Caza (2002) and Cameron et al. (2004) reported a statistical significant positive relationship between virtues measured by compassion, integrity, forgiveness, trust, and optimism) and increased productivity, quality, employee commitment, and profit. The study shows that virtuousness may go about as a cradle against downsizing, helping organizations to perform well in spite of misfortunes (Cameron & Caza, 2002; Cameron et al., 2004). Similar results found in financial organizations that adopt virtuous practice within the business culture to support the organization's strategy, virtuousness predict desirable financial results (Gittell et al., 2006). For organizations that confront the social, environmental, and enterprise challenges, rapid, highly-innovative, and highly-productive collaboration is needed. A key precondition for such collaboration is trust, with higher trust levels leading to higher levels of cyclical virtuous or positive reciprocal behavior (Edgeman et al., 2018).

Even within the healthcare system, business units with higher measures of virtuousness over time outperformed business units that did not interact in improving measures of virtuousness. Research positively demonstrates that aggregate virtuousness incorporates a statistically significant relationship with organizational success across a spread of areas of business. However, there is still abundant find out regarding this relationship (Cameron et al., 2011).

The problem and the questions of the study

Although the Higher Education sector in Jordan achieves a very high degree of reputation and excellence, there are still many challenges facing it. These challenges represented a large influx of Syrian refugees; inability to absorb the growing numbers in terms of either facilities or faculty, rely on governmental funding, weakness in applied research and scientific research in general, and the financial and moral corruption of some officials (Al-Adwan et al., 2013).

Khandwalla (2009) suggested five keys to be the most productive organizational excellence and demonstrated that leadership plays an important and a critical role in achieving it. Cameron (2011) mentioned that virtuousness could serve as a fixed point to guide leadership in times of ambiguity, turbulence, and high velocity change. Moreover, the virtuousness of leadership could be the key to retain faithful human

These activities are not independent or separated; they should be actualized together and in an organized manner (Balbastre-Benavent & Canet-Giner, 2011).

The Relationship between virtuousness and organizational excellence:

Organizational research has approved the importance of a leadership philosophy that treats employees as valued assets instead of merely ‘‘as labor costs to be reduced or eliminated’’ (Pfeffer, 1998, p. xix). The organization strategy considers people as one of its core competences if they manage well and effectively communicate which will guide the organization toward fulfilling its vision (Beckett, 2006: p. 148). Virtuous leadership who believes in doing the right thing in their decisions, values the set of core values in the organization and commits to these values in their collective action can establish the virtuous organization. In addition, virtuous leadership recognizes the role of the social and spiritual capitals and commits to develop them besides the financial capital. Then, the virtuous leadership is the founder of a virtuous organization (Hein & Wilkinson, 2015).

Goleman (2006) justified that successful leaders affected those whom they drove just as on the organizations that they coordinated. As well, Cameron et al., 2004 concluded that enhancing the organization performance resulted from treating peoples with pride, respect, and a guarantee to others' best advantages. Leadership practices that "support the heart" have expanded employee responsibility and initiative ideas (Kouzes & Posner, 2003b: pp. 3– 4). A few administration researchers have proposed that when leaders display love, forgiveness, and trust throughout the organization, the commitment and loyalty increased as a reaction from their employees (Covey, 2004; Cameron et al., 2003; Pfeffer, 1998). A virtuous leader will accomplish effectiveness by expanding the referent power and the best possible exercise of that power; improving idealized impact on followers; and upgrading follower’s inspirational motivation (Hackett & Wang, 2012).

cause queries that ought to be thought-about within the course of associate degree assessment pose questions that should be considered in the course of an assessment. Alongside the model, EFQM additionally built up a strong scoring framework that institutionalized the evaluation forms. Officially, a large number of prepared and authorized assessors and operators have been helping associations around the globe to execute the EFQM Model (Dobrovič et al., 2019; Escrig-Tena et al., 2019; Laurett, & Mendes, 2019; Sternad et al., 2019; Esfijani, 2018; Metaxas, & Koulouriotis, 2017; Suárez et al., 2017; Anastasiadou et al., 2014).

In this research, the "Enablers" is the dependent variable, as they will in the long run influence the key performance results. The "Enablers" might be clarified as pursues:

- Leadership: excellent leaders create and encourage the accomplishment of the mission and vision. They create hierarchical qualities and frameworks required for supportable achievement and execute these by means of their activities and practices.
- Policy and strategy: excellent associations execute their mission and vision by building up a stakeholder-focused strategy that assesses the market and sector wherein it works. Policies, plans, objectives, and processes are created and conveyed to convey the strategy.
- People management: excellent organizations oversee, create, and discharge the maximum capacity of their employees at an individual, group based, and organizational dimension. They promote justice and equality, and include and enable their people. They care for, communicate, reward, and perceive in a way that stimulates staff and assembles responsibility to utilizing their skills and knowledge for the benefit of the organization.
- Partnerships and resources: excellent organizations can manage external partnerships, suppliers and plan internal resources to support its strategy and operation of processes successfully. The organization considered the present and future needs of society and the environment in their strategic planning of partnerships and resources.
- Process management: excellent organizations can generate value and satisfy its customers and stakeholders by designing, managing and improving the process.

achieved through Leadership driving Policy and Strategy, People, Partnerships and Resources, and Processes. The model is typically given during a diagrammatic type (Calvo-Mora et al., 2006):

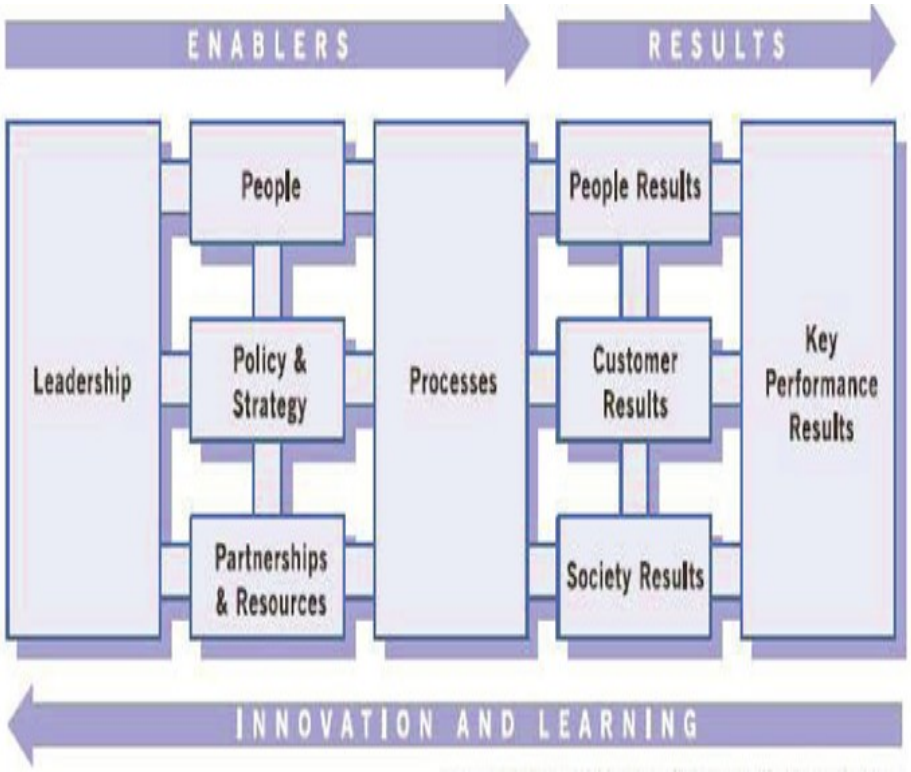


Figure 1: The EFQM business excellence model

Source: 1999-2003 EFQM

The nine boxes within the Model symbolize the nine criteria against which association can survey their advancement towards excellence. Every criterion incorporates a definition that clarifies the sophisticated importance of that criterion. They are additionally upheld by various sub-criteria that

a) Organizational optimism means that the organizational members believe that they can succeed even when facing major challenges;
b) Organizational forgiveness means that (honest) mistakes are received with forgiveness and considered as opportunities for learning;
c) Organizational trust means that courtesy, consideration, and respect rule the organization and that people rely on others, together with leaders;
d) Organizational compassion means that people care about each other and that acts of sympathy and concern are common; and
e) Organizational integrity means that honesty, trustworthiness, and honor pervade the organization.

Organizational Excellence:

The Oxford dictionary stated that the word excellence is derived from Latin word “excellentia” that means the usual of being exceptional or high-quality. For a minimum three decades, the business excellence as a concept has been within the center of management theory and practices, and there are many models and frameworks may designate it. Based on the recent work of Talwar's (2009), there are a minimum of ninety-four business excellence models or frameworks being projected, published and employed in 77 different countries around the world. One in all the foremost widely used business excellence frameworks is the EFQM excellence Model. It was created in 1988 with the aid of 14 CEOs joined forces to broaden a management tool that might increase the competitiveness of European organizations. It is the foremost authoritative and most generally implemented excellence version in Europe and is extremely regarded around the world. Through 2010, the model has been applied in over 30,000 organizations worldwide (Laurett & Mendes, 2019; Sternad et al., 2019; Esfijani, 2018).

Nine criteria form the EFQM Excellence Model as a non-prescriptive framework, as displayed in Figure (1). Five of these criteria are called “Enablers” and the remaining four called the “Results”. The “Enabler” criteria includes what a corporation will, while the “Results” are caused by the “Enablers“. The model acknowledges there are several approaches to achieve property excellence all told aspects of performance. Wonderful results with relation to Performance, Customers, People, and Society are

the internalization of moral rules that produce social harmony. Cameron (2011, p. 27) emphasized that "virtuousness possesses an affirmative bias and focuses on elevating, flourishing, and enriching outcomes".

Virtuous leaders are ethical stewards who seek to optimize the creation of wealth and value for all parties by creating organizational relationships and systems that build high trust and that earn the commitment of others (Caldwell, et al., 2015). Pearce et al. (2008) define virtuous leadership as distinguishing right from wrong in one's leadership role, taking steps to ensure justice and honesty, influencing and enabling others to pursue righteous and moral goals for themselves and their organizations and helping others to connect to a higher purpose. Hackett and Wang (2012) emphasized that virtuous leader achieves effectiveness by increasing his/her referent power and the proper exercise of that power; Enhancing idealized influence on followers; and enhancing follower's inspirational motivation.

Leadership virtuousness could be the key pertaining to the supportive and faithful workforce even during financial crisis periods, since organizational virtuousness could help organizations to recover from shocks e.g., by decreasing its volumes. Monitoring virtuousness could create positive emotions with building relationships with ideal principles on the long term and allow individuals to perform in a way that is beneficial to others. Moreover, leadership contributes to comprehending the importance of difficulties and actions that face managers and have the ability to absorb the negative reactions of the workers resulting from some organizational procedures. Moreover, leadership may be considered as another factor that may influence the internalization of the EFQM model, in addition to being a fundamental predictor of business results in the context of the EFQM model, as previous research has found (e.g. Escrig-Tena et al., 2019; Raharjo & Eriksson, 2017).

Dimensions of leadership virtuousness:

There are several models for organizational virtuousness, but the one developed and validated by Cameron et al. (2004) is considered the most popular one. The model is a five-factor model comprising the following:

Introduction:

In an era characterized by competition, change, and knowledge explosion, organizations should pay more attention to organizational excellence in order to survive and to grow in such tough work environments. Higher education sector in Jordan is not an exception, but it requires more effort and concentration since it plays a key role in the process of comprehensive development of the country.

Higher education institutions in Jordan have become well-known due toits high quality educational system. These institutions draw the focus of attention and admiration in the region. This is clearly reflected in the number of international students studying at Jordanian universities, which approaches 28,000 students from different nationalities.

Every organization follows some sort of hierarchy that helps employees to work in a systematic manner to serve organizational excellence (Oakland, 2001). Achieving organizational excellence often requires a mind-set change to break down existing barriers, but it must start at the top where the serious commitment and leadership must be demonstrated. The top management must have the responsibility and the commitment to organizational excellence and change.

The virtuousness of the top management could influence the excellence of an organization. As stated by Dobson (2007) a 'true professional' good manager strives to achieve a certain specific type of morally inclusive excellence. This study aims to identify potential antecedents of virtuous leadership and to identify the impact of leadership virtuousness in organizational excellence in higher education institutions applied to Mutah University.

Leadership Virtuousness:

Rego et al., (2010) has indicated that the origin of the virtuousness in Latin is "virtus" which means "strength'' or ''excellence". Virtues are habits, desires, and actions that produce personal and social good. Peterson and Seligman (2004) has defined it as "core characteristics valued by moral philosophers and religious thinkers." These include six broad categories: wisdom, courage, humanity, justice, temperance, and transcendence (Peterson & Seligman, 2004). Bright et al. (2006) suggested, “An organizational spirit of virtuousness refers to the pursuit of the highest aspirations in the human condition” (p. 249). Virtuousness is identical with

أثر القيادة الفاضلة في التميز المؤسسي كما يراه أعضاء هيئة التدريس بجامعة مؤتة

رولى هاني الهلسه

وليد عيد الرواضية

ملخص

تعيش المنظمات في وقتنا الحاضر تحديات عدم التأكد والتغير المتسارع في البيئة، حيث يجد مديرو المؤسسات التعليمية العليا ضرورة اتباع السلوك الفاضل لإنتاج التميز المؤسسي المرغوب فيه. لذا هدفت هذه الدراسة لبيان أثر القيادة الفاضلة في التميز المؤسسي، وما هو مستوى وجود عناصر القيادة الفاضلة وكذلك مدى وجود جوانب التميز المؤسسي في جامعة مؤته. وقد استخدام التفاؤل والتسامح والثقة والرحمة والنزاهة كعناصر فاضلة للتنبؤ بالتميز التنظيمي. أيضًا ، تم دراسة عناصر القيادة الفاضلة للتنبؤ بكل بُعد من جوانب التميز المؤسسي مثل (القيادة والشراكة والموارد وإدارة الأفراد والسياسة والاستراتيجية وإدارة العمليات). طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من 384 عضو هيئة تدريس في جامعة مؤتة ، لتوضيح تأثير القيادة الفاضلة في تحقيق التميز التنظيمي في إحدى مؤسسات التعليم العالي في الأردن. تبرز أهمية الدراسة من حقيقة أن قلة من الدراسات تناولت التميز التنظيمي في مؤسسات التعليم العالي فيما يتعلق بمفهوم الفضيلة. وقد توصلت الدراسة الى وجود أثر ذي دلالة احصائية للقيادة الفاضلة في التميز المؤسسي بشكل عام، كما يدرك أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة أن الفضيلة هي الثقة والرحمة والنزاهة لدى قادة الجامعة.

الكلمات الدالة: التميز المؤسسي، السلوك الفاضل، القيادة، مؤسسات التعليم العالي.

The Impact of Virtuous Leadership in Organizational Excellence as Perceived by the Academic Staff at Mutah University

Rula Hani AlHalaseh*

Waleed Eid Al-Rawadyeh

Abstract

Organizations today are experiencing the challenges of uncertainty and accelerating change in the work environment, as managers of higher education institutions are obligated to adopt virtuous behavior to produce the desired institutional excellence. This study aimed to demonstrate the impact of virtuous leadership on institutional excellence, and the level of virtuous leadership elements as well as the existence of institutional excellence aspects at Mutah University. The study considered Optimism, forgiveness, trust, compassion, and integrity as the virtuous elements that predict organizational excellence as well it considered the dimensions of organizational excellence represented by leadership, partnership and resources, people management, policy and strategy, process management. This study was applied to a sample of 384 faculty members at Mutah University, to illustrate the effect of virtuous leadership on achieving organizational excellence in a higher education institution in Jordan.The importance of the study stems from the fact that few studies dealt with organizational excellence in institutions of higher education with regard to the concept of virtue. The study found that there is a statistically significant impact of the virtuous leadership on institutional excellence in general, and the faculty members at Mutah University perceive that the virtue is trust, compassion, and integrity among university leaders.

Keyword: Organizational Excellence, Virtuous, Leadership, Higher Education Institutions

* قسم إدارة الأعمال، كلية الأعمال، جامعة مؤتة، الأردن.

تاريخ تقديم البحث: 2019/6/1 م. تاريخ قبول البحث: 2019/ 9/19 م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2020 م.

Contents

*	The Sources of Psychological Anxiety among the Students Enrolled in the Course of Field Training in the Faculty of Sports Sciences at Mu'tah University **Saleh Salem Quqazeh, Omar Ahmed Alawneh**	13-46
*	Academic Self-Handicapping and Surface and Deep Learning Styles among Arab Students in Palestine Universities **Faisal Khaleel Saleh Al-rabee', Saleh Ghanem Saleh Ghanem**	47-86
*	Artificial Intelligence Applications and their Impact on Achieving the Competitive Advantage: A Study on Jordanian Banks **AbdulFattah Zuhair AbdulFattah Al-Abdallat**	87-122
*	Parson's Theory of Deviant Behavior and the Mechanism of Social Control: Sociological Convergent for Motivational Conditions of Sexual Harassment in the Jordanian Universities **Abdel Basit Abdullah Al- Azzam**	123-174
*	Emotional Intelligence and its Relationship with Metacognitive Thinking Skills of Balqa Applied University Students in Jordan **Emad Muhammed Jameel Al-Zu'bi**	175-212
*	The Impact of a Counseling Program on Reducing the Symptoms of Posttraumatic Stress Disorder and Developing Life Satisfaction among Syrian Refugee Female Students **Khitam Ali Al-Dmour, Mohammed Al-Safasfeh**	213-246
*	Science Teachers' Perceptions of the Effectiveness of Employing Blended Learning in Private Schools in the Light of the Variables of Scientific Qualification and Experience from Their Point of View. **Abdullah Mohammed Shihab**	247-276
*	The Effect of Manual Mind Maps and Electronic Mind Maps on Teaching Biology Subject on the 9th Grade Female Students' Achievements and their Attitude to Biology Course in the Southern Mazar Directorate **Mona Riyaad Al-Ebraheem, Hasan Ali Bani Doumi**	277-309
*	The Impact of Virtuous Leadership in Organizational Excellence as Perceived by the Academic Staff at Mutah University **Rula Hani AlHalaseh, Waleed Eid Al-Rawadyeh**	13-36
*	Translatability of English Puns into Arabic: Lewis Carroll's Alice Adventures in Wonderland, George Orwell's Animal Farm and Charles Dickens's Great Expectations as Case Studies **Mohammad Issa Mehawesh, Qusai Anwar Al-Debyan ,** **Mai Saeed Issa Mahmoud**	37-71

Mu'tah Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt
A Refereed and Indexed Journal Published by
The Deanship of Scientific Research
Mu'tah University, Jordan

Subscription Form

I would like to subscribe to this Journal (Please, select):

- ☐ **Humanities and Social Sciences Series.**
- ☐ **Natural and Applied Sciences Series**.

For each volume; effective:
Name of Subscriber:

Address:
Method of Payment:

☐ Cheque ☐ Banknote ☐ Mail Money Order

No.: Date:

Signature: Date:

Annual Subscription Rate (JD):
The value of the annual subscription for each series (J.D. or Equivalent):

Inside Jordan

- Individuals	J.D (9)	Establishments	J.D (11)
Outside Jordan	$ 30		

Postal Fees Added

Editor-in-Chief
Prof Dr. Osama Mohawesh
Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
Deanship of Sientifice Research
P.O. Box (19)
Mu'tah University, Mu'tah (61710),
Karak, Jordan.

Tel: . +962-3-2372380 Ext. 6117
Fax. +962-3-2370706
Email: **Darmutah@mutah.edu.jo**
https://www.mutah.edu.jo/dar

study; 2) critically contribute to the manuscript writing and revision or 3) have seen and approved the final version of the manuscript and agreed to submit it for publication.

6. Disclosure and Conflict of Interest: Authors must report any conflict of interest that can have an impact on the manuscript and its reviewing process. Examples of potential conflicts of interest to be disclosed such as personal or professional relationships, affiliations, and knowledge of the subject or material discussed in the manuscript.
7. Hazards of Material, Human, or Animal Data: If the research involves the use of chemicals, procedures, or equipment that may have any unusual risks, the authors must clearly identify them in their work. In addition, if it involves the use or experimentation of humans or animals, the authors must ensure that all actions have been carried out in accordance with the relevant laws and regulations and that the authors have obtained prior approval of these contributions. Moreover, the privacy rights of human must also be considered.
8. Cooperation: Authors must fully cooperate and respond promptly to the requests of the Editorial Board for clarifications, corrections, proof of ethical approvals, patient approvals, and copyright permissions.
9. Fundamental Errors in Submitted or Published Work: If authors find significant errors or inaccuracies in their submitted or published manuscripts, they must immediately notify the Editorial Board to take the action of correcting or withdrawing their work.

Editorial Correspondence
Editor-in-Chief
Prof Dr. Osama Mohawesh
Mu'tah Lil-Buhuth wad-Dirasat
Deanship of Sientifice Research
Mu'tah University, Mu'tah (61710),
Karak, Jordan.
Tel: . +962-3-2372380 Ext. 6117
Fax. +962-3-2370706
Email: **Darmutah@mutah.edu.jo**
https://www.mutah.edu.jo/dar

7. The author must make the suggested corrections of the reviewers within a maximum period of two weeks. Failing to meet this requirement will stop the procedure of publishing the manuscript.
8. If the reviewer rejects the required corrections, the author will be given a period of two weeks to make the necessary corrections, otherwise, the paper will be rejected.
9. Even if the reviewers approve the required corrections, the author(s) must abide by completing the essential technical specifications to be eligible to obtain the letter of acceptance.
10. The accepted manuscripts in the Journal are arranged for publication in accordance with the policy of the Journal.
11. What is published in the journal reflects the point of view of the author(s) and does not necessarily represent the views of Mutah University or the Editorial Board.

4. Publication Ethics

First: Duties of the Editorial Board

1. Justice and independence: the Editorial Board evaluates the manuscripts submitted for publication on the basis of importance, originality, validity, clarity and relevance of the journal, regardless of the gender of the authors, their nationality or religious belief, so that they have full authority over the entire editorial content and timing of publication.
2. Confidentiality: the Editorial Board and editorial staff are responsible for the confidentiality of any information about the submitted manuscripts and not to disclose this information to anyone other than the author, reviewers, and publishers, as appropriate.
3. Disclosure and Conflicts of Interest: the Editorial Board and editorial staff are responsible for the non-use of unpublished information contained in the research submitted for publication without the written consent of the authors. The Editorial Board themselves avoid considering research with which they have conflict of interest, such as competitive, cooperative, or other relationships with any of the authors.
4. Publishing Decisions: the Editorial Board shall ensure that all manuscripts submitted for publication are subject to reviewing by at least two reviewers who are experts in the field of manuscript. The Board is responsible for determining which of the research papers will be published, after verifying their relevance to researchers and readers, and the comments of the reviewers.

Second: Duties of the Reviewers

1. Contributing to the decisions of the Editorial Board.
2. Punctuality: Any reviewer who is unable to review the submitted manuscript for any reason should immediately notify the Editorial Board, so that other reviewers can be contacted.
3. Confidentiality: Any manuscript received by the Journal for reviewing and publishing is confidential; it should not appear or discussed with others unless authorized by the Editorial Board. This also applies to the invited reviewers who have rejected the invitation for reviewing.
4. Objectivity: The reviewing process of the submitted manuscript should be objective and the reviewer comments should be clearly formulated with the supporting arguments so that the authors can use them to improve the quality of their manuscript away from the personal criticism of the author(s).
5. Disclosure and Conflict of Interests: Any invited reviewer must immediately notify the Editorial Board that he/she has a conflict of interest resulting from competitive, cooperative or other relations with any of the authors so that other reviewers may be contacted.
6. The confidentiality of information or ideas that are not published and have been disclosed in the manuscript submitted for reviewing should not be used without a written permission from the author(s). This applies also to the invited reviewers who refuse the reviewing invitation.

Third: Duties of the Authors

1. Manuscript preparation: Authors should abide by publishing rules, technical specifications, publication procedures, and publication ethics available at the Journal website.
2. Plagiarism: Authors must not in any case steal the rights of other authors in any manner, as doing so is considered plagiarism, which entails burdening the legal and ethical responsibilities.
3. Originality: Authors must ensure that their work is original and relevant work of other authors is documented and referenced. Absence of documentation is unethical and represents plagiarism which takes many forms, as mentioned at https://www.elsevier.com/editors/perk/plagiarism-complaints
4. The author(s) should not send or publish the manuscript to different journals simultaneously. Also, authors should not submit a manuscript that has already been published in another journal, because submitting the manuscript simultaneously to more than one journal is unethical and unacceptable.
5. Authorship of the Manuscript: Only persons who meet the following authorship criteria should be listed as one of the authors of a manuscript as they should be responsible for the manuscript content: 1) present significant contributions to the design, implementation, data acquisition, analysis or interpretation of the

1. Publishing Rules

In accordance with the Strategic Plan of Mutah University and its vision to meet the international standards of world university rankings and classifications, and following the Strategic Plan and the Vision of the Deanship of Scientific Research, which states "Towards a Deanship of Scientific Research, which promotes the classification of the university locally, regionally and globally," and its Mission of "Creating an environment capable of producing scientific research that contributes to enhancing the role of the university in research and innovation locally, regionally and globally." The Deanship of Scientific Research has decided to develop the journal of Mu'tah Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt to be indexed and included in international databases such as Scopus, ISI and PubMed, and to improve its Impact Factor (IF) so as to internationalize its research product.

Subsequently, when submitting a manuscript for publication in the Journal, the followings shall be considered:

1. Adopting the American Psychological Association (APA) Style, for more information visit https://www.apa.org or https://ejournal.mutah.edu.jo/
2. All Arabic references should be written in English in the body of the article and in the bibliography.
3. Translation of all Arabic references into English, keeping the original Arabic list available for peer reviewing and technical checking.
4. If the Arabic reference has a popular English translation, it must be adopted, otherwise a reference that does not have an English translation (such as فقه السنة) it should be transliterated, i.e., writing the reference as is in English (Fiqih Alsunah).
5. Rearrange all references (which have supposedly become in English) in an alphabetical order, in accordance with APA Style.
6. The technical specifications for manuscript editing (available at the journal website) should be strictly followed, as submitted articles are subject to accurate technical review. If the required technical specifications are not followed, the submitted manuscript will be returned.
7. All required documents and forms should be submitted online at https://ejournal.mutah.edu.jo/, as shown in the table below.
8. Violating any of the above mentioned requirements will lead to rejecting the submitted manuscript.

Num	File Name
1.	Cover Letter
2.	Title Page
3.	Abstract
4.	Research Document
5.	References
6.	Pledge

2. Technical Specifications

The technical specifications for manuscript editing (available at the journal website https://ejournal.mutah.edu.jo/) should be strictly followed, as submitted articles are subject to accurate technical review. If the required technical specifications are not followed, the submitted manuscript will be returned.

3. Publication Procedures

1. The author(s) submit the research manuscript to the Deanship of Scientific Research at Mutah University at the Journal's website https://ejournal.mutah.edu.jo/
2. The author(s) signs a publication pledge in an official form available at the Journal's website.
3. The manuscript is registered in the Journal special records.
4. The submitted manuscript is technically checked and initially reviewed by the Editorial Board to determine its eligibility for peer review. The board is entitled to assign peer reviewers or to reject the manuscript without giving reasons.
5. If initially accepted by the Editorial Board, the manuscript will be sent to two reviewers, who should reply within a maximum period of one month. In case of failure to reply within the specified time, the manuscript shall be sent to another reviewer. Once receiving the reports of the reviewers, the Editorial Board decide the following:

a. The manuscript will be accepted for publication if receiving positive reports from the two reviewers, and after the author(s) make(s) the required corrections, if any.
b. If negative reports are received from both reviewers, the manuscript is rejected.
c. If a negative report is received from one reviewer, and a positive one from the other, the manuscript will be sent to a third reviewer to decide its validity for publication.

6. The manuscript should not be reviewed by a peer who works at the same institution.

The Journal of Mu'tah Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt; Humanities and Social Sciences Series, is a scholarly, peer reviewed, and an indexed scientific journal. It has been published regularly by the Deanship of Scientific Research since 1986 in one volume each year since its establishment. The volume contains (6) issues; each issue consists of (10) articles. It is supervised by a local Editorial Board and an International Advisory Board that have specialized academians in different fields of Humanities and Social Sciences. It has an International Standard Serial Number (ISSN 1021-6804).

The Journal publishes original articles that contribute to promoting knowledge in all disciplines of Humanities and Social Sciences. All submitted manuscripts are subject to strict criteria that include technical editing and peer reviewing by two reviewers to assure research originality and validity.

The Journal has enjoyed a leading reputation locally and regionally over the past three decades. It has become an accredited Journal for the purpose of promotion of researchers in all public and private universities, in Jordan in particular, and in Arab World in general. This justifies the large number of submitted papers to the Journal from various local and regional universities and institutions.

To ensure the quality of research published in the Journal, it follows strict criteria and procedures that guarantee the quality of the research product. This includes the following:

1. Publishing rules
2. Technical specifications for publication
3. Publishing Procedures
4. Publishing Ethics

Dean of Scientific Research
Editor-in-Chief

Prof Dr. Osama Mohawesh

International Advisory Board

Prof. Adel Tweissi, Minister of Higher Education and Scientific Research, Jordan. (Ex. Minister).
Prof. Thafer Yusif Assaraira, President of Mutah University, Jordan.

Prof. Nedal Al- Hawamdeh, Mutah University, Jordan.

Prof. Osama Mohawesh, Mutah University, Jordan.

Prof. Yafei Li, University of Wisconsin-Madison, USA.

Prof. Teresa Franklin, Ohio University, USA.

Prof. Enam Al-Wer, University of Essex, England.

Prof. George Grigori, University of Bucharest, Romania.

Prof. Mohammed Mujtaba Khan, Jamia Millia Islamia, New Delhi, India.

Prof. Dr. Rosni Bakar, University of Malaysia Perlis, Malaysia.

Prof. Khaled Dahawy,The American University in Cairo, Egypt.

Prof. Talal Al-Ameen, Prince Mohamad Bin Fahad University, KSA.

Prof. Ahmed Falah Alomosh, University of Sharjah, UAE.

Prof. Moha Ennaji, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Morocco.

Editorial Board

Editor-in-Chief
Prof Dr. Osama Mohawesh

Members

Prof Dr. Hasan Al-Tawil
Prof Dr. Mahmoud AL.Rwaidi
Prof Dr. Faisal Shawawreh
Prof. Dr. Taleb Al-Sarairah
Prof. Dr. Basem Hwamdeh
Prof. Dr. Mohammad Al-Khawalda

Journal Secretary
Mrs. Razan Mubaydeen

Director of Scientific Journal Department
Dr. Khalid Ahmad Al-Sarairah

Director of Publications
Mrs. Seham Al-Tarawneh

Technical Editing
Dr. Mahmoud N. Qazaq

Typing & Layout Specialist
Orouba Sarairah

Follow Up
Salamah A. Al-Khresheh

Deposit Number at the Directarate of Libraries and
National Docuents
(1986/5/201)

License Number at the Department of
Print and Publications
(3353/15/6)
22/10/2003

Contents:

© All Rights Reserved. The Views Expressed In This Issue are those of the authors and do not necessarily reflect the Views of the Editorial Board or the Policy of Mutah University.

Volume (35) Number (5) 2020 ISSN 1021 - 6804

MU'TAH

Lil-Buḥūth wad-Dirāsāt

A Refereed and Indexed Journal

Humanities and Social Sciences Series

Published by Mu'tah University