International Journal
For Research and Educational Development
المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

اقرأ داخل العدد

- الصمت الاختياري وعلاقته بالخجل لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان.
- تحليل مناهج العلوم للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات التعلم المنظم ذاتياً.
- جودة الحياة المهنية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى معلمات الصفوف الأولية بمنطقة جازان.
- العُنْف الأُسري المُدْرَك وعلاقته ببعض الاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
- جودة العلاقات الأسرية وعلاقتها باللياقة النفسية من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية بجازان.

العدد العاشر - أبريل 2026م

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

مجلة دولية علمية محكمة وفق معايير النشر الدولي (ISI) للمجلات العلمية المحكمة تعنى بنشر البحوث والدراسات في مجال العلوم التربوية وكل ما له صلة بالعملية التربوية والتعليمية في التعليم العام والتعليم الجامعي.

ISSN 1658-9580(Print)
ISSN 2961-404X(Online)

تنويه: جميع الآراء المطروحة في البحوث والدراسات المنشورة بالمجلة
تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر عن رأي هيئة تحرير المجلة.

مجلة دورية – علمية – محكمة - ومصنفة دوليًّا

تُصدر أربعة أعداد في العام (يناير- أبريل- يوليو- أكتوبر)

تَنشر المجلة البحوث والدراسات والأوراق العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية، التي تتميز بالأصالة والابتكار.

ترخيص نشـــر المجلات والدوريات العلمية رقم (76720)، ترخيص المجلة رقم (111489)

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً ودولياً في مختلف مجالات البحث والتطوير التربوي.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في مختلف فروع البحث والتطوير التربوي.

الأهداف:

- المساهمة في تطوير البحث التربوي وتطبيقاته من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
- تو فير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً ودولياً.
- عرض التجارب العالمية وذلك من خلال ما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالبحث والتطوير التربوي.

جميع الحقوق محفوظة:
لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من المشرف العام أو رئيس التحرير، علماً بأن جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي - المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
ص.ب:26523 الطائف - المملكة العربية السعودية
هاتف وفاكس:00966127272778 جوال واتساب: 00966500205551
البريد الالكتروني:IJERD@kefeac.com
kefeac.pub@gmail.com

هيئة تحرير المجلة

المشرف العام

د. عبد الرحمن محمد الزهراني

الرئيس التنفيذي لمركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

رئيس التحرير

أ.د. مرضي غرم الله الزهراني

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى

مدير التحرير

د. بدور خالد الصقعبي

كلية التربية الأساسية - الكويت

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. خالد عواض الثبيتي

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. منصور بن عوض القحطاني

أستاذ القيادة التربوية والتخطيط بجامعة الملك خالد

أ.د. سامي بن فهد السنيدي

أستاذ المناهج التعليمية بجامعة القصيم

أ.م.د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم

أستاذ مشارك باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية - مصر

أستاذ مُشارك بجامعة نزوى بسلطنة عُمان (سابقا)

أ.د. لبنى حسين راشد العجمي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية -جامعة الملك خالد

د. ماجدة مصطفي عبد الرازق

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بكليات الشرق العربي

د. رندة أحمد حريري

دكتوراة فلسفة في التربية والجودة في التعليم العالي

أستاذ التربية المُشارك بجامعة دار الحكمة

الهيئة الإستشارية

أ.د. محمد محمد أحمد الحربي
أستاذ القيادة والجودة الشاملة بجامعة طيبة

أ.د. علي ناصر آل زاهر السلاطين
أستاذ إدارة التعليم العالي والتخطيط بجامعة الملك خالد

أ.د. عبد الله محمد على الزهراني
أستاذ التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة الباحة سابقاً

أ.د. ماهر إسماعيل صبري
أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم بجامعة بنها
رئيس رابطة التربويين العرب

أ.د. سلطان غالب الديحاني
أستاذ القيادة والسياسيات التربوية بكلية التربية – جامعة الكويت

أ.د. حاكم موسي الحسناوي
أستاذ طرائق التدريس بالكلية التربوية المفتوحة – بغداد - العراق

أ.د. حنان عبد الجليل عبد الغفور نجم الدين
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية بجامعة جدة

د. عبد الله بن صالح البوحنية
أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. بدر سالم البدراني
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد بجامعة طيبة

د. خالد صقر الدندني
دكتوراه الفلسفة في القيادة والتعلم المتقدم والخدمة في التعليم العالي
من جامعة كاردينال ستريتش ويسكونسون – الولايات المتحدة الأمريكية

مجالات النشر

- النشر العلمي مفهومه ومتطلباته.
- دراسات المستقبل.
- الجوانب الفلسفية في البحوث العلمية.
- تصميم البحوث العلمية النوعية.
- النقد والتحكيم العلمي.
- المناهج وطريق التدريس.
- الإدارة والقيادة التربوية.
- القياس والتقويم التربوي.
- استراتيجيات التدريس الذكية.
- الاختبارات والتصنيفات الدولية.
- التوجيه والإرشاد الطلابي.
- الإشراف التربوي والتنمية المهنية ودعم التعلم.
- المناهج وأسس بنائها وتقويمها.
- الموهبة والإبداع والابتكار.
- تكنولوجيا وتقنيات التعليم.
- التربية الخاصة وصعوبات التعليم.
- رياض الأطفال والطفولة المبكرة.
- الإعداد الأكاديمي والتطور المهني.
- الروبوتات والذكاء الاصطناعي.
- التعليم الخاص والأجنبي والمسارات الدولية.
- مؤشرات أداء المؤسسات التعليمية والتدريبية.
- إستراتيجيات تطوير المؤسسات التربوية والتعليمية والأكاديمية .
- التميز الفردي والمؤسسي في القطاعات التعليمية.
- قضايا ومشكلات في التربية والتعليم.
- التجارب الدولية والابتكارات العلمية.

المجلة تقبل نشر جميع الأبحاث والدراسات ذات العلاقة بالبحث والتطوير التربوي.

أخلاقيات وشروط النشر

تمهيد:

تصدر المجلة إصداراتها المتعددة للبحوث العلمية الأصلية المحكمة وفق معايير النشر الدولي للمجلات العلمية المحكمة (ISI).

لذلك يجب أن يكون البحث المراد نشره أصيل، ومكتمل الأركان وفق أسس ومعايير البحث العلمي وضمن مجالات المجلة، ولم يسبق نشره من قبل، أو تم إرساله لمجلة أخرى للنشر حســـب المعايير التالية:

أخلاقيات النشر العلمي:

يهدف النشر العلمي إلى تقديم إضافات جديدة للعلم والمجتمع، وذلك من خلال الدراسات التي يقوم بها الباحثين، ويجب على الباحث العلمي أن يتقيد بأخلاقيات البحث العلمي ومن أهمها:

1. المصداقية:يجب على الباحث أن يقوم بنقل البيانات والمعلومات إلى بحثه بصدق وتجنب السرقة العلمية والأدبية (Plagiarism) وهو أن يقوم الباحث بنقل للمعلومات أو البيانات أو الأفكار من الكتب والمواقع والأبحاث دون ذكر المصدر أو المرجع المأخوذة منه ونسبها لنفسه دون وجه حق، وفى حالة اكتشاف الانتحال في البحث المقدم للنشر فإن لإدارة المجلة حق في اتخاذ الإجراء ات المناسبة منها: رفض البحث واشعار مؤسسة الباحث او عمادة البحث العلمي التي يتبع لها واحتمال رفض أبحاثه المقدمة مستقبلا للمجلة.
2. الالتزام بقواعد الاقتباس والتوثيق وأخلاقيّات النّشر والدقة في التوثيق والاستدلال بالمراجع ونسب الأراء الى أصحابها ومؤلفيه.
3. عدم إعادة تدوير الأبحاث المنشورة مسبقًا دون الاستشهاد والإفصاح المناسب .
4. عدم تقديم البحث لأكثر من مجلة علمية للنشر ويجب رفعه بعد التأكد من الرغبة في النشر .
5. الالتزام بالقوانين والأنظمة التي وضعتها المؤسسات المنظمة للأبحاث العلمية خاصة في الأبحاث الممولة من عمادات البحث العلمي بالجامعات .
6. على الباحث اجراء التعديلات المطلوبة وفقًا نتيجة التحكيم ومقترحات المحكمين، وفي حال عدم موافقته على الأخذ بالتعديلات المطلوبة؛ يجب عليه تقديم مبررات علمية لذلك وفي حالة عدم تقديمها، للمجلة الحق في اتخاذ ما تراه مناسب .
7. ان يلتزم الباحث بتدقيق البحث لغويا بعد اجراء التعديلات المطلوبة من المحكمين إن وجدت .
8. في حالة ثبت الإخلال بأخلاقيات النشر بعد نشر البحث في المجلة فانه يتم سحبه من الموقع الإلكتروني للمجلة ويطبع عليه عبارة (تم السحب) .

معايير التحكيم الأولى لقبول النشر في المجلات:

1 - أن يتسم البحث بالأصالة والمنهجية العلمية والحداثة في الموضوع والعرض.
2 - ألا يكون قد سبق نشره أو قدم للنشر إلى مجلة أخرى.
3 - أن يكون البحث مكتمل العناصر.
4 - مراعاة صحة اللغة وسلامة الأسلوب في البحث ويجب مراجعة البحث جيدا قبل إرساله.
5 - مطابقة البحث لتنسيقات البحوث المعتمدة في المجلة.
6 - أن لا يتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة.
7 - أن يكون البحث بإحدى اللغتين: (العربية، الإنجليزية).

عناصر البحث:

1 - العنوان الكامل للبحث باللغة العربية وترجمة له باللغة الإنجليزية.
2 -اسم الباحث ودرجته العلمية، والمؤسسة التابع لها، واسم الدولة باللغتين العربية والانجليزية والبريد الالكتروني.
3 -مستخلص للبحث (عربي، إنجليزي) في حدود (400) كلمة للمستخلصين (لكل مستخلص 200 كلمة) حيث لا يزيد عدد أسطر المستخلص الواحد عن " 10 " أسطر بخط " 12" Time New Roman للمستخلص العربي و" 12“ Calibri للمستخلص باللغة الإنجليزية.
4 -الكلمات المفتاحية من 3 - 6 كلمات باللغتين العربية والانجليزية.
5 -المقدمة ويجب أن تتضمن: مشكلة البحث وأسئلته، وأهدافه، وأهميته وحدوده ومصطلحاته.
6 -الاطار النظري والدراسات السابقة.
7 -منهج البحث ويجب إيضاح المنهجية العلمية المتبعة في اعداد الدراسة مع ذكر المبررات لاختياره.
8 - نتائج البحث ومناقشتها ، التوصيات والمقترحات ، الخاتمة والمراجع.

تنسيقات البحث:

1 -ملف البحث يجب أن يكون ملف ميكروسوفت وورد(word.docs,.doc) غير محمي.
2 -يجب أن يكون البحث في صفحات مفردة وليست مدمجة بأعمدة في نفس الصفحة.
3 -لا تتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة ولا تقل عن 12 صفحة وأن تكون هوامش الصفحة عادية (أعلى وأسفل 254 سم وأيمن وأيسر 318سم).
4 -تكتب المادة العلمية العربية بخط Time New Roman بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
5 -تكتب المادة العلمية الإنجليزية بخط Calibri بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
6 -ترتيب العناوين الرئيسية والفرعية ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
7 -ترتيب الجداول والأشكال والصور في البحث ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
8 -يجب استخدام نموذج موحد للمعادلات الرياضية في محتويات البحث.
9 -أن يلتزم الباحث باستخدام الأرقام (1،2،3..) سواء في متن البحث، أو في الجداول والأشكال أو في المراجع.
10 -يكون الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، حتى آخر صفحة من صفحات البحث التي تتضمن المراجع.
11 -المراجع .

خطوات النشر:

1 -استلام البحث العلمي المراد نشره بالمجلة.
2 - الفحص الأولي لتنسيقات البحث ومطابقة شروط النشر في المجلة.
3 - إخطار الباحث بنتيجة الفحص الأولي خلال (10أيام عمل) من استلام البحث.
4 - إرسال البحث الى المحكمين للتحكيم النهائي.
5 - إخطار الباحث بنتيجة التحكيم النهائي.
6 - إجراء التعديلات او الملاحظات أن وجدت بناءً على قرار اللجنة العلمية قبل النشر النهائي للبحث.
7 - استيفاء رسوم النشر، في حال قبول البحث للنشر.
8 - إصدار شهادة قبول نشر البحث في المجلة.
9 - نشر البحث في الإصدار القادم للمجلة والأولية في النشر حسب تاريخ الاستلام.

رسوم النشر:

تبلغ رسوم التحكيم والنشر في المجلة 400 دولار وتساوى 1500 ريال سعودي و يتم سداد الرسوم بعد القبول الأولي للبحث.

كلمة هيئة التحرير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على خير البرية سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد،

يسرّ هيئة تحرير المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي أن تضع بين أيدي القرّاء الكرام العدد العاشر (أبريل ٢٠٢٦)، والذي يضم نخبة منتقاة من الدراسات العلمية المحكمة التي تعالج قضايا معاصرة في مجالات التربية وعلم النفس، في إطار سعي المجلة الدؤوب إلى ترسيخ البحث العلمي الرصين، وتعزيز مسارات التطوير في الميدان التربوي.

ويزخر هذا العدد بخمسة أبحاث علمية محكّمة، عكست تنوعاً علمياً ومنهجياً في تناول موضوعات ذات صلة وثيقة بالواقع التربوي، حيث تناولت بعض الدراسات الجوانب النفسية والسلوكية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وما يرتبط بها من مظاهر خجل وتحديات تواصلية، كما سعت دراسات أخرى إلى تحليل المناهج الدراسية في ضوء مهارات التعلم المنظم ذاتياً، بما يعزز من فاعلية العملية التعليمية ويواكب الاتجاهات الحديثة في بناء المناهج.

وفي سياق موازٍ، اهتمت بعض الأبحاث برصد انعكاسات البيئة الأسرية على الجوانب السلوكية والنفسية لدى الطلبة، من خلال دراسة أنماط التفاعل الأسري وما قد يرتبط بها من اضطرابات سلوكية، إضافة إلى إبراز دور جودة العلاقات الأسرية في تعزيز التوازن النفسي واللياقة النفسية لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة.

وقد عكست هذه البحوث مجتمعة مستوىً علمياً متقدماً، والتزاماً واضحاً بالأسس المنهجية الرصينة، فضلاً عن إسهامها في تعميق الفهم العلمي وتقديم معالجات تطبيقية لقضايا تربوية راهنة، بما يسهم في تطوير الممارسات التعليمية وتحسين مخرجاتها.

كما يبرز هذا الإصدار، من خلال تنوع موضوعاته وعمق معالجاته، الدور الحيوي الذي تضطلع به المجلات العلمية المحكمة في إنتاج المعرفة وتداولها، وتعزيز التواصل العلمي بين الباحثين، وترسيخ معايير الجودة والابتكار في البيئة الأكاديمية.

وإذ تواصل هيئة التحرير مسيرتها العلمية، فإنها تتطلع إلى مزيد من التميز والعطاء، مستندة إلى ما يقدمه الباحثون من إسهامات علمية رصينة، تسهم في مواكبة التحولات المتسارعة في ميدان التربية والتعليم.

ولا يفوتنا أن نعرب عن خالص الشكر والتقدير للباحثين الكرام على ثقتهم بالمجلة، وللسادة المحكّمين على جهودهم العلمية الدقيقة، التي كان لها بالغ الأثر في الارتقاء بمستوى هذا العدد، كما نثمّن جهود الفريقين الإداري والفني في إخراج المجلة بالصورة اللائقة.

وفي الختام، تدعو هيئة التحرير الباحثين والمختصين إلى الإسهام في الأعداد القادمة بأعمالهم العلمية، وفق ضوابط النشر المعتمدة، كما ترحب بكل ما من شأنه تطوير المجلة وتعزيز حضورها العلمي، سائلين الله أن تكون هذه الجهود إضافة نافعة للمكتبة التربوية، وأن تحقق الفائدة المرجوة للباحثين وصنّاع القرار.

والله ولي التوفيق،
والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أ.د. لبنى حسين راشد العجمي
عضو هيئة تحرير المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

فهرس المحتويات

م	العنوان	الصفحة
١	الصمت الاختياري وعلاقته بالخجل لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان. **د. إخلاص عبد الرقيب سلام الشرجبي**(١) **أ.نوال علي محمد جدييا**(٢)	١٧-١
٢	تحليل مناهج العلوم للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات التعلم المنظم ذاتياً. **د. أحلام حسن حكمي**	٣٩-١٨
٣	جودة الحياة المهنية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى معلمات الصفوف الأولية بمنطقة جازان. **أ. مريم شوعي محمد حكمي**(١) **أ.د. أحمد بن موسى حنتول**(٢)	٥٧-٤٠
٤	العُنْف الأسري المُدْرَك وعلاقته ببعض الاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. **د. عبدالرحمن بن علي بن هلال الشاطري المطيري**	٧٣-٥٨
٥	جودة العلاقات الأسرية وعلاقتها باللياقة النفسية من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية بجازان. **أ. القاضي، حنان مناجي** (١) **أ. د. معشي، محمد علي** (٢)	٩٨-٧٤

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

الصمت الاختياري وعلاقته بالخجل لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان.

د. إخلاص عبد الرقيب سلام الشرجبي(١)

أستاذ علم النفس المشارك بقسم العلوم النفسية والسلوكية كلية الفنون والعلوم الإنسانية – جامعة جازان.

أ.نوال علي محمد جديبا(٢)

ماجستير في الإرشاد النَفسِي - كلية الفنون والعلوم الإنسانية – جامعة جازان.

Selective mutism and its relationship to shyness among early childhood children in the Jazan Education Department.

Dr. Ekhlas Abdulraqib Salam Al-Sharjabi (1)

Associate Professor of Psychology, Department of Psychological and Behavioral Sciences, College of Arts and Humanities, Jazan University.

Ms. Nawal Ali Mohammed Gadiba (2)

Master's Degree in Psychological Counseling, College of Arts and Humanities, Jazan University.

Email: drziyad2019@gmail.com

تاريخ استلام البحث: ٢/٥ /٢٠٢٦م تاريخ قبول نشر البحث: ٢٨ / ٢/ ٢٠٢٦م

الكلمات المفتاحيّة:
الصمت الاختياري – الخجل –مرحلة الطفولة المبكرة.

KEY WORDS:
Selective mutism – Shyness – Early childhood.

مستخلص البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على مستوى الصمت الاختياري ومستوى الخجل لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، والكشف عن طبيعة العلاقة بينهما، وإمكانية التنبؤ بالخجل من خلال الصمت الاختياري. وتكوّنت عينة البحث من (٣٥٠) طفلًا وطفلةً من مرحلة الطفولة المبكرة بالصفوف: (رياض الأطفال، الصف الأول الابتدائي، الصف الثاني الابتدائي، الصف الثالث الابتدائي) بإدارة تعليم جازان. واعتمد البحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أدواته في مقياس الصمت الاختياري (إعداد الباحثة)، ومقياس الخجل (شند واخرون، ٢٠٢١)، وتوصلت نتائج البحث إلى ما يأتي: وجود مستوى منخفض من الصمت الاختياري والخجل لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الصمت الاختياري والخجل لديهم، كما أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بدرجة الخجل من خلال درجة الصمت الاختياري لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان.

ABSTRACT:

The research aims to identify the level of selective mutism and the level of shyness in early childhood children, to reveal the nature of the relationship between them, and the possibility of predicting shyness through selective mutism. The research sample consisted of (350) boys and girls from the early childhood stage in the following grades: (Kindergarten, First Grade, Second Grade, Third Grade) in the Jazan Education Department. The research adopted the descriptive correlational approach, and its tools were the Selective Muting Scale (prepared by the researcher) and the Shyness Scale (Shand et. al, 2021). The research results showed the following: a low level of selective mutism and shyness among early childhood children, a statistically significant correlation between selective mutism and shyness among them, and the results also showed the possibility of predicting the degree of shyness through the degree of selective mutism among early childhood children in the Jazan Education Department.

مقدمة البحث:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة القاعدة الأساسية لمراحل التعليم المختلفة ففيها تقدم الأصول الأولى والأسس الراسخة التي تقوم عليها العملية التعليمية، ومطلبا وطنيا للمجتمعات الواعية وضرورة تمليها طبيعة نمو الطفل في هذه المرحلة. وتتلخص الوظيفة التربوية الأساسية لمرحلة الطفولة المبكرة في تحقيق أهداف المجتمع فيما يتصل برعاية أطفاله وإتاحة الفرصة للاستمتاع بطفولتهم وتحقيق النمو المتكامل لهم داخل بيئتهم وتزويدهم من خلال الحرية التلقائية والتوجيه السليم بالعادات السلوكية والاتجاهات والقيم الخلقية وبالمهارات الضرورية للعيش في مجتمع متحضر ومتطور وسريع التغير. القذافي، (٢٠٠٠).

ويعتبر الصمت الاختياري ناتجاً عن تعرض الطفل لموقف مخيف أو منفر يدفعه لصمت وإيثار عدم الكلام إلا في المحيط الذي يشعر فيه بالأمن والاستقرار النفسي أو تكون نتيجة عدم معرفة المعلمة لخصائص نمو الطفل في هذه المرحلة المبكرة من الطفولة وحاجاته الأساسية للحب، الأمن، التقدير، والدعم الإيجابي لتعزيز الثقة بالنفس، مما يترتب عليها استخدام أساليب خطأ في التعامل معه تؤدي إلى مشكلة الصمت الاختياري. الهواري (٢٠٢٣)، وهذا ما أكدته دراسة (أبو الفضل، ٢٠٢٢) بوجود فروق في مستوى الصمت الاختياري لدى الأطفال.

ويعد الخجل من العوامل النفسية ذات التأثير السلبي على قدرة الفرد في التكيف الجديد مع الآخرين لأنه يحد من قدرته على التفاعل ويقلل من ثم فرصته في تكوين الصداقات والاستمتاع والإفادة من الخبرات المختلفة المتاحة، فيمثل أحد الصفات النفسية غير المرغوب فيها لارتباطه بمشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي ويسيطر على قدرات الفرد ومشاعره واحاسيسه منذ الطفولة فتشتت طاقته الإنتاجية والإبداعية وتحد من سلوكه وتصرفاته في المواقف الاجتماعية. البيطار واخرون (٢٠٢٢)، وهذا ما أكدته دراسة (Wong & Shum , 2025) إلى أن الخجل يمتلك قدرة تنبؤية مستقلة في تفسير المشكلات الانفعالية ومشكلات ضعف التوافق الاجتماعي.

وانطلاقًا من هذا السياق، تبرز الحاجة إلى إجراء دراسة علمية تتناول العلاقة بين الصمت الاختياري والخجل لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان.

مشكلة البحث:

تُعد مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل النمائية الحساسة التي تتشكل خلالها جوانب النمو النفسي والاجتماعي واللغوي لدى الطفل، ويُعد التواصل اللفظي أحد المؤشرات الأساسية على سلامة هذا النمو. إلا أن بعض الأطفال قد يعانون من اضطرابات تؤثر في قدرتهم على التعبير اللفظي والتفاعل الاجتماعي، ومن أبرزها اضطراب الصمت الاختياري، الذي يتمثل في امتناع الطفل عن الكلام في مواقف اجتماعية أو تعليمية محددة رغم قدرته على الكلام في مواقف أخرى. واشارت دراسة (معين وعدنان، ٢٠٢٠) بوجود علاقة ارتباطية بين الصمت الاختياري والخجل لدى أطفال الروضة. وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى الصمت الاختياري لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة؟
٢. ما مستوى الخجل لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة؟
٣. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الصمت الاختياري والخجل لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة؟
٤. هل يمكن التنبؤ بالخجل لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من خلال الصمت الاختياري؟

اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الاتي:

١. معرفة مستوى الصمت الاختياري لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.
٢. معرفة مستوى الخجل لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.
٣. الكشف عن العلاقة بين الصمت الاختياري والخجل لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.
٤. التحقق من امكانية التنبؤ بالخجل لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من خلال الصمت الاختياري.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١.إسهام البحث في إثراء الأدبيات التربوية والنفسية العربية المرتبطة بمرحلة الطفولة المبكرة والبيئة التعليمية السعودية.
٢.توضيح طبيعة العلاقة بين الصمت الاختياري والخجل لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، بما يدعم الفهم العلمي لهذين المتغيرين.
٣.أهمية العينة المستهدفة كونها تنتمي إلى مرحلة نمائية حساسة تؤثر خصائصها النفسية في النمو اللاحق للطفل.

الأهمية التطبيقية:

١. مساعدة معلمات الطفولة المبكرة، والمرشدات الطلابيات، والأخصائيات النفسيات على التعرف المبكر على مظاهر الصمت الاختياري والخجل لدى الأطفال.
٢.اعداد مقياس للتعامل مع الأطفال الذين يعانون من الصمت الاختياري في مرحلة الطفولة المبكرة.
٣.الإفادة من نتائج البحث في تصميم برامج إرشادية ووقائية تسهم في الحد من مظاهر الصمت الاختياري والخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

مصطلحات البحث:

الصمت الاختياري: عرفه صالح، (٢٠٢١) بانه أحد الاضطرابات التي يمتنع فيها الطفل بإرادته عن الحديث في المواقف الاجتماعية بما فيها المدرسة مفضلا الصمت على الكلام على الرغم من عدم وجود أي مشكلة تمنعه.

وتعرفه الباحثة بانه: عجز الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة عن التحدث في مواقف اجتماعية محددة، كالمؤسسات التعليمية أو الأماكن العامة، على الرغم من امتلاكه حصيلة لغوية كافية وقدرته على التحدث بصورة طبيعية في مواقف أخرى مثل المنزل.

ويعرف اجرائيا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها أطفال مرحلة الطفولة المبكرة على مقياس الصمت الاختياري المُستخدم في هذا البحث.

الخجل: يعرفه (شند واخرون، ٢٠٢١) بأنه نقص في مهارات الطفل الاجتماعية وضعف في ثقته بنفسه مما يجعله ينزوي بعيدا عن الاخرين ويبتعد عن التفاعل معهم ومواجهتهم ويكون ضعيف الصوت ولا يتواصل بصريا مع الاخرين ومحمر الوجه وقد يتلعثم بالكلام (شند واخرون، ٢٠٢١).

ويعرف اجرائيا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها أطفال مرحلة الطفولة المبكرة على مقياس الخجل المُستخدم في هذا البحث.

أطفال مرحلة الطفولة المبكرة:

جميع التلاميذ الملتحقين بمدارس مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان، من رياض الأطفال حتى الصف الثالث الابتدائي، الذين تتراوح أعمارهم تقريبًا بين (٤–٩) سنوات، وتم قياس مستوى الصمت الاختياري والخجل لديهم باستخدام أدوات الدراسة المعتمدة.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: ينحصر البحث في دراسة الصمت الاختياري وعلاقته بالخجل.

الحدود البشرية: أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٧ هـ.

الحدود المكانية: مدارس مرحلة الطفولة المبكرة من الصف (رياض الأطفال – الصف الأول ابتدائي – الثاني الابتدائي – الثالث الابتدائي) بإدارة تعليم جازان.

الإطار النظري للبحث:

١. الصمت الاختياري لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة:

مفهوم الصمت الاختياري:

يعرف الصمت الاختياري بأنه " اضطراب مكتسب في التواصل بين الأشخاص، لأن الطفل لا ينتج أي تعبيرات تلقائية ولا لفظية عند الطلب منه في بيئة او أكثر من البيئات التي تم فيها عمليات التبادل اللفظي (Muris ،. 2021 et.al.).

ويعرف أيضا بانه " اضطراب يبدأ في الظهور خلال مراحل الطفولة وقد يمتد الى مراحل متأخرة وتبدو مظاهره في الخجل الاجتماعي، والانفصال المتعمد عن المشاركة في المواقف الاجتماعية مع الاخذ في الاعتبار سلامة الطفل عضويا وعدم وجود إعاقة مصاحبة او اضطرابات في الكلام". (2024)، Vogel et.al.

كما يعرف بأنه " اضطراب في النمو يتميز بعدم قدرة الأطفال على التحدث والانسحاب التام من الكلام داخل المدرسة بالرغم من انهم يتحدثون طبيعيا داخل الاسرة وتتراوح أعمارهم ما بين (٤-٨) سنوات، ولا يتصفون بأي اضطرابات أخرى مثل (اضطرابات التواصل، والاضطرابات العصابية الأخرى التي يمكن ان تحدث في مرحلة الطفولة)، وهذا الفشل في الكلام لا يرجع الى عدم فهم اللغة المنطوقة، او الافتقار الى المعرفة ". عبد المولى (٢٠٢٢).

أسباب الصمت الاختياري:

على الرغم من ان سبب الصمت الاختياري غير معروف الى حد ما فإنه يعتقد ان هناك بعض العوامل المختلفة التي تسهم في هذا الاضطراب ومنها العوامل الوراثية، فقد يكون أحد الوالدين بعاني من قلق الرهاب الاجتماعي، ونوبات الخوف من الطفولة. ابو الفضل واخرون، (٢٠٢٢).

ان اغلب حالات الصمت الاختياري لا تنتج عن حوادث او مشكلات صحية او عضوية، وانما سببها الأساسي هو عامل نفسي، وقد تمثلا أسباب الصمت الاختياري في (ضعف المستوى الدراسي، شعور الطفل الدائم بالقلق والتوتر الذي قد يعود ابى عوامل وراثية، شعور الطفل الدائم بالخوف في المواقف الاجتماعية والمحيطين به، الضغط على الطفل بالصمت وعدم التحدث امام الغرباء، الخجل الشديد وعدم شعور الطفل بالاستقلالية, المعاملة القاسية من قبل الوالدين, سيطرة الام وحمايتها الزائدة للطفل او الانفصال عنه، سيطرة المعلم وكثرة الانتقادات ، الازمات والصراعات النفسية سواء المفاجئة او التراكمية، و اضطرابات الكلام وما ينشأ عنها من سخرية الاخرين).

مفتاح، (٢٠٢٣).

اعراض الصمت الاختياري لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة:

أشار(2024) Vogel et.al , الى ان الأطفال الذين يعانون من الصمت الاختياري لديهم بعض الاعراض تتمثل في (قلة الكلام في مواقف محددة، استخدام التواصل غير اللفظي (كالإشارات والإيماءات) لتلبية احتياجاتهم من الاخرين، لديهم قصور في التواصل الاجتماعي، يظهرون صعوبة في الاستجابة والبدء لفظيا فلديهم صعوبة في التواصل اللفظي، يكون لديهم ذكاء متوسط الى اعلى من المتوسط، يعانون من ضعف في الأداء المدرسي والمجتمعي بسبب قلة الكلام، لديهم حركات محرجة عند الشعور بالقلق، وملامسة العين عند التفكير، ضعف اللغة سواء في المنزل او المدرسة، لديهم أصدقاء اقل من معظم اقرانهم).

مدى انتشار الصمت الاختياري لدى الأطفال:

اضطراب الصمت الاختياري نادر نسبيا ويتراوح معدل انتشاره (٠,٠٣_ ١ %) ، وتحدث المشكلة عادة بين مرحلة الطفولة المبكرة قبل ٥ سنوات ، ولكن قد تصبح الاعراض اكثر وضوحا عندما يدخل الطفل المدرسة لأول مره ، حيث اظهر زيادة في التفاعل ومهام الأداء مثل القراءة بصوت عال، ويظهر اضطراب الصمت الاختياري عند الاطفال اكثر من المراهقين البالغين، فيصيب حوالي (١) من كل (١٥٠) طفلا اصغر سنا بداية من (٣-٨) سنوات، ويقل معدل الإصابة مع التقدم في العمر الى حوالي (١) من كل (١٠٠٠) مراهق، ويقدر عدد البالغين بأكثر من (١) من كل (٢٤٠٠) شاب ، وهذا ما يؤكد على وجوده في مرحلة الطفولة المبكرة بمعدل اعلى. صالح، (٢٠٢١).

خصائص الأطفال ذوي الصمت الاختياري:

توجد عدة خصائص يتسم بها أطفال اضطراب الصمت الاختياري منها خصائص " أكاديمية، اجتماعية، نفسية، لغوية" نذكر منها (ضعف العلاقات الاجتماعية والمهارات، والكفاءة الاجتماعية، ضعف القدرة على التواصل اللفظي وغير اللفظي في المواقف الاجتماعية، مستوى عال من الحساسية الاجتماعية والانسحاب الاجتماعي، انخفاض مستوى التحصيل الدراسي) عويضة، (٢٠٢٢).

وأيضا من خصائص أطفال اضطراب الصمت الاختياري يبدو عليهم بعض الاعراض الجسدية منها توتر العضلات، سرعة التنفس، الغثيان، الدوار، احمرار الوجه، وغيرها من الاعراض التي تشبه نوبات الذعر وقد يصعب اكتشاف الاعراض, قد تصيب الطفل نوبات من الغضب او الصراخ إذا طلب منه التحدث في الأماكن العامة, استخدام الطفل للغة الجسد بدلا من الكلام اللفظي, الامتناع المعتمد عن الحديث في المواقف الاجتماعية, الاتيان ببعض السلوكيات غير السوية , صعوبة في تكوين صداقات, الميل الى العزلة او الانطواء, كما انهم يعانون من ضعف التواصل بالعين، والحساسية المفرطة للمثيرات والمواقف، بالإضافة الى ان ذكائهم فوق المتوسط). مفتاح، (٢٠٢٣).

النظريات المفسرة لاضطراب الصمت الاختياري:

النظرية السلوكية Behavioral theory:

تنظر النظرية السلوكية الى الصمت الاختياري انه اضطراب موجود بسبب التفاعل بين الطفل وبيئته، وكما يعتقد ان الصمت الاختياري يحدث نتيجة للسلوك المعزز سلبا بشكل أكثر وضوحا ويرى الطفل عواقب عدم التحدث على انها إيجابية، وقد يواجه الطفل انخفاضا في القلق والخوف (التعزيز السلبي)، او قد يحصل على الامتيازات والاهتمام نتيجة لسلوكه (التعزيز الإيجابي) من هذا الفهم النظري يعد الصمت الاختياري امرا وظيفيا للطفل وتعززه البيئة المحيطة به. Vogel et.al, (2024).

النظرية المعرفية Cognitive theory:

تعد النظرية المعرفية من اهم النظريات المهمة التي تعمل على إعادة هيكلة عمليات التفكير لدى الفرد وتعتمد على العمليات المعرفية (التفكير، التخيل، التذكر، الادراك)، وهذه العمليات ذات علاقة بالسلوك المضطرب، وان تعديل هذه العمليات مهم لإحداث تغيير السلوك وتشترك النظرية المعرفية مع النظرية السلوكية في العلاج المعرفي السلوكي الذي يبنى على أساس ان الافراد لا يضطربون بسبب الاحداث ولكن بسبب ما يرتبط بهذه الاحداث من أفكار، ولذلك فإن هدف العلاج هو إعادة تشكيل النية المعرفية للفرد , وقد جذب العلاج المعرفي السلوكي اهتمام الباحثين في علاج الصمت الاختياري لطبيعته الآمنة ومعدلات نجاحه العالية. Muris et.al, (2021) .

٢- الخجل لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة:

مفهوم الخجل:

عرف حميد، (٢٠٢١) واخرون الخجل بأنه شعور الفرد بالحرج او القلق او التوتر خلال اللقاءات الاجتماعي خاصة مع الأشخاص غير المألوفين، كما ذكر ان الافراد الذين يعانون من الخجل الشديد لديهم اعراض مثل احمرار الوجه او التعرق او زيادة ضربات القلب او اضطراب في المعدة ويعرفه (الدفاعي، ٢٠٢٥) بأنه استجابات تدل على عدم الراحة والكف والقلق والتحفظ في وجود الاخرين ويؤكدون ان الخجل يتعلق بشكل أساس بالتهديد في المواقف الاجتماعية الشخصية أي تجنب التفاعل الاجتماعي مع المشاركة الاجتماعية بصوره غير مناسبة.

صفات الأطفال ذوي الخجل:

تتحدد بعض صفات الأطفال ذوي الخجل بانها (أكثر قلقا وتوترا، اقل لباقة وثقة في التداخل والتفاعل الاجتماعي، الميل الى العزلة، الانشغال بالذات وتأمل ما فيها من نقص، الميل للصمت حين خروجه عن الجامعة). Lao et.al, (2013).

النظريات المفسرة للخجل:

هناك عدة اتجاهات مفسرة لظاهرة الخجل واسبابه وتطوره، ومن اهمها ما يلي:

الاتجاه التحليلي Anaytic prescriptive

ويفسر الخجل في ضوء انشغال الانا بذاته ليأخذ شكل النرجسية، فضلا عن اتصاف الخجول بالعدائية والعدوان.

اتجاه التعلم الاجتماعي Social Learning prescriptive

وفيه يعزو الخجل للقلق الاجتماعي والذي يثير انماطا من السلوك الانسحابي ويمنع فرصة تعلم المهارات الاجتماعية، بل ويمتد ليكون عواقب معرفية تظهر في شكل توقع الفشل في الموقف الاجتماعي، وحساسية مفرطة للتقويم السلبي من قبل الاخرين وميل مزمن لتقويم الذات تقويما سلبيا. حمدان، (٢٠٢٢).

الاتجـــاه البيئـــي الاســـري Environmental prescriptive

يرجع البعض الخجل الى عوامل بيئية اسرية متمثلة فيما يمارسه الوالدان من أساليب معاملة كالحماية الزائدة للطفل والنقد المستمر الى جانب التهديد الدائم بالعقاب المؤدي لتفاقم الخجل لدى الطفل، حيث يثير الخجل ويثار عن طريق إدراك البيئة. الدفاعي (٢٠٢٥).

ثانيًا: الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت الصمت الاختياري:

وهدفت دراسة (صالح،٢٠٢١) الى التعرف على الصمت الاختياري وعلاقته بالتكيف المدرسي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، وبلغ عدد افراد العينة (٢٠٠) معلما ومعلمة، ولغرض قياس هذا الهدف تم بناء مقياس الصمت الاختياري ومقياس التكيف المدرسي واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وتشير اهم نتائج الدراسة ان التلاميذ لا يعانون من الصمت الاختياري وان هناك علاقة ارتباطيه عكسية بين ضعف الصمت الاختياري والتكيف المدرسي.

هدفت دراسة(ابو الفضل واخرون،٢٠٢٢) الى التعرف على اضطراب الصمت الاختياري لدى الأطفال ، وعلاقته ببعض المتغيرات كالنوع، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي كما تدركه الأمهات والمعلمات ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلا وطفله ، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، وتم استخدام مقياس الصمت الاختياري ، واسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين في اضطراب الصمت الاختياري لصالح الاناث ، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي للوالدين، ومستوى الصمت الاختياري لدى الأطفال.

وهدفت دراسة (Vogel et.al , 2024) إلى استكشاف الأعراض المصاحبة لاضطراب الصمت الاختياري لدى الأطفال والمراهقين، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الاستكشافي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٦) طفلًا ومراهقًا تتراوح أعمارهم بين (٣–١٨) سنة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال المصابين بالصمت الاختياري يعانون من مجموعة من الأعراض المتنوعة، أبرزها الخوف، والتجمّد السلوكي، وسلوكيات التجنّب، وأكدت الدراسة أن الصمت الاختياري لا يقتصر على الامتناع عن الكلام فقط، بل يُعد اضطراب قلق يتضمن طيفًا من الأعراض النفسية والسلوكية التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند التشخيص والتدخل العلاجي.

الدراسات التي تناولت الخجل:

هدفت دراسة (الدفاعي، ٢٠٢٥) الى التعرف على الخجل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى أطفال الروضة، وتكونت العينة من (١٥٠)، واستخدم مقياس الخجل، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وقد توصل البحث إلى ان أطفال الروضة لديهم مستوى مرتفع من الخجل، وانه لا توجد فروق بالخجل بين الاناث والذكور والمهارات الاجتماعية.

هدفت دراسة (Wong & Shum , 2025) إلى استكشاف العلاقة بين الخجل والقلق الاجتماعي لدى أطفال الروضة في هونغ كونغ، وفحص علاقتهما بكل من التوافق الاجتماعي والانفعالي وتطور مهارات اللغة الاستقبالية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت العينة من (٧١) طفلًا من أطفال الروضة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مجموعة من الأدوات شملت: مقياس الخجل ، ومقياس القلق الاجتماعي للأطفال ، واستبانة الصعوبات السلوكية والانفعالية ,مقياس مهارات اللغة الاستقبالين, وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط قوي بين الخجل والقلق الاجتماعي لدى أطفال الروضة، كما كشفت عن وجود علاقة موجبة دالة بين كل من الخجل والقلق الاجتماعي من جهة، والصعوبات الاجتماعية والانفعالية من جهة أخرى. وبينت النتائج أن الخجل يمتلك قدرة تنبؤية مستقلة في تفسير المشكلات الانفعالية ومشكلات الأقران وضعف التوافق الاجتماعي حتى بعد التحكم في أثر القلق الاجتماعي، كما لم تسفر النتائج عن وجود علاقة دالة بين الخجل والقلق الاجتماعي وبين مهارات اللغة الاستقبالين لدى الأطفال.

دراسات جمعت بين الصمت الاختياري والخجل:

هدفت دراسة معين وعدنان (٢٠٢٠) الى التعرف على الصمت الاختياري وعلاقته بالخجل لدى أطفال الروضة، وتكونت العينة من (١٧٠) طفلا، واستخدم مقياس الصمت الاختياري، ومقياس الخجل، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وقد توصل البحث إلى وجود صمت اختياري لدى أطفال الروضة، وتوصلت لعدم وجود الخجل لدى أطفال الروضة، كما انه توجد علاقة ارتباطية عكسية داله بين الصمت الاختياري والخجل لدى أطفال الروضة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

الدراسات التي تتفق مع البحث الحالي من حيث الهدف:

اتفق البحث الحالي من ناحية الهدف مع دراسة معين وعدنان (٢٠٢٠) الى التعرف على الصمت الاختياري وعلاقته بالخجل لدى أطفال الروضة.

الدراسات التي تتفق مع البحث الحالي من حيث المنهج:

تشابهه البحث الحالي في استخدامه المنهج الوصفي مع جميع الدراسات السابقة.

الدراسات التي تتفق مع البحث الحالي من حيث الأداة:

يتفق هذا البحث مع معظم الدراسات السابقة في طريقة استخدامه الاستبانة لجمع المعلومات.

الدراسات التي تتفق مع البحث الحالي من حيث نوع العينة:

جميع الدراسات اتفقت مع البحث الحالي في اخيارها لعينة أطفال الطفولة المبكرة.

فروض البحث:

١. وجود مستوى منخفض في الصمت الاختياري لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

٢. وجود مستوى منخفض من الخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.
٣. وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الصمت الاختياري والخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.
٤. يمكن التنبؤ بدرجة الخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال درجة الصمت الاختياري.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث

بناءً على مشكلة البحث وفروضه تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، باعتباره أحد مناهج البحث العلمي الذي يهدف إلى وصف الظواهر، والتنبؤ بها، وتفسير العلاقة بينها، والتعبير عنها كميًا.

مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث من الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان والبالغ عددهم (٧٩٢٨٠) للعام الدراسي ١٤٤٧هـ.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث الاستطلاعية بالطريقة العشوائية البسيطة حيث بلغ عددها (٥٠) من الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

كما تم اختيار عينة البحث الأساسية بالطريقة العشوائية البسيطة وبلغ عددها (٣٤٨) من الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بهدف الإجابة على أسئلة البحث.

أدوات البحث:

اشتملت أدوات البحث على:

مقياس الصمت الاختياري (من إعداد الباحثة)

مقياس الخجل (من اعداد شند واخرون،٢٠٢١)

أولاً: مقياس الصمت الاختياري:

قامت الباحثة بإعداد مقياس الصمت الاختياري ليتناسب مع طبيعة وخصائص عينة البحث المتمثلة في الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد تم إعداد المقياس من خلال الخطوات التالية:

(١) تحديد هدف المقياس:

تم تحديد الهدف الرئيس للمقياس وهي التعرف مستوى الصمت الاختياري لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

(٢) تحديد مفهوم الظاهرة المقاسة:

يقصد بالصمت الاختياري أنه اضطراب سلوكي تواصلي يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة، يتمثل في فشل الطفل المتكرر في التحدث في مواقف اجتماعية محددة (كالمدرسة أو التجمعات العائلية) على الرغم من امتلاكه القدرة على فهم اللغة واستخدامها والتحدث بشكل طبيعي في مواقف أخرى (كالمنزل مع الأسرة). لا يعود هذا الصمت إلى نقص في المعرفة اللغوية أو المهارات الكلامية، بل يُعزى في الغالب إلى عوامل انفعالية ووجدانية كالقلق الاجتماعي الشديد.

(٣) صياغة عبارات المقياس:

لصياغة عبارات المقياس (الصورة الأولية) قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات والبحوث السابقة التي تناولت الصمت الاختياري، كما اطلعت على عدد من المقاييس التي اهتمت بقياس الصمت الاختياري.

(٤) تحديد أبعاد مقياس الصمت الاختياري:

بناءً على ما سبق قامت الباحثة بتحديد أبعاد مقياس الصمت الاختياري لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة في (٣) أبعاد، هي:

البعد الأول: الصمت الاختياري في الأسرة: يقصد به نمط السلوك التواصلي الانسحابي الذي يظهره الطفل داخل بيئة المنزل، ولكن بشكل انتقائي. ويتمثل في امتناع الطفل عن الكلام أو محدودية تواصله اللفظي مع فئة معينة من أفراد الأسرة (مثل الضيوف، أو الأقارب غير المقربين، أو أفراد الأسرة الممتدة)، أو في مواقف أسرية بعينها، على النقيض من تواصله الطبيعي والطلق مع الوالدين والإخوة في الظروف الاعتيادية، ويتضمن (١١) عبارة.

البعد الثاني: الصمت الاختياري في المدرسة: يشير إلى السلوك الصامت المتكرر للطفل داخل البيئة المدرسية، ويشمل ذلك عدم تحدثه مع المعلمة أو زملاء الفصل، أو اقتصار تواصله على الإيماءات والإشارات أو الهمس الشديد. يظهر هذا البعد بوضوح في أنشطة الصف الدراسي، وفترة اللعب الحر، وحتى عند توجيه أسئلة مباشرة للطفل، وذلك على الرغم من ثبوت قدرته على الكلام في المنزل أو في محيط آمن آخر، ويتضمن (١١) عبارة.

البعد الثالث: الصمت الاختياري في المواقف الاجتماعية: يعبر عن عجز الطفل المستمر عن بدء الحديث أو الاستجابة اللفظية عند التعرض لمختلف السياقات الاجتماعية خارج نطاق المنزل والمدرسة. يشمل ذلك المواقف غير الرسمية (كالنوادي، والمنتزهات، وحفلات الأعياد) والرسمية (كالعيادات الطبية). يتميز هذا البعد بظهور سلوك الصمت كرد فعل مباشر تجاه الغرباء أو الأشخاص غير المألوفين، مما يعيق مشاركة الطفل الاجتماعية الفاعلة، ويتضمن (١١) عبارة.

(٥) عرض الصورة الأولية لمقياس الصمت الاختياري على المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٨) محكمين من المتخصصين في الصحة النفسية وعلم النفس، بهدف استطلاع آرائهم في عبارات كل بعد من حيث صياغتها، ومدى مناسبتها للبعد الذي تنتمي إليه، إما بالموافقة عليها أو تعديل صياغتها أو حذفها لضعف أهميتها، وقد تم الأخذ بآرائهم التي اتفق عليها نحو ٨٠٪ من المحكمين، وجدول (١) يوضح نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس.

جدول (١) يوضح نسب اتفاق المحكمين على عبارات مقياس الصمت الاختياري

الصمت الاختياري في الأسرة		الصمت الاختياري في المدرسة		الصمت الاختياري في المواقف الاجتماعية	
العبارة	نسبة الاتفاق	العبارة	نسبة الاتفاق	العبارة	نسبة الاتفاق
١	٪١٠٠	١٢	٪١٠٠	٢٣	٪١٠٠
٢	٪١٠٠	١٣	٪١٠٠	٢٤	٪١٠٠
٣	٪١٠٠	١٤	٪١٠٠	٢٥	٪١٠٠
٤	٪١٠٠	١٥	٪١٠٠	٢٦	٪١٠٠
٥	٪١٠٠	١٦	٪١٠٠	٢٧	٪١٠٠
٦	٪١٠٠	١٧	٪١٠٠	٢٨	٪١٠٠
٧	٪١٠٠	١٨	٪١٠٠	٢٩	٪١٠٠
٨	٪١٠٠	١٩	٪١٠٠	٣٠	٪١٠٠
٩	٪١٠٠	٢٠	٪١٠٠	٣١	٪١٠٠
١٠	٪١٠٠	٢١	٪١٠٠	٣٢	٪٦٣
١١	٪١٠٠	٢٢	٪٧٥	٣٣	٪٦٣

من جدول (١) يتضح أن نسب اتفاق المحكمين على عبارات المقياس تراوحت بين (٦٣-١٠٠٪)، وقد تم حذف العبارات (٢٢، ٣٢، ٣٣) لحصولها على نسبة اتفاق أقل من (٨٠٪) فأصبح عدد عبارات المقياس (٣٠) عبارة. كما تم تعديل صياغة بعض العبارات التي أشار إليها المحكمون كما هو موضح بجدول (٢):

جدول (٢) العبارات التي أشار المحكمين بإعادة صياغتها

البعد	قبل التعديل		بعد التعديل	
	م	العبارة	م	العبارة
الصمت الاختياري في الأسرة	٢	لا يتحدث الطفل مع أحد من أفراد العائلة الممتدة (كالخالات والعمات)	٢	لا يتحدث الطفل مع الأقارب مثل الخالات أو العمات
	٤	يتحدث فقط مع أحد الوالدين ويتجنب الباقين	٤	يتحدث فقط مع أحد الوالدين ويتجنب الآخرين
	٧	يتكلم فقط إذا لم يكن أحد في الغرفة	٧	لا يتحدث إلا إذا كان بمفرده في الغرفة
الصمت الاختياري في المدرسة	١٢	لا يجيب على المعلمة أثناء سؤاله شفهياً	١٢	لا يجيب على المعلمة إذا سألته شفهياً
	١٣	يرفض القراءة بصوت عال داخل الصف	١٣	يرفض القراءة أو تكرار الكلام بصوت عال
	١٥	لا يرد على زملائه أثناء الاستراحة	١٥	لا تتحدث مع الأطفال أثناء اللعب أو الاستراحة
	١٦	لا يطلب الذهاب للحمام أو الاستئذان شفهيا	١٦	لا يطلب الذهاب للحمام بالكلام
	١٧	يستخدم الإيماءات بدل الكلمات داخل الفصل	١٧	يستخدم الإشارات للتواصل مع المعلمة أو الأطفال
	١٨	يكتب بدلاً من التحدث في كل المواقف	١٨	يكتب أو يرسم بدلاً من التحدث
	١٩	لا يشارك في الأنشطة المسرحية أو الإذاعة المدرسية	١٩	لا يشارك في التمثيل أو الأنشطة الجماعية
	٢٠	يرفض عرض أي عمل أمام الآخرين	٢٠	يرفض عرض أعماله أو الحديث عنها أمام الآخرين
	٢١	يبدو عليه التوتر عند معلم جديد	٢١	يبدو متوتراً عند وجود معلمة جديدة
الصمت الاختياري في المواقف الاجتماعية	٢٧	يستخدم امه أو أحد أفراد عائلته للتحدث بالنيابة عنه	٢٦	يطلب من أحد أفراد أسرته أن يتحدث بدلاً منه
	٢٩	لا يجيب على أسئلة الموجهة إليه من الكبار	٢٨	لا يجيب على الكبار عندما يتحدثون إليه
	٣٠	يتهرب من الذهاب إلى الأماكن المزدحمة	٢٩	يرفض الذهاب إلى الأماكن المزدحمة
	٣١	لا يبدي رغبة في تكوين صداقات جديدة	٣٠	لا يظهر رغبة في تكوين صداقات جديدة

الخصائص السيكومترية لمقياس الصمت الاختياري:

أولاً: صدق المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس الصمت الاختياري من خلال صدق المفردات؛ حيث تم تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية البالغ عددها (٥٠) من الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة العبارة، باعتبار أن مجموع بقية العبارات محكاً للعبارات، كما موضح بجدول (٣):

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة العبارة على مقياس الصمت الاختياري

الصمت الاختياري في الأسرة		الصمت الاختياري في المدرسة		الصمت الاختياري في المواقف الاجتماعية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٢٩٦*	١٢	٠,٦٣٣**	٢٢	٠,٦٨٩**
٢	٠,٥١٥**	١٣	٠,٦١١**	٢٣	٠,٦٢٤**
٣	٠,٥٥٢**	١٤	٠,٨٣٨**	٢٤	٠,٤١١**
٤	٠,٧٣٩**	١٥	٠,٥٧١**	٢٥	٠,٥٨٩**
٥	٠,٥١٨**	١٦	٠,٤٤٦**	٢٦	٠,٧١٩**
٦	٠,٧٣٧**	١٧	٠,٧٣٢**	٢٧	٠,٧٧٨**
٧	٠,٤٧٧**	١٨	٠,٤٢٩**	٢٨	٠,٥٨٠**
٨	٠,٤٣٦**	١٩	٠,٦٥٩**	٢٩	٠,٨٠١**
٩	٠,٤٩٧**	٢٠	٠,٦٤٨**	٣٠	٠,٧٤٩**
١٠	٠,٦١٣**	٢١	٠,٦٢٨**		
١١	٠,٢٧٣				

دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥ **

يتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة العبارة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١ – ٠,٠٥)، عدا العبارة رقم (١١) لذا تم حذفها.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية محذوفاً منه درجة العبارة على مقياس الخجل، كما في جدول (٤):

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس محذوفاً منها درجة العبارة على مقياس الصمت الاختياري

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٣٧١**	١٢	٠,٥٧٨**	٢٣	٠,٦٦٠**
٢	٠,٣٨٣**	١٣	٠,٥٤٦**	٢٤	٠,٣٩٣**
٣	٠,٥٢٩**	١٤	٠,٨٠٧**	٢٥	٠,٤٨١**
٤	٠,٧٣١**	١٥	٠,٥٣٨**	٢٦	٠,٧١١**
٥	٠,٤٤٨**	١٦	٠,٣٩٨**	٢٧	٠,٦٤٦**
٦	٠,٦٧٣**	١٧	٠,٧١٠**	٢٨	٠,٥٤٥**
٧	٠,٣٨٩**	١٨	٠,٥٣٠**	٢٩	٠,٦٧٦**
٨	٠,٦٢٦**	١٩	٠,٧٢٧**	٣٠	٠,٧٢٥**
٩	٠,٣٩٠**	٢٠	٠,٦٣٤**		
١٠	٠,٥٣١**	٢١	٠,٧١٢**		
١١	٠,٢٥٦	٢٢	٠,٦٦١**		

دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥ **

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، عدا العبارة رقم (١١) لذا تم حذفها وأصبح عدد عبارات المقياس (٢٩) عبارة، مما يشير إلى اتساق المقياس وصدق محتواه في قياس ما وضع لقياسه، والوثوق به في جمع بيانات البحث.

ثانياً: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الصمت الاختياري من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، على النحو التالي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه على مقياس الصمت الاختياري

الصمت الاختياري في الأسرة		الصمت الاختياري في المدرسة		الصمت الاختياري في المواقف الاجتماعية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٣٣٢*	١٢	٠,٧١٣**	٢٢	٠,٧٥٦**
٢	٠,٦٠٧**	١٣	٠,٧٠٦**	٢٣	٠,٧٢٢**
٣	٠,٦٥٩**	١٤	٠,٨٨٤**	٢٤	٠,٤١١**
٤	٠,٨٣٧**	١٥	٠,٦٤٩**	٢٥	٠,٦٨٧**
٥	٠,٦١٧**	١٦	٠,٥٢٧**	٢٦	٠,٧٨٨**
٦	٠,٨١٠**	١٧	٠,٧٨٦**	٢٧	٠,٨٣٩**
٧	٠,٦٥٦**	١٨	٠,٥٣٢**	٢٨	٠,٧٠٧**
٨	٠,٥٦٦**	١٩	٠,٧٣٩**	٢٩	٠,٨٦٥**
٩	٠,٥٩٤**	٢٠	٠,٧٢٩**	٣٠	٠,٨١١**
١٠	٠,٦٧٤**	٢١	٠,٧٢٧**		

** دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٥) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت للبعد الأول بين (٠,٣٣٢-٠.٨٣٧)، وتراوحت للبعد الثاني بين (٠,٥٢٧-٠,٨٨٤)، وتراوحت للبعد الثالث بين.(0.411-0.865)

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، على النحو التالي:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس على مقياس الصمت الاختياري

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٣٧٥**	١٢	٠,٦١٦**	٢٢	٠,٦٩٣**
٢	٠,٤١٢**	١٣	٠,٦٠٥**	٢٣	٠,٦٩٥**
٣	٠,٥٧٩**	١٤	٠,٨٣٧**	٢٤	٠,٣٨٣**
٤	٠,٧٥٨**	١٥	٠,٥٥٦**	٢٥	٠,٥٢٥**
٥	٠,٤٨٣**	١٦	٠,٤٣٦**	٢٦	٠,٧٣٧**
٦	٠,٦٩٥**	١٧	٠,٧٤٧**	٢٧	٠,٦٩٢**
٧	٠,٤٥٦**	١٨	٠,٥٤٥**	٢٨	٠,٥٩٩**
٨	٠,٦٦٧**	١٩	٠,٧٤٨**	٢٩	٠,٧٢٢**
٩	٠,٤٢٠**	٢٠	٠,٦٧٥**	٣٠	٠,٧٥٤**
١٠	٠,٥٦٣**	٢١	٠,٧٤٠**		

** دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٦) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث تراوحت ما بين (٠,٣٧٥-٠,٨٣٧).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما بالجدول التالي:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الصمت الاختياري

الأبعاد	الصمت الاختياري في الأسرة	الصمت الاختياري في المدرسة	الصمت الاختياري في المواقف الاجتماعية
الصمت الاختياري في الأسرة	-	-	-
الصمت الاختياري في المدرسة	٠,٧٠٩**	-	-
الصمت الاختياري في المواقف الاجتماعية	٠,٥٥١**	٠,٧٥٦**	-
الصمت الاختياري	٠,٨٤٢**	٠,٩٣٥**	٠,٨٧٥**

دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥ **

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الخجل دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). مما يشير إلى تحقق الاتساق الداخلي لمقياس الصمت الاختياري.

ثالثاً: الثبات: للتحقق من ثبات مقياس الصمت الاختياري تم استخدام الطرق التالية:

(أ) طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب معاملات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لكل بعد، وحساب معاملات ألفا كرنباخ للبعد عند حذف العبارة، كما بالجدول التالي:

جدول (٨) معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس الصمت الاختياري

الصمت الاختياري في الأسرة		الصمت الاختياري في المدرسة		الصمت الاختياري في المواقف الاجتماعية	
العبارة	معامل ألفا عند حذف العبارة	العبارة	معامل ألفا عند حذف العبارة	العبارة	معامل ألفا عند حذف العبارة
١	٠,٨٤٥	١٢	٠,٨٧٣	٢٢	٠,٨٨١
٢	٠,٨٣٣	١٣	٠,٨٧٥	٢٣	٠,٨٧١
٣	٠,٨٢٩	١٤	٠,٨٥٦	٢٤	٠,٩٠٣
٤	٠,٨٠٧	١٥	٠,٨٧٨	٢٥	٠,٨٨٩
٥	٠,٨٣٤	١٦	٠,٨٨٥	٢٦	٠,٨٨٠
٦	٠,٨١١	١٧	٠,٨٦٧	٢٧	٠,٨٧٤
٧	٠,٨٣١	١٨	٠,٨٨٥	٢٨	٠,٨٩٠
٨	٠,٨٤٠	١٩	٠,٨٧١	٢٩	٠,٨٧١
٩	٠,٨٣٥	٢٠	٠,٨٧٢	٣٠	٠,٨٧٦
١٠	٠,٨٢٩	٢١	٠,٨٧٤		
معامل ألفا للبعد		معامل ألفا للبعد		معامل ألفا للبعد	
٠,٨٤٤		٠,٨٨٥		٠,٨٩٥	
معامل ألفا للمقياس (٠,٩٤٢)					

يتضح من جدول (٨) أن معاملات ألفا كرونباخ لجميع العبارات في حالة حذف العبارة أقل من أو تساوي قيمة معامل ألفا للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، أي أن جميع العبارات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، عدا العبارة رقم (١) بالبعد الأول، والعبارة (٢٤) بالبعد الثالث، حيث أن وجودها يؤدي إلى خفض معامل الثبات للبعد، لذا تم حذفها، وأصبح عدد عبارات المقياس (٢٧) عبارة.

ثم تم حساب الثبات لأبعاد المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباخ وذلك للمفردات التي تم الإبقاء عليها فكانت قيم معاملات الثبات كالتالي: (٠,٨٤٥، ٠,٨٨٥، ٠,٩٠٣) على الترتيب، كما تم حساب الثبات الكلي للمقياس فكانت (٠,٩٤٢).

(ب) طريقة التجزئة النصفية:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال طريقة التجزئة النصفية Split-half باستخدام معادلة سبيرمان – براون Spearman-Brown Coefficient ومعادلة جتمان Guttman Coefficient، كما موضح بجدول (٩):

جدول (٩) معاملات ثبات مقياس الصمت الاختياري (الأبعاد والدرجة الكلية)

البعد	التجزئة النصفية	
	سبيرمان-براون	جتمان
الصمت الاختياري في الأسرة	٠,٧٨٩	٠,٧٦٨
الصمت الاختياري في المدرسة	٠,٨٤٤	٠,٨٤٤
الصمت الاختياري في المواقف الاجتماعية	٠,٨٩٥	٠,٨٩٤
الصمت الاختياري	٠,٨٣٤	٠,٨٣١

يتضح من جدول (٩) أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان- براون تتراوح بين (٠,٧٨٩-٠,٨٩٥)، وكانت باستخدام معادلة جتمان تتراوح بين (٠,٧٦٨-٠,٨٩٤) مما يشير إلى إمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيقه على عينة البحث.

الصورة النهائية لمقياس الصمت الاختياري:

تألف مقياس الصمت الاختياري في صورته النهائية من (٢٧) **عبارة** موزعة على (٣) أبعاد، واعتمدت الباحثة التدرج الثلاثي، حيث تتراوح الإجابة بين (دائماً، أحياناً، أبداً)، وتأخذ الدرجات (٣، ٢، ١) على التوالي، حيث أن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (٨١) درجة وأقل درجة هي (٢٧)، وتشير الدرجات المرتفعة لارتفاع مستوى الصمت الاختياري.

ثانيا: مقياس الخجل:

تم استخدام مقياس الخجل الذي أعده (شند واخرون، ٢٠٢١)، والذي يتكون من (٢٩) عبارة؛ موزعة على أربعة أبعاد، هي:

البعد الأول: الجانب السلوكي: يشير إلى مجموعة السلوكيات التي تصدر من الطفل عند التعرض لموقف يتطلب تفاعل اجتماعي كالصمت والحرج والتلعثم وأحياناً الانسحاب، ويتضمن (٩) عبارات.

البعد الثاني: الجانب الفسيولوجي: يشير إلى مجموعة التغيرات الجسمية والفسيولوجية التي تظهر على الطفل عند التعرض لموقف يتطلب تفاعل اجتماعي كالتعرق ورعشة اليد أو الصوت واحمرار الوجه، ويتضمن (٦) عبارات.

البعد الثالث: الجانب المعرفي: يشير إلى حصيلة الأفكار والمعتقدات والمعلومات التي يدركها الطفل خلال مواقف التفاعل الاجتماعي كإدراك الطفل بأنه غير مرغوب فيه وسط أقرانه وتقييمه للمواقف الاجتماعي على أنها مواقف غير سارة، ويتضمن (٧) عبارات.

البعد الرابع: الجانب الانفعالي: يشير إلى مجموعة الانفعالات والتعبيرات والإيماءات المصاحبة للخجل التي تصدر من الطفل أثناء مواجهة مواقف التفاعل الاجتماعي كالارتباك والشعور بالضيق والحساسية الشديدة عند التعامل مع الآخرين، ويتضمن (٧) عبارات.

الخصائص السيكومترية لمقياس الخجل:

أولاً: صدق المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس الخجل من خلال صدق المفردات؛ حيث تم تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية البالغ عددها (٥٠) من الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة العبارة، باعتبار أن مجموع بقية العبارات محكاً للعبارات، كما بجدول (١٠):

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة العبارة على مقياس الخجل

الجانب السلوكي		الجانب الفسيولوجي		الجانب المعرفي		الجانب الانفعالي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٦٣**	١٠	٠,٤٢٧**	١٦	٠,٤١٠**	٢٣	٠,٧٢٢**
٢	٠,٤٩٨**	١١	٠,٨١٨**	١٧	٠,٤١٨**	٢٤	٠,٦٢٨**
٣	٠,٧٤٠**	١٢	٠,٧٤٥**	١٨	٠,٦٥٣**	٢٥	٠,٦٦٠**
٤	٠,٧٧٨**	١٣	٠,٧٣١**	١٩	٠,٥٠١**	٢٦	٠,٦٣٣**
٥	٠,٥٧٨**	١٤	٠,٧٠٦**	٢٠	٠,٥٢٥**	٢٧	٠,٣٤٥*
٦	٠,٦٩٣**	١٥	٠,٧٤٩**	٢١	٠,٥٢١**	٢٨	٠,٦٦٧**
٧	٠,١٩٠			٢٢	٠,٤٧٥**	٢٩	٠,٧١١**
٨	٠,٨٠٤**						
٩	٠,١٣٤						

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٠) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة العبارة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١-٠,٠٥)، عدا العبارتين رقم (٧، ٩) بالبعد الأول كانت غير دالة إحصائياً.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية محذوفاً منه درجة العبارة على مقياس الخجل، كما في جدول (١١):

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس محذوفاً منها درجة العبارة على مقياس الخجل

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٣٠**	١١	٠,٨١٤**	٢١	٠,٤٤٧**
٢	٠,٥٢٢**	١٢	٠,٦٣٦**	٢٢	٠,٣٤٥*
٣	٠,٧٢٨**	١٣	٠,٥٧٩**	٢٣	٠,٧٠٧**
٤	٠,٧٣٤**	١٤	٠,٦٦١**	٢٤	٠,٦٠٤**
٥	٠,٤٧٤**	١٥	٠,٧٤٩**	٢٥	٠,٦٩٣**
٦	٠,٦٨٩**	١٦	٠,٥١٠**	٢٦	٠,٦٦٨**
٧	٠,١٢٩	١٧	٠,٣٧٤**	٢٧	٠,٤١٩**
٨	٠,٨٠٨**	١٨	٠,٦٣٠**	٢٨	٠,٧٣٣**
٩	٠,٠٥٢	١٩	٠,٦٠٨**	٢٩	٠,٧٤١**
١٠	٠,٤٧١**	٢٠	٠,٥٦٨**		

** دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (١١) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١-٠,٠٥)، عدا العبارتين رقم (٧، ٩) بالبعد الأول كانت غير دالة إحصائياً لذا تم حذفها ليصبح عدد عبارات المقياس (٢٧) عبارة.

مما يشير إلى اتساق المقياس وصدق محتواه في قياس ما وضع لقياسه، والوثوق به في جمع بيانات البحث.

ثانياً: الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الخجل من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، على النحو التالي:

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه على مقياس الخجل

الجانب السلوكي		الجانب الفسيولوجي		الجانب المعرفي		الجانب الانفعالي	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٣٦**	١٠	٠,٦٢٣**	١٦	٠,٥٦٠**	٢٣	٠,٨٠٧**
٢	٠,٦٧٦**	١١	٠,٨٧٩**	١٧	٠,٦٠٤**	٢٤	٠,٧٤٣**
٣	٠,٨٦٢**	١٢	٠,٨٢٦**	١٨	٠,٧٥٧**	٢٥	٠,٧٦٥**
٤	٠,٨٩٦**	١٣	٠,٨١٩**	١٩	٠,٦٤٣**	٢٦	٠,٧٤٢**
٥	٠,٧٣٦**	١٤	٠,٧٩٨**	٢٠	٠,٦٨٣**	٢٧	٠,٥٣٧**
٦	٠,٨١٦**	١٥	٠,٨٣٦**	٢١	٠,٦٧٧**	٢٨	٠,٧٦٤**
٨	٠,٨٢٩**			٢٢	٠,٦٥٦**	٢٩	٠,٧٩١**

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٢) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت للبعد الأول ما بين (٠,٦٧٦-٠,٨٩٦)، وتراوحت للبعد الثاني ما بين (٠,٦٢٣-٠,٨٧٩)، وتراوحت للبعد الثالث ما بين (٠,٥٦٠-٠,٧٥٧)، وتراوحت للبعد الرابع ما بين (٠,٥٣٧-٠,٨٠٧). كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، على النحو التالي:

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية على مقياس الخجل

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٩٦**	١٢	٠,٧٠١**	٢١	٠,٤٥٩**
٢	٠,٥٨٥**	١٣	٠,٦٤٤**	٢٢	٠,٣٥٧*
٣	٠,٧٧٧**	١٤	٠,٧٠٨**	٢٣	٠,٧٥١**
٤	٠,٧٨٥**	١٥	٠,٧٨٣**	٢٤	٠,٦٣٧**
٥	٠,٥٣٨**	١٦	٠,٥٤٩**	٢٥	٠,٧٢٧**
٦	٠,٧٣٧**	١٧	٠,٣٨٦**	٢٦	٠,٧٠٦**
٨	٠,٨٢٥**	١٨	٠,٦٥٧**	٢٧	٠,٤٣٥**
١٠	٠,٥٣٠**	١٩	٠,٦٤٧**	٢٨	٠,٧٦٥**
١١	٠,٨٤٢**	٢٠	٠,٦٠٠**	٢٩	٠,٧٨٥**

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (١٣) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية على مقياس الخجل كانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، حيث تراوحت ما بين (0.437-0.823).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما بالجدول التالي:

جدول (١٤) معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الخجل

الأبعاد	الجانب السلوكي	الجانب الفسيولوجي	الجانب المعرفي	الجانب الانفعالي
الجانب السلوكي	-	-	-	-
الجانب الفسيولوجي	٠,٧٨٦**	-	-	-
الجانب المعرفي	٠,٤٨٠**	٠,٥١٤**	-	-
الجانب الانفعالي	٠,٧١١**	٠,٧٧٢**	٠,٧٣٤**	-
الخجل	٠,٨٦٩**	٠,٨٨٠**	٠,٧٨٤**	٠,٩٢٩**

** دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (١٤) أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الخجل كانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى تحقق الاتساق الداخلي لمقياس الخجل.

ثالثاً: الثبات:

للتحقق من ثبات مقياس الخجل تم استخدام الطرق التالية:

(أ) طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب معاملات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لكل بعد، وحساب معاملات ألفا كرنباخ للبعد عند حذف العبارة، كما بالجدول التالي:

جدول (١٥) معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس الخجل

الجانب السلوكي		الجانب الفسيولوجي		الجانب المعرفي		الجانب الانفعالي	
العبارة	معامل ألفا عند حذف العبارة	العبارة	معامل ألفا عند حذف العبارة	العبارة	معامل ألفا عند حذف العبارة	العبارة	معامل ألفا عند حذف العبارة
١	٠,٨٩٠	١٠	٠,٨٧٠	١٦	٠,٧٦١	٢٣	٠,٨١٥
٢	٠,٩٠٨	١١	٠,٨٣٣	١٧	٠,٧٦٣	٢٤	٠,٨٢٩
٣	٠,٨٨٦	١٢	٠,٨٤٥	١٨	٠,٧١٧	٢٥	٠,٨٢٤
٤	٠,٨٨١	١٣	٠,٨٤٧	١٩	٠,٧٤٥	٢٦	٠,٨٢٨
٥	٠,٩٠٨	١٤	٠,٨٥٢	٢٠	٠,٧٣٩	٢٧	٠,٨٤٥
٦	٠,٨٩٣	١٥	٠,٨٤٣	٢١	٠,٧٤٠	٢٨	٠,٨٢٣
٨	٠,٨٩٣			٢٢	٠,٧٧٠	٢٩	٠,٨١٩
معامل ألفا للبعد		معامل ألفا للبعد		معامل ألفا للبعد		معامل ألفا للبعد	
٠,٩٠٨		٠,٨٧٦		٠,٧٧٤		٠,٨٥٢	
معامل ألفا للمقياس ٠,٩٤٤							

يتضح من جدول (١٥) أن معاملات ألفا كرونباخ لجميع العبارات في حالة حذف العبارة أقل من أو تساوي قيمة معامل ألفا للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، أي أن جميع العبارات ثابتة، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

(ب) طريقة التجزئة النصفية:

تم التحقق من ثبات المقياس من خلال طريقة التجزئة النصفية Split-half باستخدام معادلة سبيرمان – براون Spearman-Brown Coefficient ومعادلة جتمان Guttman Coefficient، كما موضح بجدول (١٦):

جدول (١٦) معاملات ثبات مقياس الخجل (الأبعاد والدرجة الكلية)

البعد	التجزئة النصفية	
	سبيرمان-براون	جتمان
الجانب السلوكي	٠,٨٨٥	٠,٨٤٦
الجانب الفسيولوجي	٠,٨٥٥	٠,٨٥٥
الجانب المعرفي	٠,٦٨٩	٠,٦٨٤
الجانب الانفعالي	٠,٨١٨	٠,٧٨٧
الدرجة الكلية للخجل	٠,٨٢٩	٠,٨٢٧

يتضح من جدول (١٦) أن معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان- براون تتراوح بين (٠,٦٨٩-٠,٨٨٥)، وكانت باستخدام معادلة جتمان تتراوح بين (٠,٦٨٤-٠,٨٤٦) وهي قيم مرتفعة مما يشير إلى إمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيقه على عينة البحث.

(٣-٤-١-٢) الصورة النهائية لمقياس الخجل:

تألف مقياس الصمت الاختياري في صورته النهائية من (٢٧) **عبارة** موزعة على (٣) أبعاد، واعتمدت الباحثة التدرج الثلاثي، حيث تتراوح الإجابة بين (دائماً، أحياناً، أبداً)، وتأخذ الدرجات (٣، ٢، ١) على التوالي، حيث أن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (٨١) درجة وأقل درجة هي (٢٧)، وتشير الدرجات المرتفعة لارتفاع مستوى الخجل.

خامساً: الأساليب الإحصائية:

للتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية التالية:

- برنامج SPSS لحساب الأساليب الإحصائية.
- اختبار "ت" لعينة واحدة.
- معامل ارتباط بيرسون.
- تحليل الانحدار البسيط

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: نتائج الفرض الأول ومناقشتها

ينص الفرض الأول على "**يوجد مستوى منخفض في الصمت الاختياري لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة**".

للتحقق من الفرض الأول تم تطبيق مقياس الصمت الاختياري على عينة البحث البالغ عددها (٣٤٨) من الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وتم معالجة النتائج باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة One sample T Test) لمقارنة المتوسط الحسابي الفعلي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي للصمت الاختياري (الأبعاد والدرجة الكلية)، وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (١٧):

جدول (١٧) قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس الصمت الاختياري (الأبعاد والدرجة الكلية)

الأبعاد	عدد الفقرات	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الصمت الاختياري في الأسرة	٩	١٨	١٢,٦٣٢	٣,٣٥٥	٥,٣٦٨-	٢٩,٨٥٠-	٠,٠١
الصمت الاختياري في المدرسة	١٠	٢٠	١٣,٩١٩	٣,٧٣٨	٦,٠٨١-	٣٠,٣٤١-	٠,٠١
الصمت الاختياري في المواقف الاجتماعية	٨	١٦	١٢,٢٩٩	٣,٥٨٤	٣,٧٠١-	١٩,٢٦٥-	٠,٠١
الصمت الاختياري	٢٧	٥٤	٣٨,٨٥١	٩,٤٦٩	١٥,١٤٩-	٢٩,٨٤٤-	٠,٠١

يتضح من جدول (١٧) أن قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط الحسابي الفعلي والمتوسط الفرضي في الدرجة الكلية للصمت الاختياري بلغت (-٢٩,٨٤٤) وهي قيمة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود مستوى منخفض من الصمت الاختياري لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، أما فيما يتعلق بالأبعاد كانت الفروق على النحو التالي:

- قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي في بعد "الصمت الاختياري في الأسرة" بلغت (-٢٩,٨٥٠) وهي قيمة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود مستوى منخفض من الصمت الاختياري في الأسرة لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.
- قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي في بعد "الصمت الاختياري في المدرسة" بلغت (-٣٠,٣٤١) وهي قيمة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود مستوى منخفض من الصمت الاختياري في المدرسة لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.
- قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي في بعد "الصمت الاختياري في المواقف الاجتماعية" بلغت (-١٩,٢٦٥) وهي قيمة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود مستوى منخفض من الصمت الاختياري في المواقف الاجتماعية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

مما سبق يتضح وجود مستوى منخفض في الصمت الاختياري (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. هذه النتيجة تشير إلى أن الصمت الاختياري ليس ظاهرة منتشرة على نطاق واسع بين الأطفال.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن الأطفال في هذه المرحلة العمرية ما زالوا في طور بناء شخصياتهم ومهاراتهم الاجتماعية. كما أن البيئة التربوية في رياض الأطفال والمنزل قد تكون أكثر تقبلاً لاختلافات الأطفال، مما يقلل من تطور آليات الانسحاب الشديد كالصمت الاختياري.

إن الأسرة، ولا سيما الوالدين، تمثل "قاعدة الأمان" العاطفي للطفل. في هذه البيئة الآمنة وغير المشروطة، يشعر الطفل بالراحة والثقة، فينطلق لسانه ويعبر عن نفسه بحرية. انخفاض الدرجة هنا يؤكد أن الطفل يرى المنزل كمساحة خالية من التهديد، وبالتالي لا يظهر سلوك الصمت كآلية دفاعية. كما أن رياض الأطفال في الوقت الحالي أصبحت بيئات جاذبة ومحفزة، تعتمد على اللعب والأنشطة الجماعية التي تكسر حاجز الخوف لدى الطفل، ووجود معلمة مؤهلة قادرة على خلق جو من الألفة يساهم في اندماج الطفل السريع. ومن جانب آخر إن أغلب المواقف الاجتماعية الخارجية (زيارة الأقارب، النزهات)، يكون الوالدان أو أحداهما حاضرين، فوجودهما بمثابة "داعم" للطفل، مما يقلل من احتمالية صمته، على عكس المواقف داخل المدرسة حيث ينفصل الطفل عن والديه.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني ومناقشتها

ينص الفرض الثاني على "**يوجد مستوى منخفض من الخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة**".

للتحقق من الفرض الثاني تم تطبيق مقياس الخجل على عينة البحث البالغ عددها (٣٤٨) من الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وتم معالجة النتائج باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة (One sample T Test) لمقارنة المتوسط الحسابي الفعلي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي للخجل (الأبعاد والدرجة الكلية)، وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (١٨):

جدول (١٨) قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس الخجل (الأبعاد والدرجة الكلية)

الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الجانب السلوكي	٧	١٤	١١,٤١٤	٣,٢٥١	٢,٥٨٦-	١٤,٨٣٨-	٠,٠١
الجانب الفسيولوجي	٦	١٢	٨,٨٥١	٢,٥٥٢	٣,١٤٩-	٢٣,٠٢٠-	٠,٠١
الجانب المعرفي	٧	١٤	١٢,٨٥١	٢,٨٩٩	١,١٤٩-	٧,٣٩٦-	٠,٠١
الجانب الانفعالي	٧	١٤	١٣,٠٥٨	٣,٣٠٤	٠,٩٤٢-	٥,٣٢٢-	٠,٠١
الخجل	٢٧	٥٤	٤٦,١٧٢	١٠,١٨٩	٧,٨٢٨-	١٤,٣٣١-	٠,٠١

يتضح من جدول (١٨) أن قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي في الدرجة الكلية للخجل بلغت (-١٤,٣٣١) وهي قيمة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود مستوى منخفض من الخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، أما فيما يتعلق بالأبعاد كانت الفروق على النحو التالي:

- قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي في بعد "الجانب السلوكي" بلغت (-١٤,٨٣٨) وهي قيمة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى

دلالة (٠,٠١)،

- مما يشير إلى وجود مستوى منخفض في الجانب السلوكي للخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

- قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي في بعد "الجانب الفسيولوجي" بلغت (-٢٣,٠٢٠) وهي قيمة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود مستوى منخفض في الجانب الفسيولوجي للخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

- قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي في بعد "الجانب المعرفي" بلغت (-٧,٣٩٦) وهي قيمة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود مستوى منخفض في الجانب المعرفي للخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

- قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي في بعد "الجانب الانفعالي" بلغت (-٥,٣٢٢) وهي قيمة سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود مستوى منخفض في الجانب الانفعالي للخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

مما سبق يتضح وجود مستوى منخفض من الخجل (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن اعتماد رياض الأطفال على الأنشطة الجماعية واللعب التفاعلي بدلاً والمسرحيات والأغاني الحركية يساهم في كسر الحواجز السلوكية لدى الأطفال، مما يدفعهم للمشاركة والتفاعل من الانسحاب. وفيما يتعلق بالجانب الفسيولوجي ففي مرحلة الطفولة المبكرة، لا يكون الجهاز العصبي اللاإرادي قد اكتمل نضجه بعد، وقد لا تكون الاستجابات الفسيولوجية للقلق الاجتماعي قد تطورت بشكل كامل أو أصبحت مرتبطة بالمواقف الاجتماعية. وفيما يتعلق بالجانب المعرفي ففي مرحلة الطفولة المبكرة، يبدأ الأطفال في تكوين تصورات أولية عن كيفية نظر الآخرين إليهم، وتبدأ الأفكار المتعلقة بالتقييم الاجتماعي في الظهور بشكل بسيط. وفيما يتعلق بالجانب الانفعالي تعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة ذروة المشاعر والانفعالات، فالأطفال في هذا العمر يعيشون مشاعرهم بعنف وسرعة (الخوف، الفرح، الحزن، الغضب). لذلك، قد يكون من الطبيعي أن تظهر عليهم بعض المشاعر الانفعالية المرتبطة بالخجل (كالخوف من الغرباء، أو القلق في المواقف الجديدة) بشكل عابر، لكنها لا تصل إلى مستوى الاضطراب.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث ومناقشتها

ينص الفرض الثالث على " **توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الصمت الاختياري والخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة**".

للتحقق من الفرض الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لمعرفة طبيعة العلاقة بين الصمت الاختياري (الأبعاد والدرجة الكلية) والخجل (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، كما هو موضح بجدول (١٩):

جدول (١٩) معاملات الارتباط بين الصمت الاختياري والخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة

الأبعاد	الجانب السلوكي	الجانب الفسيولوجي	الجانب المعرفي	الجانب الانفعالي	الخجل
الصمت الاختياري في الأسرة	٠,٥٧٣**	٠,٥٥٥**	٠,٣١٦**	٠,٤٠٩**	٠,٥٤٤**
الصمت الاختياري في المدرسة	٠,٦٩١**	٠,٦٣٥**	٠,٣٩٠**	٠,٥٥٧**	٠,٦٧١**
الصمت الاختياري في المواقف الاجتماعية	٠,٧٧٨**	٠,٥٧٨**	٠,٤٧٣**	٠,٧٠٠**	٠,٧٥٤**
الصمت الاختياري	٠,٧٧٠**	٠,٦٦٦**	٠,٤٤٥**	٠,٦٢٩**	٠,٧٤٣**

** دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥

من جدول (١٩) يتضح أن:

- معاملات الارتباط بين بعد "الصمت الاختياري في الأسرة" والخجل (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (٠,٥٧٣، ٠,٥٥٥، ٠,٣١٦، ٠,٤٠٩، ٠,٥٤٤)، وهي قيم موجبة دالة إحصائياً عن مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين "الصمت الاختياري في الأسرة" والخجل (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

- معاملات الارتباط بين بعد "الصمت الاختياري في المدرسة" والخجل (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (٠,٦٩١، ٠,٦٣٥، ٠,٣٩٠، ٠,٥٥٧، ٠,٦٧١)، وهي قيم موجبة دالة إحصائياً عن مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين "الصمت الاختياري في المدرسة" والخجل (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

- معاملات الارتباط بين بعد "الصمت الاختياري في المواقف الاجتماعية" والخجل (الأبعاد والدرجة الكلية)

بلغت على الترتيب (٠,٧٧٨، ٠,٥٧٨، ٠,٤٧٣، ٠,٧٠٠، ٠,٧٥٤)، وهي قيم موجبة دالة إحصائياً عن مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين "الصمت الاختياري في المواقف الاجتماعية" والخجل (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

- معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية الصمت الاختياري والخجل (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (٠,٧٧٠، ٠,٦٦٦، ٠,٤٤٥، ٠,٦٢٩، ٠,٧٤٣)، وهي قيم موجبة دالة إحصائياً عن مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية الصمت الاختياري والخجل (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

- مما سبق يتضح وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا بين الصمت الاختياري (الأبعاد والدرجة الكلية) والخجل (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

- وتعزى هذه النتيجة إلى أن الصمت في الأسرة لا يعني الصمت مع الجميع، بل مع فئات معينة (الضيوف، الأقارب). هذا يرتبط بالخجل الاجتماعي الذي يظهر عندما يزور الغرباء المنزل. الطفل الخجول قد يلجأ إلى الاختباء أو التزام الصمت، والطفل ذو الصمت الاختياري يظهر نفس السلوك بشكل أكثر حدة. ومن جانب آخر فإن المدرسة تمثل أول بيئة رسمية يتعرض فيها الطفل للتقييم الاجتماعي والأكاديمي. الطفل الخجول يشعر بالوعي الزائد بذاته في هذه البيئة، والطفل ذو الصمت الاختياري يتوقف عن الكلام فيها. العلاقة القوية تؤكد أن الاثنين وجهان لعملة واحدة هي القلق الاجتماعي المرتبط بالسياق المدرسي. وعلى صعيد المواقف الاجتماعية (مقابلة الغرباء، المناسبات، الأماكن العامة) تمثل البيئة الأكثر إثارة للقلق لكل من الطفل الخجول والطفل الذي يعاني من الصمت الاختياري، هذه المواقف تختبر قدرة الطفل على التكيف خارج منطقة الأمان. في المواقف الاجتماعية الجديدة أو غير المألوفة، يفتقر الطفل إلى "قاعدة الأمان" (الوالدين أو المعلمة المألوفة)، فيلجأ جهازه النفسي إلى الانسحاب، والذي يظهر إما كخجل (تجنب، نظرات متجنبة) أو كصمت اختياري (رفض الكلام)، أو كليهما معًا.

رابعاً: نتائج الفرض الرابع ومناقشتها

ينص الفرض الرابع على "يمكن التنبؤ بدرجة الخجل من خلال درجة الصمت الاختياري لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة".

تم استخدام تحليل الانحدار البسيط، كما هو موضَّح بالجدول التالي:

جدول (٢٠) ملخص نموذج الانحدار

المتغير التابع	Rمعامل الارتباط	R^2معامل التحديد	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري في التنبؤ
الخجل	٠,٧٤٣	٠,٥٥٢	٠,٥٥١	٦,٨٢٧

والجدول التالي يوضح تحليل تباين الانحدار للتحقق من إمكانية التنبؤ بالخجل من خلال الصمت الاختياري.

جدول (٢١) تحليل تباين الانحدار للتحقّق من إمكانية التنبؤ بالخجل من خلال الصمت الاختياري

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الخجل	الانحدار	١٩٩٠١,٥٦٠	١	١٩٩٠١,٥٦٠	٤٢٧,٠٥٩	٠,٠١
	البواقي	١٦١٢٤,٠٩٥	٣٤٦	٤٦,٦٠١		
	المجموع	٣٦٠٢٥,٦٥٥	٣٤٧	-		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" للخجل بلغت (٤٢٧,٠٥٩)، وهي قِيَمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهو ما يشير إلى أن الصمت الاختياري يؤثر على الخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

جدول (٢٢) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة إمكانية التنبؤ بالخجل من الصمت الاختياري

المتغير التابع	المتغير المستقل	المعاملات غير معيارية		المعاملات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المعامل البائي (B)	الخطأ المعياري	معامل بيتا(Beta)		
الخجل	ثابت الانحدار	١٥,١٠٢	١,٥٤٧	-	٩,٧٦٠	٠,٠١
	الصمت الاختياري	٠,٨٠٠	٠,٠٣٩	٠,٧٤٣	٢٠,٦٦٥	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن الصمت الاختياري يسهم في التنبؤ بالخجل؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٢٠,٦٦٥) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما بلغت قيمة معامل التفسير المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار (٠,٥٥١)، أي إنها تسهم بنسبة (٥٥,١٪) في التنبؤ بالخجل، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

الخجل = ١٥,١٠٢ + ٠,٨٠٠ × **(الصمت الاختياري)**

مما سبق يتضح أنه يمكن التنبؤ بدرجة الخجل من خلال درجة الصمت الاختياري لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

تُظهر نتائج تحليل الانحدار أن الصمت الاختياري يُعد متغيرًا تنبؤيًا قويًا للخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يفسر ما نسبته ٥٥,١٪ من التباين في درجات الخجل. هذه النسبة المرتفعة تؤكد الطبيعة المتداخلة لهذين المفهومين النفسيين، وتدعم الفرضية النظرية التي تنظر إلى الصمت الاختياري كتعبير سلوكي متطرف عن الخجل الشديد والقلق الاجتماعي.

من الناحية السريرية، يعني هذا أن الطفل الذي يُظهر صمتًا اختياريًا (خاصة في المدرسة والمواقف الاجتماعية) من المرجح أن يعاني من خجل مرتفع في جوانبه السلوكية والانفعالية والفسيولوجية. وبالتالي، فإن تقييم الصمت الاختياري يمكن أن يكون أداة فحص فعالة لتحديد الأطفال المعرضين لمستويات مرتفعة من الخجل والقلق الاجتماعي.

ملخص نتائج البحث:

أجري هذا البحث بهدف التعرف على **الصمت** الاختياري وعلاقته بالخجل لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بإدارة تعليم جازان، **و**أسفرت عن عدة نتائج، من أهمها ما يلي:

وجود مستوى منخفض في الصمت الاختياري (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وبذلك يتحقق الفرض الاول.

وجود مستوى منخفض من الخجل (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وبذلك يتحقق الفرض الثاني.

وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا بين الصمت الاختياري (الأبعاد والدرجة الكلية) والخجل (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وبذلك يتحقق الفرض الثالث.

يمكن التنبؤ بدرجة الخجل من خلال درجة الصمت الاختياري لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وبذلك يتحقق الفرض الرابع.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثتان بما يأتي:

١.تعزيز برامج الكشف المبكر عن حالات الصمت الاختياري في مرحلة الطفولة المبكرة داخل رياض الأطفال، نظرًا لارتباطه بالخجل وإمكانية التنبؤ به.

٢.تصميم برامج إرشادية وتدريبية تستهدف تنمية المهارات الاجتماعية وخفض مستوى الخجل لدى الأطفال، مما يسهم في الوقاية من تطور الصمت الاختياري.

٣.توعية المعلمات وأولياء الأمور بطبيعة الصمت الاختياري وتمييزه عن الخجل العادي، وطرق التعامل التربوي السليم معه.

٤.تفعيل دور المرشد الطلابي في متابعة الأطفال الذين تظهر لديهم مؤشرات خجل مرتفع، نظرًا لكونه متغيرًا مرتبطًا بالصمت الاختياري.

مقترحات البحث:

يقترح إجراء الدراسات التالية:

١.إجراء دراسة تجريبية لقياس فاعلية برنامج إرشادي لخفض الصمت الاختياري وأثره في تقليل الخجل لدى أطفال الطفولة المبكرة.

٢.دراسة العلاقة بين الصمت الاختياري ومتغيرات نفسية أخرى مثل:(القلق الاجتماعي، تقدير الذات، الأمن النفسي)

٣.تطبيق الدراسة على مراحل عمرية مختلفة لمعرفة تطور العلاقة بين الصمت الاختياري والخجل عبر الزمن.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

أبو الفضل، محفوظ عبد الستار، مسلم، حسن أحمد حسن، والطنطاوي، شاهندا جمال الدين عبد الرحيم. (٢٠٢٢). الصمت الاختياري لدى أطفال الروضة كما تدركه الأمهات والمعلمات وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة التربية الخاصة، ١١(٣٨)، ٨٢–١٢٥.

البيطار، حمدي محمد محمد، عنزان، فاطمة محمد علي، ومصطفى، وائل محمد محمد. (٢٠٢٢). علاقة اضطرابات النطق بالخجل الاجتماعي لدى التلاميذ بمرحلة رياض الأطفال. مجلة دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي، ٥(٣)، ١١٥–١٣٤.

حميد، هبه (٢٠٢١). مهارات التأقلم وعلاقتها بالخجل الاجتماعي لدى أطفال الروضة. مجلة الفتح، ٨٧، ٤٣٢

حمدان، انشراح أحمد (٢٠٢٠). الخجل وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، **مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية**، العدد ٤٨، ١٢٧٤ ١٢٩٠.

الدفاعي، منى محمد سلوم. (٢٠٢٥). الخجل وعلاقته ببعض المتغيرات لدى أطفال الروضة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ٢٢(٨٥)، ٢٠٨

شند، سميرة محمد إبراهيم، عبد العاطي، منى عبد الودود، وعبد العزيز، عبد العزيز محمود. (٢٠٢١). الخصائص

السيكومترية لمقياس الخجل لدى عينة من أطفال الروضة. مجلة الإرشاد النفسي، (٦٧)، ٢٦٥–٢٨٥.
صالح، زينة علي. (٢٠٢١). الصمت الاختياري وعلاقته بالتكيف المدرسي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المعلمين. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، ٢٤(٤)، ٢٢١
عبد المولى، سمية حمدي (٢٠٢٢)، علاقة اضطراب الصمت الانتقائي باضطراب القلق لدى الأطفال من وجهة نظر الوالدين، المجلة العلمية بكلية الآداب، العدد ٤٨. عبد المولى، سمية حمدي (٢٠٢٢)، علاقة اضطراب الصمت الانتقائي باضطراب القلق لدى الأطفال من وجهة نظر الوالدين، المجلة العلمية بكلية الآداب، العدد ٤٨.
عويضه، حسين أبو المجد سيد. (٢٠٢٢). القدرة التنبؤية لأنماط التعلق باضطراب الصمت الانتقائي لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية. مجلة كلية الآداب – جامعة بني سويف، (٥٦)، ٥٧٥
القذافي، رمضان محمد (٢٠٠٠). علم نفس النمو ((الطفولة والمراهقة)) .الإسكندرية، المكتبة الجامعية.
معين، جوري، وعدنان، سمر. (٢٠٢٠). الصمت الاختياري وعلاقته بالخجل لدى أطفال الرياض. مجلة دراسات نفسية وتربوية، ١٣(١).
مفتاح، فاطمة. (٢٠٢٣). برنامج علاجي معرفي سلوكي لخفض حدة اضطراب الصمت الاختياري عند أطفال الروضة (دراسة حالة). جامعة ابن خلدون – تيارت.
الهواري، شيماء محمود محمد احمد (٢٠٢٣)، اضطراب الصمت الانتقائي لدى الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، العدد ٩,المجلد ١٦.

المراجع الأجنبية:

Lao, M. G., Akseer, T., Bosacki, S., & Coplan, R. J. (2013). Self-identified childhood shyness and perceptions of shy children: Voices of elementary school teachers. International Electronic Journal of Elementary Education, 5(3), 269–284

Muris, P., Monait, N., Weijsters, L., & Ollendick, T. H. (2021). Symptoms of selective mutism in non-clinical children: Relations with social anxiety, autistic features, and behavioral inhibition. Frontiers in Psychology, 12, 669907.

Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. Annual Review of Psychology, 60, 141–171.

Vogel, F., Röse, C., & Schwenck, C. (2024). Symptoms of selective mutism beyond failure to speak in children and adolescents. European Child & Adolescent Psychiatry, 33, 3603–3611.

Wong, S. C. Y., & Shum, K. K. (2025). Exploring similarities and differences between shyness and social anxiety in kindergarteners. International Journal of Early Childhood, 57, 209–230.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

تحليل مناهج العلوم للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات التعلم المنظم ذاتياً.

د. أحلام حسن حكمي

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

تاريخ استلام البحث: ١/٣١ /٢٠٢٦م

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى تحليل منهج العلوم للصف الثالث متوسط في ضوء مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من محتوى كتب العلوم للصف الثالث المتوسط المقررة من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٦هـ، وتمثلت أدوات ومواد البحث في قائمة بمهارات التعلم المنظم ذاتيًا وبطاقة تحليل المحتوى، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج وهي: أن مهارات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي تحتل النسبة الأعلى من إجمالي مهارات التعلم المنظم ذاتيًا (ككل) في منهج العلوم للصف الثالث, وأن المهارات المعرفية تحتل المرتبة الثانية من إجمالي مهارات التعلم المنظم ذاتيًا (ككل), وأن مهارات إدارة الموارد احتلت المرتبة الأخيرة من إجمالي مهارات التعلم المنظم ذاتيًا (ككل) في مناهج العلوم للصف الثالث المتوسط. وفى ضوء هذه النتائج أشارت الباحثة لمجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحيّة:

تحليل مناهج العلوم، مهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

Analysis of the science curriculum for the 9th grade in light of self-regulated learning skills.

Dr. Ahlam Hassan Hakami

the General Administration of Education in Riyadh Region.

Email: Halahk310@gmail.com

تاريخ قـبول نشر البحث: ١٤ / ٣/ ٢٠٢٦م

ABSTRACT:

The research aimed to analyze science curriculum for 9th grade in light of self-regulated learning skills. The research used the descriptive analytical methodology. The research sample consisted of the content of science books for the third intermediate grade prescribed by the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia for the academic year 1446. The research tools and materials were represented in A list of self-regulated learning skills and a content analysis card. The research reached a set of results, which are: Metacognitive and self-regulation skills occupy the highest percentage of the total self-regulated learning skills (as a whole) in the science curricula for the third middle grade and that cognitive skills ranked second out of the total self-regulated learning skills (as a whole and that resource management skills ranked last out of the total self-regulated learning skills (as a whole). Considering these results, the researchers indicated a set of recommendations and proposals.

KEY WORDS:

analysis of science curriculum, self-regulated learning skills.

مقدمة البحث

تمثل المناهج التعليمية احدى الأدوات المهمة لإعداد أفراد المجتمع للحياة، وتمكينهم من مواجهة التحديات المستقبلية، وتهيئتهم لقيادة ركب التقدم والتطور، وذلك بإعداد مناهج تعليمية تساعد المتعلمين على اكتساب المعرفة العلمية والمهارات. وتسعى غالبية الدول أن تواكب مناهجها التعليمية التطورات التربوية الحديثة. وتهدف مناهج العلوم في غالبية الدول إلى أن تعد متعلمين مثقفين علميًا، قادرين على التفاعل والتواصل مع المجتمعات العلمية، خصوصًا أنه يتقارب المحتوى العلمي والمهارات والقيم العلمية لمناهج العلوم في معظم الدول المتقدمة، ونظرًا للتوجهات التربوية الحديثة الناجمة عن التحول في النظريات التربوية، والاهتمام بعملية التعلم كعملية ذاتية تقوم على نشاط المتعلم ودوره الفعال.

وقد اكتسبت مفاهيم استقلالية المتعلم والتعلم المنظم ذاتيًا على مدار السنوات الماضية أهمية في المجال التربوي، وتم التأكيد على مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا (Self-Regulated Learning-SRL) في مناهج تعليم القرن الواحد والعشرين كمهارة أساسية يفترض أن يكتسبها المتعلم في المدرسة، لأجل التعلم مدى الحياة (Rajabi, 2012). ويعرف (Zimmerman, 2002) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه عملية تحكم المتعلم في مسار تعلمه، من خلال بذله جهدًا واعيًا لتحقيق أهدافه التعليمية، ويتضمن التعلم المنظم ذاتيًا مجموعة من المهارات والعمليات التي تمكن المتعلم من تحديد أهدافه، ووضع خطة لتحقيقها، ومراقبة تقدمه، وإجراء التعديلات اللازمة على تعلمه، أي أن التنظيم الذاتي لعملية التعلم عملية ذاتية التوجيه يقوم من خلالها المتعلمون بتحويل قدراتهم العقلية إلى مهارات أكاديمية.

ويرتبط التعلم المنظم ذاتيًا بالعديد من السمات الإيجابية التي ينبغي توافرها لدى المتعلمين، مثل: تحسين التحصيل الدراسي وتنمية الدافعية نحو التعلم وتعزيز التعلم المستمر (Schunk & Zimmerman, 2012). ونظرًا لذلك فإن التعلم المنظم ذاتيًا يعد أحد الأساليب التربوية التي أظهرتها الدراسات، وأكدت على أهميتها، ويشير الظهور الأول للتعلم المنظم ذاتيًا على يد عدد من المهتمين في مجال التعلم في العقود الأخيرة من القرن العشرين، ونالت دراسته اهتمام الكثير من الباحثين لتوضيح خصائصه وأهم أبعاده ومكوناته ومهاراته، وتحديد صفات المتعلم المنظم لذاته، كما أصبح التعلم المنظم ذاتيًا أحد أهم المتغيرات المفسرة للتعلم الفعال (Zimmerman, 2002؛ Pintrich, 2000).

وفيما يتعلق بالمؤسسات التعليمية في مراحل التعليم العام، فينبغي عليها تنمية المهارات والاستراتيجيات الخاصة بالاعتماد على الذات والتوجيه الذاتي لدى المتعلمين الأفراد بحيث يصبحون أقل اعتمادًا على الآخرين وذلك من خلال المناهج التعليمية (Rajabi, 2012). وقد شرعت الكثير من الدول في استخدام التعلم المنظم ذاتيًا كأسلوب حياة، بإجراء التجارب والممارسات المستحدثة له مثل: الجامعات المفتوحة والتعليم المفتوح، باعتبار أن هذا الأسلوب نظامًا تعليميًا يعد أفضل أساليب النمو الشامل لدى المتعلمين، وفي ظل توافر المعلومات ومصادرها، فإن المتعلم ذو التنظيم الذاتي لتعلمه هو ما يجب عليه أن يكون عليه طلبة القرن الواحد والعشرين (رحمون، ٢٠٢١).

وبالإضافة إلى ذلك فإن التعلم المنظم ذاتيًا تكمن أهميته في تركيزه على تحليل سياق التعلم تحليلًا دقيقًا، والسعي للحصول على المعلومات والمعارف من مصادر مختلفة ومتعددة، وعدم الاعتماد على المعلم باعتباره المصدر الوحيد، ومن خلال ما يتضمنه من مهارات يتحمل المتعلمين مسؤولية تعلمهم، ومشاركتهم الفعالة، والتي تتضمن التخطيط ووضع الأهداف ووضع الإجراءات اللازمة لتنفيذها، والتقييم والتأمل (الكفيري، ٢٠٢١). فالتعلم المنظم ذاتيًا بما يتضمنه من مهارات يعد من المفاهيم المهمة في عصر تدفق المعرفة والتطور التقني المتسارع، كما أنها من المهارات التي يمكن للمتعلمين تنميتها وتطويرها لتحسين تحصيلهم الدراسي ودافعيتهم للتعلم، وعليه فإن دور المؤسسات التعليمية تعزيز مهارات التعلم المنظم ذاتيًا من خلال توفير المناهج المدرسية التي تساعد على تدريب المتعلمين على المهارات والاستراتيجيات اللازمة للتحكم في مسار تعلمهم.

مشكلة البحث:

يؤدي التعلم المنظم ذاتيًا دورا مهما وأساسيًا في حياة الأفراد، لأنه يساعد على إلى الرفع من إنجاز الفرد في كل المهام العامة، والمهام الأكاديمية بصفة خاصة، كما أن استخدام مهارات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا يؤدى إلى اندماج المتعلم في محتوى المادة المتعلمة، مما يؤدى بالتالي إلى اكتساب المعرفة، واتخاذ القرار، والمهارات الاجتماعية، كما أنه يؤدي دورًا مهمًا في تطوير القدرة على الاستقلالية وتوكيد الذات (الهيلات وآخرون، ٢٠١٥).

وقد أكدت المعايير الوطنية للمملكة العربية السعودية في أهدافها لمجال العلوم الطبيعية على إعداد متعلم متمكن من الثقافة العلمية من خلال قدرته على تكوين الفهم العميق والشامل للظواهر الطبيعية من حوله، وتحقيق التكامل للمعرفة العلمية وتوظيفها, متمكنًا من مهارات التفكير والبحث والاستقصاء والنقاش والتواصل العلمي, وتعد المهارات البعد الرئيس الثاني لبنية المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام, كما وتعبر المهارات عن مجموعة القدرات العامة الإدراكية والعاطفية والاجتماعية والعملية الأساسية التي تعد المتعلم للحياة، وتمكنه من التكيف مع احتياجات سوق العمل المستقبلية، والتعامل الفعال مع التحولات المعرفية والتقنية المتسارعة, وذلك لدعم التعلم الذاتي المستمر مدى الحياة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣).

وتتمثل المهارات المستهدفة في معايير تعلم العلوم في عدة مهارات تندرج تحت المكونات الثلاثة المحددة للتنظيم الذاتي للتعلم, وجميعها تعمل على مساعدة المتعلم على التعلم مدى الحياة, كما يعد التعلم المنظم ذاتيًا أحد المفاهيم التي أكدت عليها الدراسات السابقة في مجال دعم عملية التعلم والتحصيل الأكاديمي، كما وأكدت العديد من الدراسات العلاقة الارتباطية القوية بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل في مادة العلوم, وكما جاء أيضاً في تقرير منظمة التعاون والتنمية والاقتصادية في تقريرها مستقبل التعليم ومهارات (٢٠٣٠) على أهمية التعلم المنظم ذاتيًا كمهارة ضرورية من مهارات (٢٠٣٠), هذا وقد أكدت العديد من الدراسات على ضرورة دمج استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في النظم التعليمية لتشجيع المتعلمين على تحمل المزيد من المسؤولية عن تعلمهم كدراسة (Rajabi, 2012), وتم التأكيد على فاعلية التعلم المنظم ذاتيًا في التحصيل وتنمية مهارات التفكير في دراسة (الشريف وآخرون, ٢٠٢١).

ونظرًا لما سبق فإن التعلم المنظم ذاتيًا بما يتضمنه من مكونات ومهارات تعلم واستراتيجيات تعليمية، يعد أحد المفاهيم المهمة التي ينبغي تنميتها لدى متعلم العلوم، ولندرة الدراسات العربية - في حدود علم الباحثة – التي تناولت تضمين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في كتب العلوم للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية، **فإن مشكلة البحث تحدد في الكشف عن تحقق مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في منهج العلوم للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية.**

أسئلة البحث

تمثلت أسئلة البحث فيما يأتي:

١. ما مهارات التعلم المنظم ذاتيًا التي ينبغي توافرها في منهج العلوم للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية؟

٢. ما مستوى تضمين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في محتوى منهج العلوم للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية؟

رابعًا: أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على مهارات التعلم المنظم ذاتيًا التي ينبغي توافرها في منهج العلوم للصف الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية.

٢. التعرف على مستوى تضمين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في محتوى منهج العلوم للصف الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث على النحو التالي:

١. توجيه اهتمام المختصين نحو مهارات التعلم المنظم ذاتيًا التي ينبغي تحققها في مقررات العلوم للصف الثالث متوسط.

٢. يفتح مجالات لدراسات وبحوث أخرى حول تنمية أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا لدى المتعلمين.

٣. مساعدة المعنيين بتطوير التعليم والقائمين على تطوير مناهج العلوم بنتائج البحث الحالي.

٤. المساهمة باستمارة تحليل محتوى منهج العلوم للصف الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية.

حدود البحث

تتمثل الحدود الموضوعية لمتغير التعلم المنظم ذاتيًا في مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وهي: المهارات المعرفية والمتمثلة في (التسميع، والتفصيل، والتنظيم، والإيضاح)، والمهارات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي والمتمثلة في (التخطيط ووضع الأهداف، والمراقبة، والتنظيم، وردة الفعل والتأمل الذاتي، والتقييم الذاتي) , ومهارات إدارة الموارد والمتمثلة في (الضبط البيئي، وتنظيم الجهد، وطلب العون أو المساعدة).

مصطلحات البحث

تحليل مناهج العلوم:

يعرف بأنه مجموعة من الأساليب والإجراءات الفنية التي صممت لتفسير وتصنيف المادة بما فيها النصوص المكتوبة والرسومات والصور والأفكار المتضمنة في الكتاب. (الزوينى وآخرون, ٢٠١٢)

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: عملية منظمة تقوم على الاستقصاء وجمع البيانات والمعلومات حول منهج العلوم للصف الثالث متوسط وتحليلها، وذلك للكشف عن مدى تضمينه لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا المتمثلة فى الاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي، واستراتيجيات إدارة الموارد.

مناهج العلوم (Science *Curriculum*):

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنها: الكتب الدراسية المقررة لمادة العلوم للصف الثالث متوسط وجميع العناصر التي تحقق معايير تعليم وتعلم مجالات العلوم بدءًا من الأهداف التعليمية والأنشطة والوسائل وأساليب وأدوات التقويم المحددة في دليل معلم العلوم.

التعلم المنظم ذاتيًا (Self-Regulated Learning):

يُعرف (Pintrich, 2000) التعلم المنظم ذاتيًا بأنه عملية بنائية يضع بموجبها المتعلمون أهدافًا، ويستخدمون المراقبة في تنظيم وضبط معرفتهم وسلوكهم متقيدين بأهدافهم، ويوظفون الاستراتيجيات المعرفية والتنظيم الذاتي لعمليات ما وراء المعرفة، وإدارة الوقت وبيئة الدراسة.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: المهارات التي تساعد المتعلم على وضع أهداف التعلم والتخطيط لتحقيقها والتقييم الذاتي وذلك من خلال مهاراته التالية: التسميع، والتفصيل، والتنظيم، والإيضاح، والتخطيط ووضع الأهداف، والمراقبة، والتنظيم، وردة الفعل والتأمل الذاتي، والتقييم الذاتي، والضبط البيئي، وتنظيم الجهد، وطلب العون أو المساعدة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

التعلم المنظم ذاتيًا-(Self-Regulated Learning SRL)

إن الهدف من عملية التعليم إعداد المتعلم القادر على القيام بدور إيجابي، وذلك يتطلب من علماء التربية ضرورة البحث عن استراتيجيات تعلم تساعد المتعلم على تكوين معنى لما يتعلمه، ويعد التعلم المنظم ذاتيًا بما يتضمنه من مهارات، أحد المفاهيم المهمة في تعلم المتعلمين بشكل جيد، وقد أوصى التربويون على أهمية تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى المتعلمين، وذلك لأهميته في تنمية استقلالية المتعلم ومهارات التعلم مدى الحياة، والتي تعد من أهم الأهداف التربوية (الحسينان، ٢٠١٠).

وتعد استقلالية المتعلم مصطلح شامل للاستراتيجيات المعرفية والاستراتيجيات ما وراء المعرفية، فالاستقلالية تعني أن المتعلم يشارك في صنع الأشياء والقرارات اللازمة بشأن تعلمه واتخاذ القرارات الخاصة بالأهداف وطرق الوصول إليها، والمواد والمصادر والأنشطة التي تساعده على تحقيقها.(Rajabi, 2012)

وقد اكتسبت دراسة التعلم المنظم ذاتيًا أهمية في التسعينيات من القرن الماضي، ومنذ ذلك الحين أصبحت واحدة من أكثر البنى المركزية في علم النفس، حيث يُوصف التنظيم الذاتي بأنه بنية "دينامية" و"توجيهية العملية" تؤكد على الجهود الاستراتيجية للمتعلمين في إدارة تعلمهم الخاص وفقًا لعمليات ومعتقدات معينة (Dornyei & Ryan, 2015).

وقد أدى تصاعد الاهتمام بالتنظيم الذاتي في البيئات الأكاديمية إلى ظهور مصطلح جديد هو التعلم المنظم ذاتيًا (Dinsmore et. all, 2008). ويشير التعلم المنظم ذاتيًا إلى العملية النشطة والبناءة حيث يحدد المتعلمون أهدافًا لتعلمهم ثم يحاولون مراقبة وتنظيم والتحكم في اعتقاداتهم وتحفيزهم وسلوكهم، متوجهين ومقيدين بأهدافهم وسمات السياق في البيئة" (Pintrich, 2000).

مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا:

تعد النظرية المعرفية الاجتماعية المنطلق الرئيسي للتعلم المنظم ذاتيًا، وذلك لأنها توسعت في تناول العديد من الجوانب التعليمية، مثل: الجوانب المعرفية والسلوكية والبيئية (السنيدي، ٢٠٢٢). وعلى الرغم من أن نظريات التعلم المنظم ذاتيًا تختلف في عدة جوانب إلا أنها تشترك في فرضيات عامة، ومنها أن التعلم المنظم ذاتيًا تعلمًا فعالًا من الناحية والسلوكية والمعرفية وما وراء المعرفية والدافعية نحو التعلم، أما الفرضية الثانية فهي أن التعلم المنظم ذاتيًا عملية ديناميكية ودورية وتتضمن التغذية الراجعة، وذلك من خلال وضع المتعلمين لأهدافهم، ومراقبتهم لتقدمهم نحو تحقيقها باستخدامهم واختيارهم لطرق واستراتيجيات محددة وتغييرها متى ما تطلب الأمر ذلك (Lord et al, 2010؛ Zimmerman, 2000).

فالتعلم المنظم ذاتيًا باختلاف نظرياته فإنه مفهوم يشير إلى كيفية استغلال الإمكانات الداخلية لدى المتعلم لتنظيم ممارساته التعليمية وتحقيق نتائج أفضل أثناء استذكار الدروس وفهمها، وهذا يعتمد بدرجة كبيرة على انسجام المتعلم المعرفية مع المادة العلمية، ومدى دافعيته الذاتية للتعلم، مما يساعد المتعلم على تفاعله مع البيئة التعليمية، وما يصاحبها من علاقات اجتماعية (Linder, 2002). ووفقًا للمنظور المعرفي الاجتماعي للتعلم المنظم ذاتيًا فإن التعلم المنظم ذاتيًا عبارة عن تفاعل العمليات الثلاثية: الشخصية والسلوكية والبيئية، أي أنه تفاعل بين المهارات السلوكية، والمعرفية والخبرة والشعور بالمسؤولية الشخصية وتظهر نتيجة تلك التفاعلات في السياقات ذات الصلة. فالتنظيم الذاتي للتعلم يشير إلى الأفكار والمشاعر والأفعال المولدة ذاتيًا والتي يتم التخطيط لها وتكييفها دوريًا لتحقيق الأهداف الشخصية (Zimmerman, 2000).

وقد تعدد تعريفات التعلم المنظم ذاتيًا نظرًا لاختلاف الأسس النظرية لكل نموذج من نماذج التعلم المنظم ذاتيًا ومن أشهر تلك النماذج نموذج زيمرمان ونموذج بنتريش، وتشترك جميع نماذج التعلم المنظم ذاتيًا في الدور النشط والفعال الذي يقوم به المتعلم لتحقيق أهداف التعلم، ومن أمثلة تلك التعريفات ما يلي:

تعريف (Zimmerman, 2000) والذي يعد أبرز المهتمين بمفهوم التعلم المنظم ذاتيًا، وعرفه بأنه عملية التوجيه الذاتي التي من خلالها يقوم المتعلمون بتحويل قدراتهم العقلية إلى مهارات أكاديمية.

ويشير (Pintrich, 2000) إلى أن التعلم المنظم ذاتيًا يتعلق بتطبيق النماذج عامة التنظيم، والتنظيم الذاتي لقضايا التعلم، وخاصة الأكاديمية، والتعلم الذي يحدث في سياقات المدرسة أو الفصل الدراسي، وتعددت النماذج المختلفة للتعلم المنظم ذاتيًا وكل نموذج من تلك النماذج تقترح بنيات مختلفة للتنظيم الذاتي لعملية التعلم.

بينما عرفه (Boer et al, 2012) بأنه: عملية بنائية ونشطة تساعد المتعلمين على تخطيط ووضع أهداف تعلمهم مع قدرتهم على مراقبة وتنظيم نشاطاتهم التي يقومون بها، وإدراك العلاقة بين الدوافع والسلوك لغرض توجيه أهدافهم بما يتلاءم مع ما هو متوافر في بيئتهم.

كما يعرفه (الردادي, ٢٠١٩) بأنه عملية مخططة تقييمية تكيفية، تتكون من عمليات واستراتيجيات يقوم المتعلم بالبدء فيها وتنظيمها بطريقة مخططة، مما يساعده على التعامل بفاعلية أكثر مع المهام المدرسية.

وفي ضوء ما سبق من تعريفات يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتيًا بأنه عملية بنائية نشطة تبدأ بوضع أهداف التعلم ثم التخطيط لتحقيقها وتنتهي بالتقييم الذاتي وذلك من خلال مكوناته، التي تتمثل بوضع الأهداف والتخطيط، المراقبة والضبط، طلب المساعدة الاجتماعية، وردة الفعل والتأمل. فالتعلم المنظم ذاتيًا يعتمد على قدرة الفرد على تنظيم وإدارة عملية التعلم بشكل مستقل، دون الحاجة إلى توجيه خارجي

أو التدريس التقليدي، حيث يتضمن هذا النوع من التعلم اكتساب المعرفة والمهارات والاستفادة من الموارد المتاحة بشكل فردي وفي الوقت الذي يناسب الفرد، كما يُعتبر التعلم المنظم ذاتيًا مهارة مهمة في العصر الحديث حيث تتاح للأفراد الوصول إلى مصادر تعليمية متنوعة عبر الإنترنت وغيرها من الوسائل.

أهمية التعلم المنظم ذاتيًا:

إن الاهتمام بعملية التعلم المنظم ذاتيًا جاء بسبب النتائج التي تحققها التعليمات الذاتية والتحدث الذاتي التي يقوم بها المتعلم المنظم ذاتيًا، والتي تساعده من الناحية المعرفية، وتتعداها إلى حل المشكلات السلوكية العامة لدى المتعلم (مديد، ٢٠٢٠).

وأشار (الردادي, ٢٠١٩) إلى أنه يوجد اتفاق من قبل الباحثين على أن تحقيق هدف العملية التعليمية يتطلب من المتعلمين تنظيم جوانبهم المعرفية والدافعية والبيئية ليكون تعلمهم ذا معنى، وهذا الأمر هو نفسه الهدف من التعلّم المنظم ذاتيًا.

ووفقًا للمنظور المعرفي الاجتماعي للتعلم، حيث يرى أن المتعلمين قادرين على إدراك حقيقة التعلم من خلال عدة عمليات تحتاج إلى تحديد الأهداف واختيار الاستراتيجيات المناسبة التي تساعدهم على تحقيق أهدافهم ثم تقويم نتائج جهودهم، وذلك يعد أحد أهم أهداف التعلم المنظم ذاتيًا وهو قدرة المتعلم على السيطرة على دوافعه وانفعالاته لتحقيق أهداف التعلم. (أبو علام، ٢٠٠٤)

فالتعلم المنظم ذاتيًا في المجال التعليمي لا يهدف إلى مجرد استعداد المتعلم للدرس من خلال تحضيره المسبق لموضوع الدرس بل أن يتعلم فيه الفرد كيف يتعلم ما يريد أن يتعلمه، ليستمر التعلم مدى الحياة وهو النمط من التعلم الذي يكتسب فيه الأفراد المهارات والكفايات اللازمة لاستمرار التعلم الذاتي. (الخليلي وآخرون، ٢٠٠٤)

وتكمن أهمية التنظيم الذاتي للمتعلم في كونه موجهًا للفرد حول تحقيق أهداف التعلم، وما يتسم به المتعلم المنظم ذاتيًا من خصائص وسمات، حيث يظهر المتعلم ذاتي التنظيم المزيد من الوعي بمسئولية تعلمه، وتمثل له المشكلات التعليمية تحديات يحاول حلها دائمًا، كما يتمتع بالقدرة على التعلم، ودعم معارفه وسلوكه ووجدانه من خلال قدرته على ضبط عملية التفكير عند اكتساب المعرفة والمهارات. (السعيد والدسوقي، ٢٠١١)

ويرى كل من (Bruso & Stefaniak, 2016) أن أهمية التعلم المنظم ذاتيًا تتمثل في منح المتعلم الفرصة ليضع أهداف تعليمية واقعية في تعلمه ويعمل على تحقيقها، ويساعده في التعرف على نشاطه، ويجعله يراقب الأداء ليدير خبراته التعليمية، الأمر الذي يزيد من دافعيته نحو التعلم، ويساعد على نمو الوعي المعرفي لديه، فيصبح أكثر ميلًا لاستخدام الاستراتيجيات في تعلمه، ويساعد في تحسين التحصيل الدراسي، ويجعل المتعلم نشطًا من خلال دوره الفعال في عملية تعلمه، كما يساعده في التحكم بجوانب مختلفة من تفكيره وسلوكه المرتبط بعملية التعلم.

ويحدد (الخليلي وآخرون، ٢٠٠٤)أهمية تنمية التعلم المنظم ذاتيًا لدى المتعلمين في النقاط التالية:

١- إعداد المتعلمين للحياة.
٢- توليد الاهتمامات الجديدة لدى المتعلم.
٣- إثارة دافعية المتعلمين.
٤- الربط الدائم والمستمر بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة.
٥- التدريب على حل المشكلات.
٦- إيجاد بيئة خصبة لتنمية الإبداع.
٧- تعويد المتعلمين على الاعتماد على الذات.

ويشير (الردادي, ٢٠١٩) أن للتعلم المنظم ذاتيًا أهمية في تفعيل جوانب وعمليات متعددة لعملية التعلم، وذلك عن طريق التفاعل بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية، بما ينشط المتعلم سلوكيًا ومعرفيًا ويثير لديه الدافعية نحو التعلم، وتظهر لديه القدرة على التخطيط والتوجيه، ويتحمل المسئولية الأولية للتحكم في دراسة الموضوعات الدراسية أكثر من الاعتماد على توجيهات المعلم.

مراحل ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا :

جاء الاهتمام بمفهوم التعلم المنظم ذاتيًا للنتائج التي تعود على المتعلم نظير ما يمارسه من مهارات التعلم المنظم ذاتيًا مما يجعل المتعلمين المنظمين ذاتيًا يتسمون بخصائص وسمات تميزهم عن غيرهم من المتعلمين. وقد وصف (Santrock, 2004)المتعلمين المنظمين ذاتيًا بأنهم أولئك الذين يضعون أهدافًا لتوسيع معرفتهم والحفاظ على دوافعهم، والوعي بمشاعرهم، وتعلُم كيفية إدارة عواطفهم، ومراقبة تقدمهم نحو الهدف، وتعديل استراتيجياتهم على أساس تقدمهم، وتقييم العوائق التي قد تنشأ والقدرة على إجراء التعديلات .

ويرى كل من (Zimmerman, 2000), Pintrich (& Schauben,1992) أنه وفقًا لنماذج التعلم المنظم ذاتيًا، فإنه يستند على عدة مراحل كل مرحلة منها تتضمن المهارات التي يستطيع بها المتعلم أن ينشط ذاتيًا، ومن خلالها يعدل ويدعم ممارساته التعليمية داخل بيئات تعليمية محددة، وتتعدد مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، وصُنفت من قبل عدد من المهتمين إلى عدة تصنيفات تم وضعها في نماذج سميت بنماذج التعلم المنظم ذاتيًا.

ويعد نموذج بنتريتش وديجروت (Pintrich & De Groot, 1990)أحد أشهر التصنيفات، وفيه صنف نموذج المهارات إلى: المهارات المعرفية، ومهارات ما وراء المعرفية، ومهارة إدارة مصادر التعلم. فالمهارات المعرفية تتضمن الإجراءات التي يستخدمها المتعلم ليتمكن من الوصول إلى الهدف، وتتباين من المهارات المعرفية

الدنيا كالتذكر واسترجاع المعلومات إلى المهارات المعرفية الأكثر عمقًا، وهي مهارات لاستدلال وحل المشكلات.

أما المهارات ما وراء المعرفية والتي تشتمل على الإجراءات التي تقود المتعلم إلى التمكن من الوعي بتفكيره، وتنسيق عملية التعلم، وعملياته المعرفية، وكيفية توظيفها، ومراقبتها، وتقويمها. أما مهارة إدارة مصادر التعلم فتشمل إدارة مصادر التعلم كإدارة بيئة التعلم ووقت الدراسة وتنظيم الجهد وطلب المساعدة من الآخرين (Weinstein et al, 2000).

وحدد (Pintrich, 2000) دورة التعلم المنظم ذاتيًا وفق انموذج معروف ببنتيريش، في ضوء المراحل الآتية:

- المرحلة الأولى: وضع الأهداف والتخطيط والتنشيط (Goal Setting Planning & Activation) وتتضمن مهارة وضع الأهداف قبل البدء بالمهمة، وقد يعدل المتعلم في هذه الأهداف تبعًا لنتائج عملية المراقبة والضبط، وردود الأفعال التي تتم في الأطوار التالية.
- المرحلة الثانية: وتتضمن المراقبة الذاتية (Self-Monitoring) وتعد المراقبة من العمليات أو المهارات الأساسية للتعلم المنظم ذاتيًا؛ لأنها تدعم المتعلم بالمعلومات اللازمة لتقييم مدى التقدم الحاصل تجاه الأهداف التي يحددها ويرغب في تحقيقها، فتعد المراقبة بمثابة عملية تشخيصية لوضعه؛ فتساعد هذه المهارة الطالب على تحديد الصعوبات التي تواجهه وبالتالي توجيه السلوك للتغلب على هذه الصعوبات، مما يتيح له فرصة أفضل للوصول للهدف المنشود.
- المرحلة الثالثة: التحكم والتنظيم (Control and Regulation)يقوم الفرد في هذه المرحلة على محاولة التحكم أو التنظيم فيما يخصه من معرفة، ودافعية، وسلوك، وأن هناك أفرادًا آخرين في البيئة مثل: المعلمين والأقران، أو الآباء يمكن أن يقدموا التوجيه والمساندة للمتعلم فيما يتعلق بماذا وكيف ومتى يؤدي المهمة.
- المرحلة الرابعة: ردود الأفعال والتأملات الذاتية (Reaction and reflection)وفيها يدرك المتعلم وجود تباين بين الوضع الحالي للتقدم والأهداف المنشودة؛ وهذا يقوده إلى محاولة التصرف في ضوء توقعاته عما يمكن أن يحدد من هذا التباين كتغييره في الخطة أو تعديله لمستوى الهدف أو تطبيق استراتيجيات جديدة لإحراز التقدم، وفي المقابل من الممكن أن ينسحب من المهمة دون إكمالها.

بالإضافة إلى المراحل التي حددها بنتيريش (Pintrich, 2000)وضع براك وآخرون (Brak et al, 2010)مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وفق ثلاث مراحل وهي كالتالي:

- المرحلة الأولى: وتتضمن المهارات اللازمة للعمليات التي تسبق وتمهد الطريق لأداء معين، وتشمل هذه العمليات: تحديد الأهداف، والكفاءة الذاتية وهي من المهام البارزة، والدوافع الذاتية لأداء مهمة التعلم .
- المرحلة الثانية: فهي مراقبة الأداء، وتشمل: الاهتمام بالإنجاز، ورصد العمل، وإدارة الوقت وطلب المساعدة.
- المرحلة الثالثة والأخيرة: تمثل مرحلة التحكم في الأداء، وهي مرحلة التأمل الذاتي، وخلال هذه المرحلة، يتسم المتعلم الذي ينظم تعلمه ذاتيًا بقدرته على ضبط تنفيذ المهارات في التأمل ومراقبة أداء المراحل لمهمة التعلم المقبلة.

وفي ضوء ما سبق حول مراحل التعلم المنظم ذاتيًا وما تتضمنه من مهارات، فإن مراحل التعلم المنظم ذاتيًا كدورة تمثل إطار عمل هام يمكن أن يكون مفيدًا للأفراد الذين يرغبون في تحقيق أهدافهم التعليمية والمهنية بفعالية، هذه الدورة تظهر كيف يمكن للفرد أن يكون مسؤولًا عن تعلمه وتحقيق أهدافه, حيث تمثل دورة التعلم المنظم ذاتيًا مقاربة تعليمية شاملة ومتكاملة، تتم من خلال وضع أهداف وإعداد خطة ومتابعة تقدم التعلم والتقييم والتكييف، تساعد الفرد على تطوير مهارات التعلم، مما يلعب ذلك يلعب دورًا كبيرًا في تمكين الأفراد وتحفيزهم لمواصلة تطوير معرفتهم ومهاراتهم مدى الحياة (امبروز، ٢٠١٨).

ومن خلال دراسة نماذج التعلم المنظم ذاتيًا التي حددها عدد من المهتمين به، تم تحديد مراحل التعلم المنظم ذاتيًا، وتحديد مهاراته كما جاءت في الأدب التربوي؛ حيث إن معرفة مراحل التعلم المنظم ذاتيًا تساهم في توجيه وتحفيز الفرد لتحقيق أهدافه التعليمية، وتساعد بدورها في تنظيم عملية التعلم وضمان تحقيق التعلم الفعال، من خلال مساعدته للمتعلم بأن يكون قادرًا على تحليل أدائه والتكيف بناءً على تحليل وتنظيم هذه المراحل، التي تعتمد على التواصل والتفاعل المستمر بينها .

دور التعلم المنظم ذاتيًا في تعلم وتعليم العلوم:

لا يعد تحصيل المعرفة العلمية هي الغاية من العملية التعليمية، بل مساعدة المتعلم على اكتساب مهارات تقوم جنبًا إلى جنب مع المعرفة العلمية كالتعلم مدى الحياة واستمرارية عملية التعلم، وغالبًا ما يكون الافتقار إلى مهارات التنظيم الذاتي هو العائق لتحقيق أهداف التعلم (Capuano et al, 2012).

بالتالي فإن تشجيع المتعلمين على تحمل مسؤولية تعلمهم يعد أمرًا ضروريًا, فالمتعلم المنظم ذاتيًا غالبًا ما يكون نتيجة لأسلوب التعلم المدرسي الذي يشجع المتعلمين ويساعدهم خلال تعلمهم في المدرسة على أن يكونوا متعلمين منظمين ذاتيًا, باستخدام أفضل الاستراتيجيات والأساليب,

فجوانب التنظيم الذاتي التي تؤثر على الدافعية التعليمية تتجلى بشكل أفضل من خلال انتظام معالجة المعلومات وأنماط العمل الاستراتيجي التي تحدث في سياق المناهج في الفصول الدراسية, كما يمكن للمعلمين تطوير القدرة على التنظيم الذاتي للتعلم في الفصول الدراسية بشكل هادف، من خلال تحديد طرق تدريس تجعل التنظيم وأنماط العمل مرتبطة بشكل متأصل مع بيئة التدريس في الفصول بحيث تتوافق تلك الطرق مع المبادئ والاستراتيجيات وأنماط السلوك المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتيًا. (Randi & Corno, Rajabi, 2012)),2000)

وفي تعليم العلوم ينبغي على معلم العلوم أن يساعد المتعلمين على استخدام مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، ويذكر هيجينسا وآخرون (Higginsa, et al. 2021) أن مقررات العلوم تتطلب عادةً استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا للتغلب على المشكلات الأكاديمية والتحديات.

ويشير كوهين (٢٠٠٨) إلى أنه ينبغي على متعلم العلوم أن يتدرب ويطبق استراتيجيات التعلم الذاتي وبناء تعلمه الخاص، ويوظف مهارات التفكير الناقد في عمليات التعلم الخاصة به من أجل أن يكون قادرًا على الاستفادة من مهاراته المكتسبة داخل وخارج الفصل الدراسي.

ومع التقدم في تقنيات التعليم في السنوات الأخيرة، أصبح المتعلمون قادرين على توجيه تعلمهم بأنفسهم، ومع ذلك مازالت الحاجة إلى تزويد المتعلمين بالتدريب على استخدام التقنيات الجديدة المطبقة في مجالات التعلم، ولمساعدة المعلم ليكون معلمًا داعمًا للمتعلمين منظمين ذاتيًا، قدم رجبي (Rajabi, 2012) عدة توجيهات للمعلمين لتوجيه المتعلمين نحو التعلم المنظم ذاتيًا أثناء الممارسات التدريسية وتتمثل تلك التوجيهات في الآتي:

١. التفاعل البناء للمتعلمين: وذلك بإشراكهم في التدريس التبادلي، فالمشاركة تتيح للمتعلمين الفرصة للاستفادة من أفكارهم الداخلية، والموارد اللازمة للقيام بالأنشطة وإنجاز المهام المختلفة، ومن ثم التحرك نحو الاستقلال.

٢. توجيه المتعلم لاستشارة الخبير: وخاصة المعلم ويتفاوض معه حول مشاكله التعليمية وحلولها ومن خلال عملية التفاوض، يتلقى المتعلمون نوع الدعم الذي يحتاجونه للتعلم المستقل .

٣. إشراك المتعلم في تطوير المناهج في السياق المدرسي: وفيما يتعلق بقرارات المناهج الدراسية، فينبغي للمتعلمين أن تتاح لهم الفرصة في اتخاذ وصنع القرار، وتحديد الأهداف، واختيار المحتوى، وإجراءات التقييم وذلك من خلال عملية التفاوض مع المتعلمين ومطوري المناهج الدراسية.

وقد أشارت عدد من الدراسات حول التعلم المنظم ذاتيًا إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم، وخصوصًا مهارات ما وراء المعرفية حيث تلعب دورًا مهمًا في تحقيق الأهداف التعليمية لمجالات العلوم، لأنها تمثل وعي المتعلمين ومعرفتهم وسيطرتهم على عملية التعلم، مما يساعدهم في تطبيق المهارات المعرفية بشكل أكثر فعالية وعلاوة على ذلك، تعتبر مهارات التنظيم ما وراء المعرفي مؤشرات مهمة للفهم والتعلم العميق في العلوم.

ثانيًا: الدراسات السابقة التي تناولت التعلم المنظم ذاتيًا

بحثت عدة دراسات في التعلم المنظم ذاتيًا ومكوناته ومهاراته ودورها في العلمية التعليمية، وأشارت أغلب نتائجها إلى الدور الإيجابي للتعلم المنظم ذاتيًا في العملية التعليمية، وأكدت على أهمية تنميته لدى المتعلمين في جميع مراحل التعليم العام من خلال الممارسات التدريسية التي تقوم على نشاط المتعلم، وتوصلت نتائج عدد من الدراسات إلى العلاقة الإيجابية بين التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي، وأوصت عدة دراسات على أهمية تنمية التعلم المنظم ذاتيًا لدى المتعلمين في جميع المراحل الدراسية، كما أكدت عدد منها على أهمية التعلم المنظم ذاتيًا في مجال تعلم العلوم بشكل خاص، ومن تلك الدراسات:

دراسة كوبوكو (Cubukcu, 2009) التي هدفت للتعرف على العلاقة الارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيًا والاستقلالية ومهارات ما وراء المعرفة، وتم اتباع المنهج الوصفي وتم جمع البيانات باستخدام أداة المقابلة شبة منظمة على عينة الدراسة المكونة من (٨٢) طالبًا مسجلًا في برنامج لتدريب معلمين اللغة الإنجليزية في إحدى الجامعات التركية, وأظهرت نتائج الدراسة أنه على الرغم من أن الطلاب يظهرون الحماس لتحمل مسؤولية التعلم ورفض فكرة أن المعرفة يجب أن يتم نقلها من قبل المعلم, إلا أنهم غير قادرين على تقييم أنفسهم، ولا يشعرون بالاستقلالية من ناحية التعلم, كما يعتقدون أن النشاط التعليمي من أداور المعلم وأن تقييمهم ينبغي أن يكون من قبل المعلم, بالإضافة إلى النتيجة السابقة أظهرت النتائج أن ضعف الاستقلالية في عملية التعلم ترتبط ارتباطًا وثيقًا بعادات تنظيم التعلم الذاتي المنخفضة.

ودراسة رجبي (Rajabi, 2012) والتي هدفت إلى البحث حول مفاهيم التنظيم الذاتي واستقلالية المتعلم وأهمية دمجها في النظام التعليمي من خلال البحث في الأطر النظرية الخاصة بالتعلم المنظم ذاتيًا، وأسفرت الدراسة عن ضرورة دمج استراتيجيات التنظيم الذاتي والمحفزة في النظام التعليمي وتشجيع المتعلمين على تحمل المزيد من المسؤولية عن تعلمهم مدى الحياة, وأن دمج مهارات التعلم المنظم ذاتيًا التي يتلقى فيها المتعلمون تعليمات حول الاستقلالية وممارسة مهارات ما وراء المعرفية وغيرها من مهارات التنظيم الذاتي له أثر إيجابي وفعالية في تعليم العلوم, وأن تطوير القدرة على التعلم المنظم ذاتيًا عند المتعلمين يعتمد بشكل أساسي على أنشطة التعلم التي تدعو أو تتطلب استجابات تنظيمية ذاتية من الطلاب ضمن سياقات التدريس, وأن تشجيع ومساعدة الطلاب المتأخرين دراسيًا لممارسة مهارات التعلم المنظم ذاتيًا يؤدي إلى توفير الكثير من الوقت والجهد ويؤدي إلى نتائج أفضل.

ودراسة شو وآخرون (Hsu at al, 2016) وهدفت الدراسة إلى تحليل الدراسات التجريبية المنشورة في مجلات (Social Sciences Citation Index- SSCI) التي ركزت على العلاقة بين القراءة في العلوم والتعلم المنظم ذاتيًا، وأظهرت الدراسة عدة نتائج منها أن مهارات ما وراء المعرفية ذات أثر إيجابي لفهم النصوص العلمية والبحث عن المعلومات عبر الإنترنت، وأنه يوجد تفاعل بين ظروف المهمة والمعرفية، حيث أنه تزداد معرفة المتعلمين بالمجال العلمي مع استخدامهم لاستراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا، كما أن المتعلم يحتاج إلى المجال المعرفة لتفعيل استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا, أي أنه تؤثر الظروف المعرفية الداخلية، وعمليات التنظيم الذاتي والأداء كفهم النصوص، والمعرفة الإجرائية، والوعي ما وراء المعرفي.

ودراسة القبرصلي (٢٠١٧) وهدفت هذه الدراسة للكشف عن درجة امتلاك طلاب وطالبات مراحل التعليم العام لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وتحديد العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي، وطبقت الدراسة المنهج الوصفي المسحي على عينة من الطلاب والطالبات عددها (٤١٦) من مدارس التعليم العام التابعة لإدارة دمياط التعليمية, وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام المتعلمين في مراحل التعليم العام (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا جاء بدرجة متوسطة، وأيضًا كشفت عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي لدى كل مرحلة من المراحل الثلاث.

ودراسة الشمري (٢٠١٧) التي هدفت للتعرف على مكونات التعلم المنظم ذاتيًا المستخدمة من قبل طلبة جامعة سامراء، ومستوى الكفاءة الأكاديمية، ومستوى امتلاك طلبة الجامعة للحكمة، والمعرفة والتغييرات التي تطرأ عليها خلال سنوات الدراسة، والعلاقة بين هذه المتغيرات، ومدى اختلافها خلال سنوات الدراسة الجامعية، على عينة من الطلاب والطالبات تتبعها الباحث لمدة أربع سنوات دراسية، وتوصل الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم المنظم ذاتيا وفي الحكمة والمعرفة لصالح السنة الرابعة، كما توصل البحث إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات البحث للسنوات الأربع، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعدة توصيات منها تشجيع الطرائق والأساليب المختلفة في التعلم الذاتي الخاصة التي ثبت فعاليتها بالدراسات والبحوث العلمية.

ودراسة مانج وآخرون (Mang, 2018) والتي هدفت للتعرف على العلاقات الهيكلية بين مفاهيم الطلاب والتنظيم الذاتي واستراتيجيات تعلم العلوم لدى طلاب المدارس الثانوية، وتم اختيار ثلاث استبيانات، وهي مفاهيم تعلم العلوم (COLS) والتنظيم الذاتي لتعلم العلوم (SROLS), واستراتيجيات تعلم العلوم (SLS) , وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها أنه قد يؤدي التنظيم الذاتي لتعلم العلوم إلى تغيير قدرات المتعلمين الأولية سلبيًا تجاه الاستراتيجيات التعلم السطحية كخطوة سابقة لتحقيق التعلم العميق, كما أن (SROLS) لعبت دورًا وسيطًا مهمًا بين (COLS)و(SLS).

ودراسة موستوبا وآخرون (Mustopa et al, 2020)وهدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية للتعلم مع المهارات ما وراء المعرفية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي على عينة بلغت (٤٣) طالبًا بتطبيق استبانات لكل متغير من متغيرات الدراسة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين تعلم المنظم ذاتيًا ودافعية التعلم في مهارات ما وراء المعرفة.

ودراسة الأمير وحسين (٢٠٢٠) التي هدفت لتصميم استراتيجية في تدريس الفيزياء قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا وأثرها على تنمية الكفاءة الذاتية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مهارات ما وراء المعرفة والكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية مما يظهر الأثر الإيجابي للاستراتيجية القائمة على التعلم المنظم ذاتيًا على تنمية الكفاءة الذاتية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي.

ودراسة مديد (٢٠٢٠) والتي هدفت للتعرف على العلاقة بين التفكير التحليلي والتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن يوجد علاق ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيًا والتفكير التحليلي، وأن التعلم المنظم ذاتيًا يكون أكثر فعالية عندما يمارس المتعلمين مهارات التفكير العلمي، وأوصت الدراسة إلى أهمية أن يعمل المتعلمين على إيجاد طرق التعلم المناسبة التي تساعد على تطور مستواهم العلمي من خلال استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا.

ودراسة هيجينسا وآخرون (Higginsa, et al. 2021)وهدفت الدراسة إلى طرح وجهات النظر، والأساليب المنهجية، والاتجاهات الناشئة من البحث في مجال التعلم المنظم ذاتيًا في تعليم العلوم في التعليم العالي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأبحاث المتعلقة بالتعلم المنظم ذاتيًا تؤكد على أهمية تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في التدريس الفعال وتصميم المناهج وفي التعليم العالي على نطاق أوسع, كما أظهرت الدراسة أنه لا يوجد هيكل متفق عليه للتعلم المنظم ذاتيًا، بينما تتفق الأدبيات على أن المتعلمين المنظمين ذاتيًا يستخدمون العديد من الاستراتيجيات ما وراء المعرفية والتحفيزية التي تسمح لهم بتحسين تعلمهم، وأن مهارتي المراقبة والتحكم في عملية التعلم تؤثر بشكل مباشر على كيفية تقييم المتعلم الذاتي وتعديلها, وأن الدافعية المتعلم تعمل كمحرك لاستخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيًا, كما أظهرت الدراسة أن الطلاب المنظمين ذاتيًا والذين غالبًا يستخدمون الكتابة التأملية يتميزون بقدرتهم على القيام بالأنشطة المبنية على الاستقصاء, وتتطور ممارسات التعلم المنظم ذاتيًا بمرور

الوقت لدى الطلاب الجامعيين عندما يبدأ الطلاب بالانخراط في تمارين دراسية تعزز التعلم والإنجاز .

ودراسة العتيبي وآخرون (٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى التعرف على التعلم المنظم ذاتيًا كمنبئ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النهوض الأكاديمي وأبعاده: (فاعلية الذات، واهتزاز الثقة، والمشاركة الأكاديمية، القلق، والعلاقة بين الطالب والمعلم) والتعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده: (وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية), أي أن التعلم المنظم ذاتيًا يتنبأ بدلالة إحصائية بالنهوض الأكاديمي، وكانت أكثر أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا أكثر إسهاماً هي: وضع الهدف والتخطيط وطلب المساعدة من الآخرين, وأوصت الدراسة بأهمية وضع برامج إرشادية تسهم في زيادة ممارسة المتعلمين في جميع المراحل للتنظيم الذاتي للتعلم.

ودراسة الكدادات (٢٠٢٢) والتي هدفت للتعرف على مستوى التعلم المنظم ذاتيًا (التخطيط، المراقبة والضبط، ردة الفعل والتأمل) لدى الطلاب الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين في محافظة الأحساء، وأظهرت نتائج الدراسة بأن مستوى التعلم المنظم ذاتيًا للطلاب الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين كانت بمستوى متوسط، وقدمت الدراسة عدد من التوصيات منها زيادة الاهتمام بتدريب الطلاب الموهوبين على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم، والتأكيد على التنويع في أساليب التدريس التي تشجع على استخدام عن طريق البرامج التربوية والتعليمية لتنمية التعلم المنظم ذاتيًا.

ودراسة (Novika & Putri, 2022) التي هدفت للتعرف على ما إذا كان هناك تأثير لنموذج بيئة التعلم المنظمة ذاتيًا على نتائج تعلم الطلاب في الفيزياء، وأظهرت الدراسة إلى وجود فروق بين نتائج تعلم الطلاب باستخدام نماذج التعلم (Self-Organized Learning Environments SOLE) ونماذج التعلم التقليدية ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، ويعود السبب في الفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية من وجهة نظر الباحثة إلى التركيز على عملية التعلم المستقلة من قبل الاستفادة من الإنترنت والأجهزة الذكية المملوكة للطلاب.

ودراسة (العناني وآخرون، ٢٠٢٣) التي هدفت للتعرف على فاعلية التعلم المدمج المدعوم بالواقع المعزز في تنمية عدد من المتغيرات ومنها تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الأحياء والتعرف على العلاقة الارتباطية بين نتائج اختبار التحصيل والتفكير الابتكاري ونتائجهم في مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي, وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية .

ومن الملاحظ بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي بحثت في مجال التعلم المنظم ذاتيًا أنها اتفقت على أن التنظيم الذاتي للتعلم، وخصوصًا مهارات ما وراء المعرفية تؤدي دورًا مهمًا, حيث تزيد من وعي المتعلمين ومعرفتهم، ويمكن أن تساعدهم في تطبيق المهارات المعرفية بشكل أكثر فعالية, وعلاوة على ذلك تعتبر مهارات التنظيم ما وراء المعرفي مؤشرات مهمة للفهم والتعلم العميق في العلوم, ووفقًا لنتائج الدراسات السابقة وتوصياتها، تظهر أهمية تنمية التعلم المنظم ذاتيًا لدى المتعلمين في الفصول الدراسية، ويتطلب تعلم العلوم وتعليمه والدور النشط والفعال للمتعلمين بممارستهم لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا لتحقيق التميز في تعلم العلوم.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة البحث، وهو المنهج الذي يتبع الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل التي تم اختيارها (العساف، ٢٠٠٦)، وتم اختيار هذا المنهج لمناسبته لهدف البحث وطبيعته.

مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث وعينته من محتوى كتب العلوم للصف الثالث المتوسط للفصل الأول والثاني والثالث المقررة من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٥هـ/ ٢٠٢٣م، وبلغ عدد الوحدات (٨) وحدات، وعدد صفحات (٤٣٧) صفحة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١) توزيع محتوى كتب العلوم للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي ١٤٤٦هـ

الصف الثالث المتوسط	عدد الوحدات	عدد الدروس	عدد الصفحات	الوزن النسبي
الفصل الأول	٢	٤	١٤٩	٣٤٪
الفصل الثاني	٢	٤	١٤٧	٣٣,٦٪
الفصل الثالث	٢	٤	١٤١	٣٢,٤٪
الإجمالي	٦	١٢	٤٣٧	١٠٠٪

مواد وأدوات البحث:

أولًا: قائمة بمهارات التعلم المنظم ذاتيًا التي ينبغي توافرها في منهج العلوم للصف الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية (إعداد الباحثة).

تم إعداد قائمة مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وفقاً لما يلي:

قامت الباحثة بمراجعة البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في الدول الأجنبية والعربية عامة وفى المملكة العربية السعودية خاصة، وفي ضوء ذلك تم التوصل إلى قائمة المهارات وتم عرضها على بعض المحكمين في التخصص (المناهج وطرق التدريس) والذى بلغ عددهم (١٠) محكماً, وذلك للتأكد من وضوح وصحة صياغة العبارات ومدى قياسها

لما وضعت له, وعلى ذلك تم إجراء بعض التعديلات على القائمة وفقاً لآرائهم ومقترحاتهم، وأصبحت القائمة بصورتها النهائية مكونة من ثلاث مهارات رئيسية وهي: المهارات المعرفية وتضم (٤) مهارات فرعية, ومهارات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي وتضم (٥) مهارات فرعية، ومهارات إدارة الموارد وتضم (٣) مهارات فرعية، وبالتالي يصبح العدد الإجمالي للمهارات (١٢) مهارة، وفي ضوء ذلك وضعت مؤشرات لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا في صورة إجرائية بحيث يمكن من خلالها تحليل محتوى كتب العلوم للصف الثالث المتوسط.

ثانيًا: بطاقة تحليل محتوى منهج العلوم للصف الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التعلم المنظم ذاتيًا من إعداد الباحثة.

تم إعداد بطاقة تحليل المحتوى وفقاً لما يلي:

(١) تحديد الهدف من الأداة:

التعرف على مستوى تضمين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في محتوى منهج العلوم للصف الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية.

(٢) وحدة التحليل:

تم الاعتماد على الفقرة كوحدة من وحدات التحليل لاستخدامها في تحليل محتوى كتب العلوم للصف الثالث المتوسط، وذلك بسبب ملاءمتها لطبيعة الدراسة، وفي هذه الوحدة تم استخدام الوحدات التالية وهي: محتوى الدرس، والصور، والرسوم، والأشكال التوضيحية ومحتوى الأنشطة التعليمية المصاحبة، إلى جانب الأهداف والمعلومات الإثرائية، ويستبعد من التحليل مقدمة الكتاب وتقويم نهاية كل وحدة.

(٣) تحديد فئات التحليل:

تحددت فئات التحليل من مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وهي: المهارات المعرفية، ومهارات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي، ومهارات إدارة الموارد، ويندرج تحت كل منها عدد من المهارات الفرعية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢) يوضح عدد المهارات الرئيسية والفرعية لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا

المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية
المهارات المعرفية	٤
مهارات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي	٥
مهارات إدارة الموارد	٣

(٤) صدق بطاقة تحليل المحتوى:

للتحقق من صدق بطاقة التحليل تم اتباع ما يلي:

أ. التحديد الدقيق لفئات البطاقة ووحداتها، وتعريف كل فئة تعريفاً دقيقاً واضحاً شاملاً.

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣) يوضح فئات بطاقة التحليل الرئيسية والفرعية وتعريف كل فئة

مهارات التعلم المنظم ذاتيًا	
أولا: المهارات المعرفية وهي المهارات التي يطبقها الطلاب على مهام التذكر البسيطة، أو المعقدة، والتي تتطلب فهما للذاكرة، وأمثلتها:	
المهارة	**الوصف**
١- التسميع	وتتمثل في تسميع الأشياء التي يجب تعلمها أو قولها بصوت عال عندما يقرأ المرء جزءا من النص وإدراكه.
٢- التفصيل	وتتمثل في إعادة صياغة المادة المراد تعلمها أو تلخيصها، وإنشاء التمثيلات، وتدوين الملحوظات.
٣- التنظيم	وتتضمن اختيار الفكرة الرئيسة من النص، واستخدام مجموعة متنوعة من تقنيات اختيار الأفكار وتنظيمها من أجل فهم أعمق للمادة التي المراد تعلمها.
٤- الإيضاح	وهي القدرة على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى عن طريق تكوين علاقات بين المعلومات التي تم اكتسابها، وربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة.
ثانيا: مهارات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي وتشير إلى المهارات التي يقوم بها الطلاب كمراقبة أنشطتهم المعرفية، وسلوكياتهم، والتحكم فيها، وتنظيمها وتشتمل مكونين رئيسين هما: المعرفة حول المعرفة، والتنظيم الذاتي للمعرفة، وأمثلتها:	

المهارة	الوصف
١- التخطيط ووضع الأهداف	تشير إلى تحديد المتعلم لأهدافه من القيام بعمل ما وإعداده لخطة لتحقيقها ويتمثل ذلك في التفكير فيما يحتاجه العمل قبل البدء فيه، فالمتعلم المنظم ذاتيا يخطط مسبقا لتعلم أى شيء ويستخدمون وقتهم بفاعلية لإنجاز أهدافهم، فهم يعرفون ما يريدون إنجازه عندما يدرسون.
٢- المراقبة	تقييم مدى الاقتراب النسبي من الأهداف الموضوعة للأداء وتوليد التغذية المرتدة التي ترشد السلوكيات، والانتباه إلى السلوك الذي يصدر من المتعلم بغرض مراقبة التقدم الحادث نحو الأهداف، وطرح التساؤلات عما تم فهمه، ووضع هدف أو معيار يتم الحكم على أساسه من أجل توجيه عملية المراقبة، وقد يعدل من استراتيجياته لأداء المهمة، مما يساعد على فهم المادة الدراسية
٣- التنظيم	فالطلبة عندما يراقبون تعلمهم وأدائهم، فإنهم يحتاجون إلى عمليات التنظيم لتكييف السلوك بما يتماشى مع الهدف.
٤- ردة الفعل والتأمل الذاتي	وهي تنشط الصفات والمشاعر الإيجابية أو السلبية، التي تؤثر على الكفاءة الذاتية وتوقعات النتائج، إضافة إلى الرضا الذاتي والذي يمثل ردود الفعل العاطفية والمعرفية التي يمر بها الطلاب عندما يحكمون على أنفسهم
٥- التقييم الذاتي	يقوم الطلاب بتقييم أدائهم، بناء على معايير التقييم، ومقارنة المتعلم المخرجات بالمعايير الموضوعة للأداء أو بالأهداف المراد تحقيقها، وتقديم التفسيرات لأنفسهم حول نجاحهم أو فشلهم في مهمة ما، واتخاذ قرارات تكيفية، وعندما يكون نواتج الأداء سلبية فان المتعلم يعدل من الاستراتيجية التي يستخدمها، ويستخدم استراتيجية أكثر كفاءة.
ثالثا: مهارات إدارة الموارد وفيها استغلال الموارد المتاحة وتوظيفها لصالح التعلم، وتتعلق بعدد من الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة أثناء التعلم كطرق البحث عن المعلومات وضبط بيئة ووقت التعلم والتخطيط لهم، وتنظيم الجهد المطلوب لأنهاء المهام، وطلب العون والمساعدة من الآخرين وقت الاحتياج لهم، وأمثلتها:	
المهارة	**الوصف**
١- الضبط البيئي	إعادة ترتيب وتنظيم مكان التعلم يساعد المتعلم في التغلب على مشاعر الملل والتشتت مما يزيد من احتمالية إكمال المهمة، وإدارة وقت التعلم ووقت الدراسة ووضع جدول أعمال لإنهاء الأهداف التي تم التخطيط لها
٢- تنظيم الجهد	تعكس تعهد المتعلم بإكمال مهام دراسته حتى ولو كانت صعبة من خلال ضبط الجهد والانتباه إزاء المشتتات والمهام غير الممتعة ورغم المعوقات المحيطة
٣- طلب العون أو المساعدة	يلجأ إليها المتعلم عندما تواجهه صعوبة ما أثناء التعامل مع المهام، وتتمثل في سعي المتعلم في الحصول على المساعدة من الآخرين كالأقران والمعلمين، وتتضمن متى يتخذ القرار بطلب العون، وتحديد من يطلب منه العون.

ب. عرض الأداة - بصورتها الأولية - على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم بلغ عددهم (٧) محكمين، وذلك لإبداء آرائهم واقتراحاتهم في الآتي: التأكد من إمكانية التحليل باستخدام البطاقة، وضوح فئات بطاقة التحليل، صحة صياغة فئات بطاقة التحليل، إبداء أي ملاحظات أو مقترحات أخرى على بطاقة التحليل، وقد أسفرت نتيجة التحكيم عن مناسبة الأداة للتحليل.

(٥) ثبات بطاقة التحليل:

وقد تم اختبار ثبات بطاقة التحليل عن طريق قيام الباحثة بتحليل محتوى كتب العلوم للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، ثم أعادت الباحثة عملية تحليل المحتوى مرة أخرى بعد (٤٥) يومًا.

وقد تم تحديد معامل الثبات بتطبيق معادلة هولستي (Holsti) (طعيمة، ٢٠٠٤) ويوضح الجدول التالي قيم معامل ثبات التحليل:

جدول (٤) يوضح قيم معامل ثبات بطاقة تحليل محتوى كتب العلوم للصف الثالث المتوسط

المهارات	التحليل الأول	التحليل الثاني	مجموع التحليلين	عدد الفقرات المكررة	معامل الثبات
المهارات المعرفية	٣٠٨	٣٠٠	٦٠٨	٣٠٠	٠,٩٨
مهارات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي	٥٧٤	٥٦٠	١١٣٤	٥٥٠	٠,٩٧
مهارات إدارة الموارد	١٨٢	١٧٢	٣٥٤	١٧٠	٠,٩٦
الإجمالي	١٠٦٤	١٠٣٢	٢٠٩٦	١٠٢٠	٠,٩٧

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات لكتب العلوم للصف الثالث المتوسط بلغت (٠,٩٧)، وبذلك تعد درجة ثبات تحليل الكتاب عالية.

(٦) الصورة النهائية لبطاقة التحليل:

تكونت الصورة النهائية لبطاقة التحليل من (٣) مهارات هي: المهارات المعرفية، ومهارات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي، ومهارات إدارة الموارد، ويندرج تحتها (١٢) مهارة فرعية.

(٧) إجراءات تحليل محتوى كتب العلوم للصف الثالث المتوسط باستخدام بطاقة التحليل:

قامت الباحثة بقراءة كل موضوع من الموضوعات المقرر في المنهج قراءة متأنية، ثم قامت بتحديد الفقرات في كل صفحة من صفحات المقرر وفقًا للمؤشرات الموضوعة سابقًا، وأعطيت كل فقرة رقمًا يبدأ من (١) وبلغ عدد فقرات الكتاب (١٠٦٤) فقرة.

نتائج البحث:

نتائج الإجابة على السؤال الأول: ما مهارات التعلم المنظم ذاتيًا التي ينبغي توافرها في منهج العلوم للصف الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن ذلك السؤال: تم الرجوع إلى عدد من البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات التعلم المنظم ذاتيًا، وقد تم التوصل إلى قائمة مكونة من ثلاث مهارات هي: المهارات المعرفية، ومهارات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي، ومهارات إدارة الموارد، ويندرج تحتها (١٢) مهارة فرعية، ويدرج تحت المهارات الفرعية بعض المؤشرات ومثال توضيحي لكل مؤشر، وبلغ عدد المؤشرات (٤٣) مؤشراً، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) يوضح مهارات التعلم المنظم ذاتيًا التي ينبغي توافرها في منهج العلوم للصف الثالث متوسط، وأمثلة توضيحية لكل مؤشر

أولا: المهارات المعرفية		
المهارة	المؤشرات	مثال للتوضيح
١- التسميع	- تسميع الأشياء التي يجب تعلمها	أنظر أقرأ العناوين الرئيسية والفرعية والكلمات المكتوبة بالخط الداكن ص ١٦
	- قراءة النص بصوت عال	أنظر إلى الرسوم والصور والأشكال والخرائط وأقرأ العناوين والتفاصيل المرفقة لها ص ١٦
	- إدراك ما تم تسميعه	حد الهدف من دراستك هل تقرأ لتتعلم مادة علمية أم للبحث عن معلومة جديدة ص ١٦
٢- التفصيل	- إمكانية إعادة صياغة نص المهمة	خذ وقتا كافيا لتتصفح محتوى الفصل وأجب على الأسئلة التالية ص ١٦
	- القدرة على تلخيص نص المهمة	ألق نظرة سريعة على النص لتعرف كيفية تنظيمه وتقسيمه إلى أجزاء ص ١٦
	-إمكانية إنشاء التمثيلات	عن طريق الحواس الخمس لمعرفة الشي الساخن والبارد والخفيف والثقيل، وبالمثل نستخدم الأرقام والمسطرة لإعطاء قيمة رقمية ص ١٨
	- إمكانية تدوين الملحوظات	الآن وبعد أن تصفحت الفصل أكتب فقرة قصيرة تصف فيها شيئاً ترغب في تعلمه ص ١٦
٣- التنظيم	- القدرة على اختيار الفكرة الرئيسة	ركز على الأفكار الرئيسية عند قراءة الفصل باتباعك ما يأتي ص ١٧
	- القدرة على تنظيم الأفكار	من المهم أن تكتشف جميع المعلومات الأساسية عن حل المشكلة، وهناك مصادر مختلفة توفر مثل هذه المعلومات ص ٢٠
٤- الإيضاح	- إمكانية تخزين المعلومات في الذاكرة	صف المهارات والأدوات التي تستخدم في العلوم ص ١٨
	- القدرة على تكوين علاقات بين المعلومات	إعداد مشروع يوضع أوجه التشابه والاختلاف بين حدث فى الماضي وشى يحدث الآن ص ١٩
	- إمكانية ربط المعلومات السابقة بالجديدة.	عرفت من خبراتك السابقة أنك إذا لم تتبع تعليمات المعلم حمد فسوف تفقد بعض الدرجات ص ٢٠

ثانيا: مهارات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي		
١- التخطيط ووضع الأهداف	- تحديد الأهداف المراد القيام بها	تحتاج لإتمام مشروعك تحديد مصادر المعلومات وهي المكتبة والإنترنت ص ٢٠
	- إعداد خطة لتحقيق الأهداف	الشكل ٢ إعداد الصحف والمجلات والكتب للحصول على معلومات بشأن المهمة ص ١٩
	- القدرة على التفكير في المهمة قبل البدء بها	وضح كيف يمكن أن تجمع معلومات عن موضوع محدد؟ ما مصادر المعلومات التي قد تستخدمها في مهمتك ص ٢٠
	- إمكانية التخطيط مسبقا لتعلم المهمة	الشكل ٤ الحاسوب أحد الأمثلة على التقنية وغالبا ما توفرها المكتبات والمدارس للطلاب لإجراء البحوث ص ٢١
	- إمكانية معرفة المراد إنجازه من المهمة	ابحث في مرضين مختلفين قامت مراكز مكافحة المرض بتتبعهما وتحديدهما في الخمس سنوات الماضية ص ٢٠
٢- المراقبة	- تقييم مدى الاقتراب من الأهداف	اكتب ملاحظاتك في دفتر العلوم ص ٢١
	- إمكانية توليد التغذية المرتدة	سجل استنتاجاتك في ضوء ما حصلت علية من ملاحظات ص ٢١
	- الانتباه إلى السلوك الذي يصدر	ما أهمية أن تكون حذراً ودقيقاً في الاستنتاج ص ٢١
	- القدرة على مراقبة التقدم الحادث نحو الأهداف	حلل استنتاجاتك هل هناك توضيحات أخرى ظهرت لك؟ ص ٢١
	- إمكانية طرح التساؤلات عما تم فهمه	لماذا يراجع علماء آخرون أوراق البحوث قبل نشرها ص ٢٢
	- إمكانية وضع هدف أو معيار للحكم	كيف ستنفذ استقصاءك؟ وما الخطوات التي ستتبعها؟ ص ٢٦
٣- التنظيم	- المقدرة على تنظيم الأداء المراقب	الشكل ٧ استخدم دفتر العلوم لتدون ما تكتشفه أو تنقله من رسوم بيانية وجداول ورسوم توضيحية ص ٢٣
	- إمكانية تكييف السلوك ليناسب الهدف	ستستخدم دفتر العلوم في حصص العلوم ليساعدك على التواصل مع الآخرين بعرض أسئلتك وملاحظاتك عليهم ص ٢٣
٤- ردة الفعل والتأمل الذاتي	- تنشط المشاعر الإيجابية والسلبية	قال المعلم بفخر أنا سعيد بذلك فهذه طريقة رائعة ص ١٩
	- إمكانية توقع النتائج	من خلال دراستك لهذا الكتاب ستمارس مهارات العلم وتصبح أكثر قدرة على تحديد المشاكل وحلها ص ٢٣
	- تنمية الرضا الذاتي	قال المعلم لطلابه أنكما تسلكان الآن سلوك العلماء ص ١٩
	- التمكن من ردود الفعل العاطفية والمعرفية عند الحكم على الذات	هل تدعم البيانات التي في الجدول توقعك؟ وإذا لم تدعم بياناتك توقعك فضع توقعاً جديداً ص ٢٥
٥- التقييم الذاتي	- إمكانية تقييم الطلاب أدائهم	أختبر نفسك ص ٢٣
	- التمكن من مقارنة المخرجات بالأهداف	فالمعلومات التي جمعها أحمد وبدر حول الكوليرا وبكتريا القولون تعد بحثاً وصفياً ص ٢٤
	- التمكن من تفسيرات الطلاب لأنفسهم نجاحهم أو فشلهم في المهمة	سجل في دفتر العلوم خمس أشياء قمت بملاحظتها في غرفة صفك أو خارجها ص ٢٣
	- إمكانية اتخاذ قرارات تكيفية	الشكل ٨ كيف يمكن حل المشكلة ص ٢٤

ثالثا: مهارات إدارة الموارد		
١- الضبط البيئي	- التمكن من إعادة ترتيب وتنظيم مكان التعلم	تجربة في المنزل ص ٢٩
	- إمكانية التغلب على مشاعر الملل والتشتت	الشكل ١١ عرض تقديمي منظم ومتقن ص ٢٧
	- التمكن من إدارة وقت التعلم ووقت الدراسة	الشكل ١٧ راجع معلمك أكثر من مرة بعد نهاية الحصة ص ٣٣
	- إمكانية وضع جدول أعمال لإنهاء المهمة	جدول ٢ يساعدك على تنظيم البيانات والملاحظات والنتائج ص ٢٩
٢- تنظيم الجهد	- التمكن من إكمال مهام حتى ولو كانت صعبة	الشكل ١٣ تساعد الرسوم البيانية على تنظيم البيانات وتحليلها ليسهل فهمها ص ٢٩
	- إمكانية الانتباه إزاء المشتتات	قس طول مكتبك مستخدما المسترة المترية وعبر عن ذلك ص ٣٥
	- القدرة على ضبط الجهد إزاء المهام غير الممتعة	لقد كونت خطة للتجربة، ولكن قبل أن تبدأ فى تنفيذها قدم نسخة لمعلمك ليوافق على خطتك ص ٣٣
٣- طلب العون أو المساعدة	- إمكانية السعي في الحصول على المساعدة	ارجع إلى المواقع الإلكترونية وشبكة الإنترنت ص ٣٧
	- القدرة على تحديد وقت اتخاذ القرار بطلب العون	أعمل مع زميل لك في الصف مشهد تمثيلياً ص ٣٧
	- إمكانية تحديد من يطلب منه العون.	ارجع إلى منصة عين الإثرائية، ارجع إلى معلمك ص ٤٠

نتائج الإجابة على السؤال الثاني: ما مستوى تضمين مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في محتوى منهج العلوم للصف الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن ذلك السؤال تم تحليل محتوى الكتاب باستخدام بطاقة التحليل لمعرفة عدد المهارات الرئيسية والفرعية لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا المتضمنة في محتوى الكتب، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) تحليل مناهج العلوم للصف الثالث المتوسط ـ الفصل الدراسي الأول في ضوء مهارات التعلم المنظم ذاتيًا

مهارات التعلم المنظم ذاتيًا								
أولا: المهارات المعرفية								
المهارة	المؤشرات	عدد التكرار من الفصل الأول حتى الفصل الرابع						
		طبيعة العلم	تغيرات الأرض	أنشطة وعمليات فى الخلية	الوراثة	المجموع	النسبة المئوية	
١- التسميع	- تسميع الأشياء التي يجب تعلمها	٢٤	٣٠	٢٢	٣٩	١١٥	٢,٧٠٪	
	- قراءة النص بصوت عال	٢٠	٢٤	٢٢	٢٠	٨٦	٢,٠٢٪	
	- إدراك ما تم تسميعه	٢٩	٣٠	٢٨	٣٠	١١٧	٢,٧٤٪	
٢- التفصيل	- إمكانية إعادة صياغة نص المهمة	٢٣	٢٠	١٨	٢٥	٨٦	٢,٠٢٪	
	- القدرة على تلخيص نص المهمة	٢٥	٢١	١٩	٢٤	٨٩	٢,٠٩٪	
	-إمكانية إنشاء التمثيلات	٢٨	٣٣	٣٠	٢٩	١٢٠	٢,٨١٪	
	- إمكانية تدوين الملحوظات	٢٤	٢٤	٣٢	٣٠	١١٠	٢,٥٨٪	
٣- التنظيم	- القدرة على اختيار الفكرة الرئيسة	٢٤	٢٤	٢٠	٢١	٨٩	٢,٠٩٪	
	- القدرة على تنظيم الأفكار	٢٩	٣٤	٣٠	٢٥	١١٨	٢,٧٧٪	

٤- الإيضاح	- إمكانية تخزين المعلومات في الذاكرة	٢٥	٢٠	٢١	٢٩	٩٥	٪٢,٢٣
	- القدرة على تكوين علاقات بين المعلومات	٢٨	٣١	٣٠	٢٥	١١٤	٪٢,٦٧
	- إمكانية ربط المعلومات السابقة بالجديدة.	٢٩	٣٦	٣٥	٣١	١٣١	٪٣,٠٧
	إجمالي المهارات المعرفية	٣٠٨	٣٢٧	٣٠٧	٣٢٨	١٢٧٠	٪٢٩,٧٨
ثانيا : مهارات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي							
١- التخطيط ووضع الأهداف	- تحديد الأهداف المراد القيام بها	٣٢	٣٠	٣٣	٣٥	١٣٠	٪٣,٠٥
	- إعداد خطة لتحقيق الأهداف	٢٨	٢٥	٢٩	٣١	١١٣	٪٢,٦٥
	- القدرة على التفكير في المهمة قبل البدء بها	٢٨	٢٦	٢١	٢٥	١٠٠	٪٢,٣٤
	- إمكانية التخطيط مسبقا لتعلم المهمة	٢٩	٢٩	٢٥	٣٠	١١٣	٪٢,٦٥
	- إمكانية معرفة المراد إنجازه من المهمة	٣٠	٢٩	٢٥	٢٩	١١٣	٪٢,٦٥
٢- المراقبة	- تقييم مدى الاقتراب من الأهداف	٢٤	٢٠	١٩	٢١	٨٤	٪١,٩٧
	- إمكانية توليد التغذية المرتدة	٢٦	٢٥	٢٠	٢٩	١٠٠	٪٢,٣٤
	- الانتباه إلى السلوك الذي يصدر	٢٤	٢٤	٢٩	٢٦	١٠٣	٪٢,٤٢
	- القدرة على مراقبة التقدم الحادث نحو الأهداف	٢٤	٢٣	١٩	٢١	٨٧	٪٢,٠٤
	- إمكانية طرح التساؤلات عما تم فهمه	٢٩	٣٣	٢٩	٣٥	١٢٦	٪٢,٩٥
	- إمكانية وضع هدف أو معيار للحكم	٢٩	٣٠	٢٩	٢٨	١١٦	٪٢,٧٢
٣- التنظيم	- المقدرة على تنظيم الأداء المراقب	٢٧	٢٥	٢٤	٢٠	٩٦	٪٢,٢٥
	- إمكانية تكييف السلوك ليناسب الهدف	٢٦	٢٤	٢٥	٢٣	٩٨	٪٢,٣٠
٤- ردة الفعل والتأمل الذاتي	- تنشط المشاعر الإيجابية والسلبية	٢٦	٢٤	٢٠	١٩	٨٩	٪٢,٠٩
	- إمكانية توقع النتائج	٢٧	٣٠	٢٥	٣١	١١٣	٪٢,٦٥
	- تنمية الرضا الذاتي	٢٩	٢٥	٢٤	٣٠	١٠٨	٪٢,٥٣
	- التمكن من ردود الفعل العاطفية والمعرفية عند الحكم على الذات	٢٥	٢٠	٢٧	٢٧	٩٩	٪٢,٣٢
٥- التقييم الذاتي	- إمكانية تقييم الطلاب أدائهم	٢٨	٢٥	٢٩	٣٣	١١٥	٪٢,٧٠
	- التمكن من مقارنة المخرجات بالأهداف	٢٨	٢٩	٢٩	٣١	١١٧	٪٢,٧٤
	- التمكن من تفسيرات الطلاب لأنفسهم نجاحهم أو فشلهم في المهمة	٣٠	٢٩	٢٥	٣٠	١١٤	٪٢,٦٧
	- إمكانية اتخاذ قرارات تكيفية	٢٥	٢٠	٣٠	٢٩	١٠٤	٪٢,٤٤
	إجمالي مهارات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي	**٥٧٤**	**٥٤٥**	**٥٣٦**	**٥٨٣**	**٢٢٣٨**	**٪٥٢,٤٧**

ثالثا: مهارات إدارة الموارد							
١- الضبط البيئي	- التمكن من إعادة ترتيب وتنظيم مكان التعلم	١٠	٩	٨	٩	٣٦	٠,٨٤٪
	- إمكانية التغلب على مشاعر الملل والتشتت	١٩	١٥	١٠	١١	٥٥	١,٢٩٪
	- التمكن من إدارة وقت التعلم ووقت الدراسة	١٠	٨	٨	٩	٣٥	٠,٨٢٪
	- إمكانية وضع جدول أعمال لإنهاء المهمة	٢٣	٢٥	٢٤	٢٧	٩٩	٢,٣٢٪
٢- تنظيم الجهد	- التمكن من إكمال مهام حتى ولو كانت صعبة	١٥	١٤	١٣	١٧	٥٩	١,٣٨٪
	- إمكانية الانتباه إزاء المشتتات	١٥	١١	١٠	١٤	٥٠	١,١٧٪
	- القدرة على ضبط الجهد إزاء المهام الغير ممتعة	١٥	١٦	٢٠	٢١	٧٢	١,٦٩٪
٣- طلب العون أو المساعدة	- إمكانية السعي في الحصول على المساعدة	٢٥	٣٠	٣٣	٢٩	١١٧	٢,٧٤٪
	- القدرة على تحديد وقت اتخاذ القرار بطلب العون	٢٥	٣٠	٣٣	٢٩	١١٧	٢,٧٤٪
	- إمكانية تحديد من يطلب منه العون.	٢٥	٣٠	٣٣	٢٩	١١٧	٢,٧٤٪
	إجمالي مهارات إدارة الموارد	١٨٠	١٨٨	١٩٢	١٩٥	٧٥٧	١٧,٧٥٪
	الإجمالي	١٠٦٢	١٠٦٠	١٠٣٥	١١٠٦	٤٢٦٥	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق ما يلي:
احتلت مهارات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي النسبة الأعلى من إجمالي مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في مناهج العلوم للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الأول، حيث بلغ نسبتها (٥٢,٤٧ %)، ثم جاءت المهارات المعرفية في المرتبة الثانية حيث بلغ نسبتها (٢٩,٧٨٪)، ثم جاءت مهارات إدارة الموارد في المرتبة الأخيرة حيث بلغ نسبتها (١٧,٧٥ %)

جدول (٧) تحليل مناهج العلوم للصف الثالث المتوسط ـ الفصل الدراسي الثاني في ضوء مهارات التعلم المنظم ذاتيًا

مهارات التعلم المنظم ذاتيًا							
أولا: المهارات المعرفية							
المهارة	المؤشرات	عدد التكرار من الفصل الخامس حتى الفصل الثامن					
		تركيب الذرة	الجدول الدوري	البناء الذرى والروابط الكيميائية	التفاعلات الكيميائية	المجموع	النسبة المئوية
١- التسميع	- تسميع الأشياء التي يجب تعلمها	٣٠	٢٤	٢٩	٣١	١١٤	٢,٧٠٪
	- قراءة النص بصوت عال	١٨	٢٠	٢٠	٢٤	٨٢	١,٩٤٪
	- إدراك ما تم تسميعه	٣٠	٢٥	٢٦	٢٥	١٠٦	٢,٥١٪
٢- التفصيل	- إمكانية إعادة صياغة نص المهمة	٢٠	١٨	١٩	٢٠	٧٧	١,٨٢٪
	- القدرة على تلخيص نص المهمة	٢٩	٢٨	٢١	٢٥	١٠٣	٢,٤٤٪
	-إمكانية إنشاء التمثيلات	٢١	٢٩	٣٣	٣٦	١١٩	٢,٨٢٪
	- إمكانية تدوين الملحوظات	٣٠	٣٠	٢٩	٢٨	١١٧	٢,٧٧٪
٣- التنظيم	- القدرة على اختيار الفكرة الرئيسة	٢٠	٢٢	٣٠	٣٠	١٠٢	٢,٤٢٪
	- القدرة على تنظيم الأفكار	٢٩	٣٦	٣٣	٣٥	١٣٣	٣,١٥٪

٤- الإيضاح	- إمكانية تخزين المعلومات في الذاكرة	٣٢	٢٩	٢٧	٣٠	١١٨	٪٢,٨٠
	- القدرة على تكوين علاقات بين المعلومات	٣٠	٣٢	٣٠	٢٨	١٢٠	٪٢,٨٤
	- إمكانية ربط المعلومات السابقة بالجديدة.	٣٠	٢٩	٢٥	٣٨	١٢٢	٪٢,٨٩
	أجمالي المهارات المعرفية	**٣١٩**	**٣٢٢**	**٣٢٢**	**٣٥٠**	**١٣١٣**	**٪٣١,١١**
ثانيا: مهارات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي							
١- التخطيط ووضع الأهداف	- تحديد لأهداف المراد القيام بها	٢٩	٢٤	٢٦	٢٦	١٠٥	٪٢,٤٩
	- إعداد خطة لتحقيق الأهداف	٢٤	٢١	٣٠	٢٩	١٠٤	٪٢,٤٦
	- القدرة على التفكير في المهمة قبل البدء بها	٢٥	٢١	٢٣	٢٠	٨٩	٪٢,١١
	- إمكانية التخطيط مسبقا لتعلم المهمة	٣٠	٣٧	٣١	٢٨	١٢٦	٪٢,٩٩
	- إمكانية معرفة المراد إنجازه من المهمة	٢٥	٣٠	٢٩	٣٣	١١٧	٪٢,٧٧
٢- المراقبة	- تقييم مدى الاقتراب من الأهداف	٢٠	٢٥	٢٦	٢٨	٩٩	٪٢,٣٥
	- إمكانية توليد التغذية المرتدة	٢٥	٢٦	٢٤	٢٨	١٠٣	٪٢,٤٤
	- الانتباه إلى السلوك الذي يصدر	٢٦	٢٨	٣٠	٢٠	١٠٤	٪٢,٤٦
	- القدرة على مراقبة التقدم الحادث نحو الأهداف	٢٠	٢١	٢٦	٢٧	٩٤	٪٢,٢٣
	- إمكانية طرح التساؤلات عما تم فهمه	٢٨	٢٩	٣٠	٢٤	١١١	٪٢,٦٣
	- إمكانية وضع هدف أو معيار للحكم	٣٠	٢٥	٣١	٣٣	١١٩	٪٢,٨٢
٣- التنظيم	- المقدرة على تنظيم الأداء المراقب	٢٨	٢٧	٢٠	٢٤	٩٩	٪٢,٣٥
	- إمكانية تكييف السلوك ليناسب الهدف	٢٠	٢٤	٢٣	٢١	٨٨	٪٢,٠٨
٤- ردة الفعل والتأمل الذاتي	- تنشط المشاعر الإيجابية والسلبية	٢٧	٢٠	٢٩	٢٤	١٠٠	٪٢,٣٧
	- إمكانية توقع النتائج	٢٠	٢٤	٢١	٢٨	٩٣	٪٢,٢٠
	- تنمية الرضا الذاتي	٢٤	٢٦	٢٦	٢٥	١٠١	٪٢,٣٩
	- التمكن من ردود الفعل العاطفية والمعرفية عند الحكم على الذات	٢٠	٢٤	٢٥	٢٩	٩٨	٪٢,٣٢
٥- التقييم الذاتي	- إمكانية تقييم الطلاب أدائهم	٢٤	٢٦	٣٠	٣٨	١١٨	٪٢,٨٠
	- التمكن من مقارنة المخرجات بالأهداف	٣٠	٣٥	٣٩	٣٤	١٣٨	٪٣,٢٧
	- التمكن من تفسيرات الطلاب لأنفسهم نجاحهم أو فشلهم في المهمة	٢٤	٢٠	٢٦	٢٤	٩٤	٪٢,٢٣
	- إمكانية اتخاذ قرارات تكيفية	٢٨	٢٤	٢٣	٢٥	١٠٠	٪٢,٣٧
	اجمالى مهارات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي	**٥٢٧**	**٥٣٧**	**٥٦٨**	**٥٦٨**	**٢٢٠٠**	**٪٥٢,١٢**
ثالثا: مهارات إدارة الموارد							
١- الضبط البيئي	- التمكن من إعادة ترتيب وتنظيم مكان التعلم	١١	٧	٩	١٠	٣٧	٪٠,٨٨
	- إمكانية التغلب على مشاعر الملل والتشتت	١٠	١٢	١١	١٢	٤٥	٪١,٠٧
	- التمكن من إدارة وقت التعلم ووقت الدراسة	١١	٧	٩	١٠	٣٧	٪٠,٨٨
	- إمكانية وضع جدول أعمال لإنهاء المهمة	٢٤	٢٢	٢٠	٢٠	٨٦	٪٢,٠٤
٢- تنظيم الجهد	- التمكن من إكمال مهام حتى ولو كانت صعبة	١٠	١٥	١٢	١٢	٤٩	٪١,١٦
	- إمكانية الانتباه إزاء المشتتات	١٠	١٥	١٠	١٤	٤٩	٪١,١٦
	- القدرة على ضبط الجهد إزاء المهام الغير ممتعة	١٨	١٤	١٥	١٩	٦٦	٪١,٥٦
٣- طلب العون أو المساعدة	- إمكانية السعي في الحصول على المساعدة	٣٠	٢٤	٢٩	٣٠	١١٣	٪٢,٦٨
	- القدرة على تحديد وقت اتخاذ القرار بطلب العون	٣٠	٢٤	٢٩	٣٠	١١٣	٪٢,٦٨
	- إمكانية تحديد من يطلب منه العون.	٣٠	٢٤	٢٩	٣٠	١١٣	٪٢,٦٨
	أجمالي مهارات إدارة الموارد	**١٨٤**	**١٦٤**	**١٧٣**	**١٨٧**	**٧٠٨**	**١٦,٧٧%**
	الإجمالي	**١٠٣٠**	**١٠٢٣**	**١٠٦٣**	**١١٠٥**	**٤٢٢١**	**٪١٠٠**

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ ISSN Print: 1658-9580 / ISSN Online: 2961-404X

يتضح من الجدول السابق ما يلي:
احتلت مهارات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي النسبة الأعلى من إجمالي مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في مناهج العلوم للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الثاني، حيث بلغ نسبتها (٥٢,١٢ %)، ثم جاءت المهارات المعرفية في المرتبة الثانية حيث بلغ نسبتها (٣١,١١٪)، ثم جاءت مهارات إدارة الموارد في المرتبة الأخيرة حيث بلغ نسبتها (١٦,٧٧ %).

جدول (٨) **تحليل مناهج العلوم للصف الثالث المتوسط ـ الفصل الدراسي الثالث في ضوء مهارات التعلم المنظم ذاتيًا**

مهارات التعلم المنظم ذاتيًا							
أولا: المهارات المعرفية							
المهارة	المؤشرات	عدد التكرار من الفصل التاسع حتى الفصل الثانى عشر					
		الحركة والزخم	القوة وقوانين نيوتن	الكهرباء	المغناطيس	المجموع	النسبة المئوية
١ـ التسميع	ـ تسميع الأشياء التي يجب تعلمها	٢٠	٢٥	٢٦	٣٣	١٠٤	٪٢,٥٢
	ـ قراءة النص بصوت عال	١٩	١٩	٢١	٢٣	٨٢	٪١,٩٨
	ـ إدراك ما تم تسميعه	٣٦	٢٩	٣٠	٢٧	١٢٢	٪٢,٩٥
٢ ـ التفصيل	ـ إمكانية إعادة صياغة نص المهمة	٢١	٢٢	٢٢	٢٣	٨٨	٪٢,١٣
	ـ القدرة على تلخيص نص المهمة	٣٠	٢٧	٢٢	٢٠	٩٩	٪٢,٤٠
	ـإمكانية إنشاء التمثيلات	٢٥	٣٤	٢٩	٣٥	١٢٣	٪٢,٩٨
	ـ إمكانية تدوين الملحوظات	٢٨	٢٥	٢٤	٢٥	١٠٢	٪٢,٤٧
٣ـ التنظيم	ـ القدرة على اختيار الفكرة الرئيسة	٢٥	٢١	٢٤	٢٩	٩٩	٪٢,٤٠
	ـ القدرة على تنظيم الأفكار	٢٥	٢٨	٢٤	٣٠	١٠٧	٪٢,٥٩
٤ـ الإيضاح	ـ إمكانية تخزين المعلومات في الذاكرة	٢٧	٢٥	٣٠	٣١	١١٣	٪٢,٧٣
	ـ القدرة على تكوين علاقات بين المعلومات	٢٩	٢٨	٣٢	٣٠	١١٩	٪٢,٨٨
	ـ إمكانية ربط المعلومات السابقة بالجديدة.	٣٣	٣٩	٣٤	٣٦	١٤٢	٪٣,٤٤
	إجمالي المهارات المعرفية	**٣١٨**	**٣٢٢**	**٣١٨**	**٣٤٢**	**١٣٠٠**	**٪٣١,٤٦**
ثانيا: مهارات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي							
١ ـ التخطيط ووضع الأهداف	ـ تحديد لأهداف المراد القيام بها	٣٠	٢٩	٣٥	٣٠	١٢٤	٪٣,٠٠
	ـ إعداد خطة لتحقيق الأهداف	٢٦	٢٤	٣٥	٣٨	١٢٣	٪٢,٩٨
	ـ القدرة على التفكير في المهمة قبل البدء بها	٢٤	٢٤	٢٣	٢٤	٩٥	٪٢,٣٠
	ـ إمكانية التخطيط مسبقا لتعلم المهمة	٣٢	٣٠	٢٤	٣٠	١١٦	٪٢,٨١
	ـ إمكانية معرفة المراد إنجازه من المهمة	٢٤	٢٤	٢٦	٣٠	١٠٤	٪٢,٥٢
٢ ـ المراقبة	ـ تقييم مدى الاقتراب من الأهداف	٢١	٢٣	٢٥	١٨	٨٧	٪٢,١١
	ـ إمكانية توليد التغذية المرتدة	٢٠	٢٤	٢٦	٢٠	٩٠	٪٢,١٨
	ـ الانتباه إلى السلوك الذي يصدر	٢٥	٢٣	٢١	٢٠	٨٩	٪٢,١٥
	ـ القدرة على مراقبة التقدم الحادث نحو الأهداف	٢١	١٩	١٦	٢٩	٨٥	٪٢,٠٦
	ـ إمكانية طرح التساؤلات عما تم فهمه	٣٠	٢٧	٢١	٢٩	١٠٧	٪٢,٥٩
	ـ إمكانية وضع هدف أو معيار للحكم	٢٤	٢٩	٣٧	٣٧	١٢٧	٪٣,٠٧
٣ـ التنظيم	ـ المقدرة على تنظيم الأداء المراقب	٢١	٢٠	١٨	٢٤	٨٣	٪٢,٠١
	ـ إمكانية تكييف السلوك ليناسب الهدف	٢٠	٢٨	٢٤	٢٢	٩٤	٪٢,٢٧

٤- ردة الفعل والتأمل الذاتي	- تنشط المشاعر الإيجابية والسلبية	٢٩	٢٠	٢١	١٨	٨٨	٪٢,١٣
	- إمكانية توقع النتائج	١٨	١٩	٢٠	١٧	٧٤	٪١,٧٩
	- تنمية الرضا الذاتي	٢٥	٢١	٢٥	٢٢	٩٣	٪٢,٢٥
	- التمكن من ردود الفعل العاطفية والمعرفية عند الحكم على الذات	٢٣	٢٣	٢١	٢٠	٨٧	٪٢,١١
٥- التقييم الذاتي	- إمكانية تقييم الطلاب أدائهم	٢٨	٢٩	٢١	٢٢	١٠٠	٪٢,٤٢
	- التمكن من مقارنة المخرجات بالأهداف	٢٧	٢٥	٢٥	٣٠	١٠٧	٪٢,٥٩
	- التمكن من تفسيرات الطلاب لأنفسهم نجاحهم أو فشلهم في المهمة	٢٨	٢٧	٢٤	٢١	١٠٠	٪٢,٤٢
	- إمكانية اتخاذ قرارات تكيفية	٢٥	٢٦	٢٤	٣٠	١٠٥	٪٢,٥٤
	اجمالى مهارات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي	**٥٢١**	**٥١٤**	**٥١٢**	**٥٣١**	**٢٠٧٨**	**٪٥٠,٢٩**
ثالثا: مهارات إدارة الموارد							
١- الضبط البيئي	- التمكن من إعادة ترتيب وتنظيم مكان التعلم	١٠	١٢	١١	١١	٤٤	٪١,٠٦
	- إمكانية التغلب على مشاعر الملل والتشتت	١٥	١٤	١٥	٩	٥٣	٪١,٢٨
	- التمكن من إدارة وقت التعلم ووقت الدراسة	١٢	١٠	١٠	١١	٤٣	٪١,٠٤
	- إمكانية وضع جدول أعمال لإنهاء المهمة	٢٠	٢١	٢٣	٢٢	٨٦	٪٢,٠٨
٢- تنظيم الجهد	- التمكن من إكمال مهام حتى ولو كانت صعبة	١١	١٢	١٦	١٦	٥٥	٪١,٣٣
	- إمكانية الانتباه إزاء المشتتات	١١	١٦	١٣	٩	٤٩	٪١,١٩
	- القدرة على ضبط الجهد إزاء المهام الغير ممتعة	١٠	١٥	١٦	٢٠	٦١	٪١,٤٨
٣- طلب العون أو المساعدة	- إمكانية السعي في الحصول على المساعدة	٢٨	٢٩	٣٠	٣٤	١٢١	٪٢,٩٣
	- القدرة على تحديد وقت اتخاذ القرار بطلب العون	٢٨	٢٩	٣٠	٣٤	١٢١	٪٢,٩٣
	- إمكانية تحديد من يطلب منه العون.	٢٨	٢٩	٣٠	٣٤	١٢١	٪٢,٩٣
	أجمالي مهارات إدارة الموارد	**١٧٣**	**١٨٧**	**١٩٤**	**٢٠٠**	**٧٥٤**	**٪١٨,٢٥**
	الإجمالي	**١٠١٢**	**١٠٢٣**	**١٠٢٤**	**١٠٧٣**	**٤١٣٢**	**٪١٠٠**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

احتلت مهارات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي النسبة الأعلى من إجمالي مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في مناهج العلوم للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الثالث، حيث بلغ نسبتها (٥٠,٢٩ %)، ثم جاءت المهارات المعرفية في المرتبة الثانية حيث بلغ نسبتها (٣١,٤٦ %)، ثم جاءت مهارات إدارة الموارد في المرتبة الأخيرة حيث بلغ نسبتها (١٨,٢٥ %).

ويتضح من خلال الثلاث جداول السابقة (٦), (٧), (٨), أن مهارات ما وراء المعرفية والتنظيم الذاتي تحتل النسبة الأعلى من إجمالي مهارات التعلم المنظم ذاتيًا (ككل) في مناهج العلوم للصف الثالث المتوسط لجميع الفصول الدراسية (الأول، والثاني والثالث)، وأن المهارات المعرفية في تحتل المرتبة الثانية من إجمالي مهارات التعلم المنظم ذاتيًا (ككل) في مناهج العلوم للصف الثالث المتوسط لجميع الفصول الدراسية (الأول، والثاني والثالث)، وأن مهارات إدارة الموارد احتلت المرتبة الأخيرة من إجمالي مهارات التعلم المنظم ذاتيًا (ككل) في مناهج العلوم للصف الثالث المتوسط لجميع الفصول الدراسية (الأول، والثاني والثالث).

توصيات البحث:

١. توعية المعلمين بأهمية تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا من خلال تعليم العلوم

٢. تقديم الأنشطة التعليمية التي تساعد المتعلمين على تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

٣. تطوير مناهج الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية وذلك بدعمها بأنشطة تنمي مهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

مقترحات البحث:

١. إجراء دراسة للتحقق من مدى امتلاك طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

٢. إجراء دراسة فاعلية برنامج قائم على مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية المهارات العملية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث المتوسط

٣. إجراء دراسة فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم على التدريس وفقا لمهارات التعلم المنظم ذاتيًا.

المراجع العربية:

١. أبو علام، رجاء. (٢٠٠٤). التعلم- أسسه وتطبيقاته. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢. امبروز، سوزان. (٢٠١٨). كيف يحدث التعلم- سبعة مبادئ تعتمد البحث للتعليم الذكي. ترجمة أنس مكتبي. دار جامعة الملك سعود للنشر.

٣. الأمير، يحيى، وحسين، أشرف. (٢٠٢٠). استراتيجية مقترحة في تدريس الفيزياء قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا وأثرها في تنمية الكفاءة الذاتية ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ٧ (١٧)، ٤٣٧–٤٦٩.

٤. الحسينان, إبراهيم. (٢٠١٠). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم] رسالة دكتوراه غير منشورة] . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٥. الخليلي، خليل، والشايع، فهد، والبلوشي، سليمان، ومنصور، ناصر. (٢٠٠٤). تعلم العلوم ونظريات علم النفس المعرفي- تعلم العلوم وتعليمها من النظرية إلى الممارسة. دار جامعة الملك سعود.

٦. رحمون، أمينة. (٢٠٢١). التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا دراسة على عينة من طلبة سنة أولى ماستر بجامعة خميس مليانة. مجلة دراسة نفسية، جامعة الجيلاني بونعامة، ١٢(١)، ٣١٩-٣٣٦.

٧. الردادي، فهد. (٢٠١٩). التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الدراسي. الناسخ العلمي للطباعة والتصوير.

٨. الزوينى, ابتسام، والعرنوسي، ضياء، وحاتم، حيدر. (٢٠١٢). المناهج وتحليل الكتب. عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع.

٩. السعيد، سهير، والدسوقي، إسماعيل. (٢٠١١). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طالب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٦- ٥٦.

١٠. السنيدي، أحمد. (٢٠٢٢). مستوى ممارسة التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء المرحلة الدراسية والعمر. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٦(٧).

١١. الشريف، أمينة، والعتيبي، سميرة، والحربي، سماح. (٢٠٢١). التعلم المنظم ذاتيًا كمنبئ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٩ (٣). ٨٩٨-٩١٩.

١٢. الشمري، صاحب. (٢٠١٧). التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالكفاءة الدراسية والحكمة والمعرفة لدى طلبة جامعة سامراء. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٨ (٢٣)، ١٤١-١٥٧.

١٣. العتيبي، سميرة والحربي، سماح والشريف، أمينة. (٢٠٢١). التعلم المنظم ذاتيًا كمنبئ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٩ (٣). ٨٩٨-٩١٩.

١٤. العساف، صالح. (٢٠٠٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

١٥. العناني، هند. (٢٠٢٣). فاعلية التعلم المدمج **المدعوم بالواقع المعزز في تنمية لتفكير** الابتكاري والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الأحياء. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١٢١(٤)، ٢١٨٥-٢٢١٠

١٦. القبرصلي، سارة، والجبة، عصام، ورمضان، عبد الناصر. (٢٠١٧). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب مراحل التعليم العام. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، ٣ (٤). ١٧٥ – ٢٣٨.

١٧. الكدادات، سعد. (٢٠٢٢). مستوى التعلم المنظم ذاتيًا (SRL) لدى الطلبة الموهوبين داخل الفصول الخاصة من وجهة نظر المعلمين. مجلة الجامعة العراقية، ٢ (٥٣)، ٤٥٧-٤٧٥.

١٨. الكفيري، وداد. (٢٠٢١). مستوى ممارسة طلبة كلية التربية في جامعة حائل لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالدافعية للإنجاز الأكاديمي لديهم. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١٤(٤٩)،٥١-٧١.

١٩. مديد، ماجد. (٢٠٢٠). التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالتفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة تكريت.

٢٠. الهيلات، مصطفى، ورزق، عبد الله، والخوجا، أحمد. (٢٠١٥). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا دراسة مقارنة بين عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة غير الموهوبين. مؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين - تحت شعار "نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين "تنظيم قسم التربية الخاصة /كلية التربية/جامعة الإمارات العربية المتحدة برعاية جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم لأدلاء التعليمي المتميز. جامعة الإمارات العربية المتحدة.

٢١. هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٣). وثيقة معايير مجال العلوم الطبيعية. الإصدار الثاني.

المراجع الإنجليزية:

1. Boer, H., Bergstra, A., & Kostons, D. (2012). Effective Strategies for Self - regulated Learning. A Meta - Analysis. Groaning's Institute.
2. Brak, L. Paton, V & Lan, W. (2010). Self-regulation across time of first-generation online learners. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 11 (1), 61–70.
3. Bruso, J.L. & Stefaniak, J.E. (2016). The Use of Self-Regulated Learning Measure Questionnaires as a Predictor of Academic Success. Tech Trends: Linking Research and Practice to Improve Learning, 60(6), 577-584.
4. Capuano, N. Mangione, R. Pierri, A, & Salerno, S. (2012). Learning Goals Recommendation for Self-Regulated Learning. International Journal of Engineering Education, 28(6):1373-1379.
5. Cubukcu, F. (2009). Learner autonomy, self-regulation and metacognition. International Electronic Journal of Elementary Education, 2(1), 53- 64.
6. Dinsmore, D., Alexander, P., & Loughlin, L. (2008). Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-regulation, and Self-regulated Learning. Educational Psychology Review, 20(4):391-409.
7. Dornyei, Z., & Ryan, S. (2015). The Psychology of the Language Learner Revisited. Rutledge.
8. Higginsa, N., Franklandb, S & Rathner, J. (2021). Self-Regulated Learning in Undergraduate Science. International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education, 29(1), 58-70,
9. Hsu, S., Yen, H., Chang, H., Wang, Y. & Chen, F. (2016). Content analysis of 1998–2012 empirical studies in science reading using a self-regulated learning lens. International Journal of Science and Mathematics Education, 14(1), 1–27.
10. Linder, R. (2002). Self-regulation of learning and achievement in college students. Contemporary Educational Psychology. 2(4), 173-201.
11. Lord, R., Diefendorff, F., Schmidt, A., & Hall, R. (2010). Self -regulation at work. Annual Review of Psychology, 61, 543-568.
12. Mang, L, Chunping, Z, Jyh-Chong, L, Yun, Z., & Chin-Chung, T. (2018). Conceptions, Self-Regulation, and Strategies of Learning Science among Chinese High School Students. International Journal of Science and Mathematics Education, 16 (1), 69-87.
13. Mustopa, N., Mustofa, R.& Diella, D. (2020). The relationship between self-regulated learning and learning motivation with metacognitive skills in biology subject. Journal Pendelikon Biologic Indonesia, 6 (3). 355-360.
14. Pintrich, P, & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. In D. Sehunk & J. Meece (Eds.), Student perceptions in the classroom: Causes and consequences (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
15. Pintrich, P. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. Handbook of Self-Regula6on. Academic Press.
16. Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-Regulated Learning. in Boekaerts, M; Pintrich, P., & Zeodner, M. (Eds.), Hand book of self – regulation. (pp.451-502). San Diego CA: Academic press.
17. Pintrich, P. R & ,.Schunk, D. H. (2002). Motivation in education: Theory, research,

and applications (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
18. Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. Journal of Educational Psychology, 82 (1), 33-40.
19. Rajabi, S. (2012). Towards self-regulated learning in school curriculum. Social and Behavioral Sciences, 47, 344 – 350.
20. Randi, J. & Corno, L. (2000).Teacher innovations in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation. San Diego, CA: Academic Press.
21. Santrock, J. (2004). Educational Psychology. McGraw-Hill.
22. Schunk, D. H & ,.Zimmerman, B. J. (2012). Self-regulated learning and performance: An introduction. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance (2nd ed., pp. 3-14). New York, NY: Rutledge.
23. Weinstein, C., Husman, J & Dierking, D. (2000). Self-Regulation Interventions with A focus Learning Strategies in (Eds) Handbook of Self-Regulation. 727- 747.
24. Zimmerman, B. (2000). Self- Regulated Learning Academic Learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. Educational Psychology Review,2 (2), 173–20.
25. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice, 41(2), 64-70

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

جودة الحياة المهنية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى معلمات الصفوف الأولية بمنطقة جازان.

أ. مريم شوعي محمد حكمي(١)
ماجستير قسم العلوم النفسية والسلوكية كلية الفنون والعلوم الإنسانية – جامعة جازان.
أ.د. أحمد بن موسى حنتول(٢)
أستاذ علم النفس قسم العلوم النفسية والسلوكية كلية الفنون والعلوم الإنسانية – جامعة جازان.

Quality of professional life and its relationship to psychological flexibility among primary grade teachers in the Jazan region.

Ms. Maryam Shoei Mohammed Hakami[1]
the General Administration of Education in Riyadh Region.
Prof. Ahmed ibn Musa Hantoul[2]
Professor of Psychology College of Arts and Humanities Jazan University.

Email: 202309182@stu.jazanu.edu.sa

تاريخ استلام البحث: ٢/٢٣ /٢٠٢٦م تاريخ قبول نشر البحث: ١٥ / ٣/ ٢٠٢٦م

الكلمات المفتاحيّة:
جودة الحياة المهنية، المرونة النفسية، معلمات الصفوف الأولية.

KEY WORDS:
quality of professional life, psychological resilience, primary grade teachers.

مستخلص البحث:

هدف البحث الى التعرف على مستوى جودة الحياة المهنية لدى معلمات الصفوف الأولية بمنطقة جازان، و التعرف على مستوى المرونة النفسية لدى معلمات الصفوف الأولية بمنطقة جازان، والتعرف على العلاقة بين جودة الحياة المهنية والمرونة النفسية لدى معلمات الصفوف الأولية التي تعزى للمتغيرات الشخصية وفقاً للأبعاد (العمر، الحالة الاجتماعية ،عدد سنوات الخبرة)، وإمكانية التنبؤ بالمرونة النفسية من خلال جودة الحياة المنهية ، و تكونت عينة البحث من (٥٠٠) معلمة من معلمات الصفوف الأولية بمنطقة جازان، تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم جمع البيانات بتطبيق مقياسي: جودة الحياة المهنية من إعداد (دنيازاد و شراف ،٢٠٢١)، و المرونة النفسية من إعداد (الباحثين)، توصل البحث الحالي الى وجود مستوى مرتفع لجودة الحياة المهنية لدى معلمات الصفوف الأولية، كذلك يوجد مستوى مرتفع في المرونة النفسية لدى معلمات الصفوف الأولية، كما أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة المهنية والمرونة النفسية، كما أشارت النتائج الى إمكانية التنبؤ بالمرونة النفسية من خلال جودة الحياة المنهية لدى معلمات الصفوف الأولية بمنطقة جازان.

ABSTRACT:

The research aimed to identify the level of quality of professional life among primary school teachers in the Jazan region, as well as to identify the level of psychological flexibility among primary school teachers in the Jazan region, and to identify the statistically significant relationship between quality of professional life and psychological flexibility among primary school teachers attributed to personal variables according to the following dimensions (age, marital status, number of years of experience), and the possibility of predicting psychological flexibility through the quality of finished life. The research sample consisted of (500) primary school teachers in the Jazan region, who were selected in a simple random manner. To achieve the research objectives, the descriptive correlational approach was used, and data were collected by applying two scales: quality of professional life prepared by (Dunyazad and Sharaf, 2021), and psychological flexibility prepared by (the researcher). The current research concluded that there is a high level of quality of professional life among primary school teachers, as well as a high level of psychological flexibility among primary school teachers. There is also a statistically significant correlation between quality of professional life and psychological flexibility. The results also indicated the possibility of Predicting psychological resilience through the quality of life experienced by primary school teachers in Jazan region.

المقدمة:

شهد مجتمعنا في الآونة الأخيرة تحولات متنوعة، وتطورات متسارعة أثرت تداعيتها تأثيراً واسع النطاق في كل قطاع من قطاعات التنمية في المجتمعات المختلفة، ولم يكن التعليم بمنأى عن هذه التأثيرات في مختلف جوانب الحياة، سواء على صعيد التعليم والتعلم خصوصاً أو الحياة الاجتماعية بشكل عام، وقد أصبحت التغييرات المستمرة سمة أصيلة لهذا العصر، ولا تخلو منها كل مؤسسة مهنية أو تعليمية. وتتطلب هذه التحديات جهودًا حثيثة للتكيف مع هذه الديناميكيات المتسارعة، مما يؤثر بشكل مباشر على قدرتهم على مواجهة المشكلات والتحديات، ولا سيما مرونتهم النفسية (متولي وآخرون، ٢٠١٨، ٢٣).

حيث أثبتت دراسة (حمادنة، ٢٠١٩) أن جودة الحياة المهنية تعكس مجموعة من الأنظمة والبرامج المرتبطة بتحسين وتطوير الجوانب المرتبطة برأس المال البشري للمنظمة، والتي تؤثر على حياة العمل للأفراد وبيئتهم الاجتماعية والثقافية والصحية، فينعكس إيجاباً على مستوى الأداء الوظيفي للعاملين، مما يسهم في تحقيق أهداف المنظمة والفرد معاً.

وتنطوي جودة الحياة المهنية على العوامل المؤثرة في تجربة المعلمات في بيئة العمل، بما في ذلك الدعم الإداري، والرضا الوظيفي، والفرص التدريبية، والتوازن بين الحياة العملية والشخصية، ومن جهة أخرى تعتبر المرونة النفسية مهارة مهمة للتعامل مع ضغوط العمل والتحديات اليومية التي تواجهها المعلمات في فصولهن الصفية (الفيشاوي وآخرون، ٢٠٢٤).

وقد أشارت دراسة أجرتها صابرة وإسماعيل (٢٠١٧) إلى وجود علاقة مباشرة بين المرونة النفسية وجودة الحياة المهنية. وعلى العكس من ذلك، كشفت دراسة أجراها مزيد (٢٠١٩) عن وجود علاقة عكسية بين جودة الحياة المهنية والضغوط المهنية، أي أنه كلما زادت شدة الضغوط المهنية، انخفضت جودة الحياة المهنية.

تصنف مهنة التعليم من ضمن أكثر المهن المطلوبة في حالياً وأكثرها سموا وتأثيرا فهي بوابة كل المهن وأهميتها لا تقل عن نظيرتها من المهن الأخرى، فالمعلمة تعد من أهم الركائز والحاملين لرسالة العلم والمعرفة، كونها المسؤول الأول في تربية الأجيال وإعداد نساء ورجال المستقبل (دشـــاش، ٢٠١٤).

ويشير الباحثان إلى أن معلمات الصفوف الأولية، يتأثرن بالتحولات والتغيرات المستمرة التي يشهدها هذا القطاع نظرًا للدور المحوري الذي يقمن به في بناء الأسس المعرفية والاجتماعية للطلبة في بداياتهم التعليمية، واعتبارهن جزءًا لا يتجزأ من المنظومة التربوية، ويكتسب استكشاف العوامل المؤثرة في جودة الأداء والرفاهية المهنية أهمية علمية وتطبيقية متزايدة.

ومن هذا المنطلق هدف البحث الحالي الى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة المنهية والمرونة النفسية لدى معلمات الصفوف الأولية بمنطقة جازان وفق بعض المتغيرات، للمساهمة في تحسين بيئة العمل للمعلمات، وتقديم توصيات تُفيد صُناع القرار، لدعم الصحة النفسية في المدارس.

مشكلة البحث:

تتميز الحياة بكثرة التغيرات والتحولات التي قد تشكل ضغوطاً على الإنسان الذي يلجا الى التأقلم معها، فمثلاً تتغير بعض الظروف داخل الأسرة وتتغير بعض ظروف العمل وتتوتر العلاقات الاجتماعية وتتعقد الظروف الاقتصادية حيث تشكل هذه التغيرات ضغوطاً على الإنسان الذي يلجا الى الاستجابة لها فيعدل سلوكه، وتختلف قدرة الأفراد على مواجهة الصعوبات والضغوطات الحياتية بحسب قدرتهم على التكيف مع هذه التغيرات (همام،٢٠٢٢). كما تحتل جودة الحياة المهنية والمرونة النفسية مكانة بارزة في قطاع التعليم، كونها تلعب دورًا حاسمًا في تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمات وتؤثر بشكل كبير على الأداء المهني والرفاهية النفسية (حسنين والصياد، ٢٠٢١).

إن موضوع جودة الحياة المهنية والمرونة النفسية قد حظي باهتمام العديد من الباحثين، نظرًا لدوره المحوري في التخفيف من تأثير الأحداث على الصحة النفسية والجسدية للمعلمين، أما دراسة جودة الحياة المهنية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى معلمات الصفوف الأولية فان هناك فجوة بحثية ملموسة في الأدبيات، خصوصًا بمنطقة جازان بشكل خاص والمملكة بشكل عام.

ومن خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة والاطلاع البحثي المتعمق، والملاحظات الميدانية للباحثين، التي نتجت عن التفاعل المباشر والمستمر مع معلمات الصفوف الأولية، يلاحظ الباحثان أن هذه الفئة من المعلمات عرضة للضغوطً المهنية، مما يؤثر في مستوى الأداء المهني والصحة النفسية، لذا تمحورت مشكلة البحث الحالي حول جودة الحياة المهنية وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى معلمات الصفوف الأولية بمنطقة جازان، ومن خلال ما سبق يسعى البحث للإجابة على التساؤلات التالية:

أ. ما مستوى جودة الحياة المهنية لدى معلمات الصفوف الأولية بمنطقة جازان؟

ب. ما مستوى المرونة النفسية لدى معلمات الصفوف الأولية بمنطقة جازان؟

ج. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات جودة الحياة المهنية ودرجات المرونة النفسية لدى معلمات الصفوف الأولية في منطقة جازان؟

د. هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى جودة الحياة المهنية ومجالاتها لدى معلمات الصفوف الأولية في منطقة جازان التي تعزى لمتغير (العمر، الحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة)؟

هـ. هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى المرونة النفسية ومجالاتها لدى معلمات الصفوف الأولية في منطقة جازان التي تعزى لمتغير (العمر، الحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة)؟

و. ما مدى إمكانية التنبؤ بالمرونة النفسية من خلال درجة جودة الحياة المهنية لدى معلمات الصفوف الأولية بمنطقة جازان؟

أهداف البحث:

هدف البحث الى التحقق من إمكانية التنبؤ بالمرونة النفسية من خلال درجة جودة الحياة المهنية لدى معلمات الصفوف الأولية بمنطقة جازان وذلك من خلال:

أ. التعرف على مستوى جودة الحياة المهنية لدى معلمات الصفوف الأولية في منطقة جازان.

ب. التعرف على مستوى المرونة النفسية لدى معلمات الصفوف الأولية في منطقة جازان.

ج. الكشف عن العلاقة الارتباطية بين درجات جودة الحياة المهنية والمرونة النفسية لدى معلمات الصفوف الأولية في منطقة جازان.

د. الكشف عن الفروق الدالة إحصائيا في مستوى جودة الحياة المهنية ومجالاتها لدى معلمات الصفوف الأولية في منطقة جازان التي تعزى للمتغيرات الشخصية الأتية (العمر، الحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة).

هـ. الكشف عن الفروق ذات فروق دالة إحصائيا في مستوى المرونة النفسية ومجالاتها لدى معلمات الصفوف الأولية في منطقة جازان التي تعزى للمتغيرات الشخصية الأتية (العمر، الحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة).

و. التحقق من إمكانية التنبؤ بالمرونة النفسية من خلال درجة جودة الحياة المهنية لدى معلمات الصفوف الأولية بمنطقة جازان.

أهمية البحث:

أهمية البحث تتجلى في جانبين نوضحها كما يلي:

الأهمية النظرية:

١.توفير قدر من الأدب النظري حول متغيرات البحث (جودة الحياة المهنية والمرونة النفسية).

٢.استهدف البحث فئة مهمة، وهي فئة معلمات الصفوف الأولية، لتأكيد على أهمية جودة الحياة المهنية وأثرها الإيجابي في زيادة المرونة النفسية وسط معلمات الصفوف الأولية اللواتي يمثلن الركيزة الأولى في تنشئة الطلبة وبناء أساس التعليم.

٣.توفير قاعدة معرفية في المراجع العربية والمحلية بنتائج علمية حول جودة الحياة المهنية والمرونة النفسية، بما يتيح للباحثين الاستفادة منها في إجراء دراسات مستقبلية وتطوير برامج لتحسين بيئة العمل.

٤".تندرج مواكبة جودة الحياة المهنية ضمن أحد المحاور الأساسية لمبادرة جودة الحياة، التي تشكّل أحد مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. وتُعد هذه المواكبة انعكاسًا لاهتمام الدولة المتزايد بتعزيز بيئات العمل الداعمة، وتحقيق التوازن بين متطلبات الحياة المهنية والصحة النفسية، بما يسهم في تعزيز المرونة النفسية والرفاه الوظيفي للأفراد".

الأهمية التطبيقية:

١.من المؤمل أن تفيد نتائج البحث مراكز الإرشاد النفسي والأخصائيين النفسيين في بناء وتقديم البرامج الإرشادية التي تسهم في الحفاظ على مستوى مرتفع من وجودة الحياة المهنية المرونة النفسية، ومعالجة الآثار الناجمة عن انخفاضها لدى معلمات الصفوف الأولية.

٢.تقديم الاقتراحات لصناع القرار والقائمين على العملية التعليمية الى الاهتمام بجودة الحياة المهنية والمرونة النفسية، من حيث إسهام نتائج هذا البحث في الكشف عن التحديات التي تواجه معلمات الصفوف الأولية وهو ما قد يفسر مشاكل التكيف في البيئة المهنية، والاستفادة من نتائج هذا البحث في إجراء دراسات ميدانية على عينات أو متغيرات نفسية أخرى.

٣.يمكن أن يفيد هذا البحث من خلال التوصيات والنتائج التي يخلص إليها في إعداد برامج لتعزيز المرونة النفسية لدى معلمات الصفوف الأولية .

٤.يزود هذا البحث الأدب النفسي والتربوي ببعض المقاييس والأدوات وهي: (مقياس جودة الحياة المهنية، ومقياس المرونة النفسية لدى معلمات الصفوف الأولية) التي تم استخراج مؤشرات صدقها وثباتها.

الإطار النظري

أولًا: جودة الحياة المهنية:

مفهوم جودة الحياة المهنية:

تعود جذور دراسة جودة حياة العمل إلى الفلسفة الإنسانية للإدارة، وتيار مدرسة العلاقات الإنسانية التي لاقت رواجاً كبيراً، والتي انطلقت مع مدرسة العلوم السلوكية (بسيوني، ٢٠٢٤).

وترى منظمة الصحة العالمية: أن جودة الحياة مفهوم واسع يتأثر بشكل معقد بكل من الصحة الجسمية للفرد، وعلاقته الاجتماعية ومستوى تحكمه في ذاته، بالإضافة إلى علاقته مع العوامل الفعالة في بيئته (البلوي، ٢٠٢٢). ويعد هذا التعريف من التعريفات الشاملة لجودة الحياة كونه قد جمع

بين جميع جوانب الجودة في حياة الفرد على اختلافها وتنوعها.

ويعرف (رزق الله،٢٠٢٣) جودة الحياة المهنية بأنها مفهوم متعدد الأبعاد يغطي أكبر عدد من جوانب الحياة، وأن هناك العديد من العوامل التي تحدد مكونات جودة الحياة المهنية، مثل الجانب العائلي، الجانب المهني، الجانب الأكاديمي والجانب الاجتماعي، والجانب المعرفي، والجانب البيئي، والجانب المادي، والجانب النفسي، والجانب الشخصي.

أما (الهاشمية، ٢٠١٧) عرفت جودة الحياة المهنية بأنها " مجموعة الأنشطة والبرامج التي تهدف إلى تطوير وتحسين مختلف الظروف الحياتية والتي تخص العاملين في المنظمة وحتى الشخصية والتي تنعكس إيجابا على أدائهم وولائهم التنظيمي".

ويرى الباحثان من خلال اطلاعهما على التعاريف المتعددة لجودة الحياة أن هناك العديد من العوامل التي تحدد مكونات جودة الحياة أهمها، الجانب المهني.

أهمية جودة الحياة المهنية لمعلمات الصفوف الأولية

تتمثل أهمية جودة الحياة المهنية في المساهمة في حل المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بأسلوب المشاركة وتصميم أنظمة أجور تشبع حاجاتهم وتحقق رضاهم، وتحقيق الأمان الوظيفي عن طريق الاهتمام بحقوقهم، وتقليل الصراعات (داودي و شقلة، ٢٠٢٤).

فضلاً عن تقييم رضاهن الوظيفي من أجل اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن رفاهيتهن وإنتاجيتهن في العمل كما تتضح أهمية جودة الحياة المهنية للمعلمات من الأهداف التي تحققها فيما يلي:

- تفعيل مشاركة أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية والإدارية.
- تحقيق العدالة الاجتماعية والحفاظ على كرامة أعضاء هيئة التدريس.
- توفير فرص الترقي والتقدم الوظيفي من خلال التعليم والتدريب.
- تحقيق التوازن والانسجام بين الحياة المهنية والاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس، فضلاً عن توفير متطلبات الاستقرار والأمان الوظيفي (جاد الرب، ٢٠٠٨).
- توفير الخدمات الصحية والتأمينية والاجتماعية والترفيهية والإسكان الأعضاء هيئة التدريس، ومناسبة ظروف العمل في معظم المدارس، تمثل مستلزمات أساسية لاستقرارهم ومن ثم تجويد أعمالهم (محمد، ٢٠١٩).

وفي ضوء ما سبق يرى الباحثان أن الاستثمار في جودة الحياة المهنية لمعلمات الصفوف الأولية لا يقتصر على تحسين ظروف العمل، بل هو استراتيجية فعالة لدعم النظام التعليمي وتحقيق نتائج تعليمية ذات جودة.

أهداف جودة الحياة المهنية:

إن أهداف جودة الحياة المهنية كثيرة ومتنوعة ويمكن عرضها على النحو التالي:

- تحقيق مستويات عالية من رضا العملاء والبيئة الخارجية للمنظمة، مما يساهم في زيادة فعالية المنظمة بأكملها، مما يعود بالنفع على المجتمع.
- جعل بيئة العمل مصدر جذب للعاملين المتميزين، مما يساعد على زيادة انتماء الموظفين للمنظمة، ومنعهم من الانتقال إلى منظمات أخرى، وتحقيق التكامل والتفاعل بين أهداف المنظمة والموظفين مما يزيد من رضاهم الوظيفي ويساهم في تعزيز الجودة والتعلم والإبداع لدى موظفي المنظمة.
- إكساب العاملين الثقة في المنظمة من خلال ظروف العمل الآمنة التي تحققها، والحفاظ على كرامة العامل من خلال توفير فرص النمو الوظيفي، والعمل على تطبيق الإنسانية في مجال العمل.
- توفير الأمن الوظيفي وتوفير الاعتمادات المالية اللازمة للأجور والمزايا، وإعطاء الفرد حرية التعبير عن آرائه، وجعل العمل أكثر مرونة وإخلاصا وتحفيزا لتعزيز القدرات التنافسية في المدرسة.
- تعزيز الالتزام المهني للمعلمات من خلال السياسات التي تعطي قيمة أخلاقية للفرد، ومنح المكافآت المناسبة على أعمالهم وإنجازاتهم لزيادة انتمائهم للمنظمة، مما يساعد على زيادة الإنتاجية. (الزيني وآخرون، ٢٠٢١)

ونظراً لما سبق ذكره يرى الباحثان أن جودة حياة العمل تُمثل محورًا استراتيجيًا في تطوير المنظمات التعليمية ومؤسسات العمل الأخرى، إذ تتنوع أهدافها بين البعد المؤسسي والإنساني.

أبعاد جودة الحياة المهنية: -

من اهم العناصر والمؤشرات الأكثر شيوعاً في الدارسات السابقة سواءً المحلية او الأجنبية حيث سنتناول أهم الأبعاد لجودة الحياة المهنية في هذا البحث على النحو التالي:

١. القيادة ومشاركة العاملين: تسمى القيادة التشاركية بالقيادة الإيجابية والبناءة والموجهة. وتتمثل بتمكين موظفي المنظمة في عملية اتخاذ القرار والتخطيط لأهداف المنظمة، ومنح الموظفين صلاحيات في مختلف المهام. (أبو شمالة، ٢٠٢٠)

٢. الترقية الوظيفية: تتم الترقيات في إطار الترقيات الرسمية، أو برامج التطوير الوظيفي، أو فرص التدريب أو تكليفات اللجان أو المشاريع الخاصة، حيث تميل المنظمات

إلى توسيع مسؤوليات موظفيها من خلال الترقيات(Ezieldin, & Al-Moumein,2019).

٣. الأجور والمكافآت: الأجور تعني التعويض الذي يحصل عليه العامل مقابل العمل الذي يؤديه لدى صاحب العمل. تعتبر المكافآت إحدى الأدوات التحفيزية التي تستخدمها منظمات الأعمال لتحسين الأداء. (الشنطي، ٢٠١٦)

٤. العلاقات الإنسانية: تشمل تطوير وبناء العلاقات المترابطة داخل العمل لبناء منظمة متكاملة يتمتع فيها الموظفون بحرية العمل ضمن علاقات تتمثل في التعاون والثقة المتبادلة تساعدهم على إنجاز عملهم والشعور بمعنى إنجازهم (دنيازاد ، وشراف،٢٠٢١).

٥. الاستقرار والأمن الوظيفي: يعرف بأنه مجموعة الضمانات والمزايا الوظيفية التي يحتاجها العامل، مثل الأمن من فقدان الوظيفة دون أسباب مشروعة، والأمن من الإجراءات الإدارية التعسفية التي تؤدي إلى الاستقرار النفسي ورفع الروح المعنوية وتوثيق الأداء والولاء. (الهاشمية، ٢٠١٧)

٦. التدريب والتعليم: يعتبر التدريب أحد أهم أبعاد جودة الحياة العملية، إذ يلعب دوراً أساسياً في تنمية وتطوير ورفع مستوى المهارات الإنسانية من خلال التدريب المستمر والمنظم وغير العشوائي.

٧. ظروف العمل المادية: ويعبر عن توفير العوامل البيئية المرضية والممتعة والآمنة في مكان العمل بما يدعم رضا الموظفين

٨. التوازن بين العمل والحياة الاجتماعية: التوازن بين العمل والحياة الاجتماعية له تأثير إيجابي على نوعية الحياة في العمل. (عبد الرحمن، ٢٠٢٣)

أهم النظريات النفسية التي أكدت على أهمية جودة الحياة المهنية:

نظرية لاوت(Lawton Theory, 1996)

طرح لاوتن مفهوم طبيعة البيئة ليوضح فكرته عن جودة الحياة، والتي تدور حول إدراك الفرد لنوعية حياته يتأثر بظرفين هما:

- الظرف المكاني: هناك تأثيراً للبيئة المحيطة بالفرد على إدراكه لجودة حياته، وطبيعة البيئة في الظرف المكاني لها تأثيران أحدهما مباشر على حياة الفرد كالتأثير على الصحة مثلاً، والآخر تأثيره غير مباشر إلا أنه يحمل مؤشرات إيجابية كرضا الفرد عن البيئة التي يعيش فيها
- الظرف الزماني: إن إدراك الفرد لتأثير البيئة على جودة حياته يكون أكثر إيجابيا كلما تقدم في العمر، فكلما تقدم الفرد في عمره كان أكثر سيطرة على ظروف بيئته، وبالتالي يكون التأثير أكثر إيجابية على شعوره بجودة الحياة (Argyle, ١٩٩٩).

نظرية (اندرسون،٢٠٠٣)

طرح أندرسون تفسيرا تكامليا لمفهوم جودة الحياة، متخذا مفاهيم السعادة ومعنى الحياة ونظام المعلومات البيولوجي وإشباع الحاجات والحياة الواقعية فضلا عن العوامل الموضوعية الأخرى كإطار نظري تكاملي لتفسير جودة الحياة (معوض،٢٠١٧) .

كما أشار أندرسون إلى أن وعي الفرد بحياته يجعله يقيم شخصياً ما يجري حوله، كما يمكنه من تكوين الأفكار من أجل الوصول إلى الرضا عن الحياة، وأن هناك ثلاث خصائص مجتمعة تؤدي إلى للشعور بنوعية الحياة:

- الأول: يتعلق بالأفكار المتعلقة بالهدف الشخصي الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه.
- الثاني: المعنى الوجودي الذي يتوسط العلاقة بين الأفكار والأهداف.
- الثالث: الشخصية والاتساق الداخلي. (عكيف، ونويزي ،٢٠٢٢).

ثانيًا: المرونة النفسية:

مفهوم المرونة النفسية:

تُعرف المرونة النفسية بأنها قدرة الفرد على مواجهة المواقف المختلفة بفعالية، والاستجابة لها بعقلانية، وإقامة علاقات جيدة مع الآخرين مبنية على الود والاحترام المتبادل وقبول الآخرين(شقورة،٢٠١٢).

تعرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA ،2008) المرونة النفسية بأنها: عملية التوافق الجيد والمواجهة الإيجابية للشدائد والصدمات والنكبات أو الضغوط النفسية التي يواجها البشر مثل: المشاكل الأسرية ومشاكل العلاقات مع الآخرين، والمشاكل الصحية الخطيرة، وضغوط العمل والمشاكل المادية.

وتعرفها (الهاشمية،٢٠١٧) بأنها" قدرة الشخص على تحمل المواقف الصعبة، وإعادة النظر في أفكاره ومواقفه وقراراته ونمط حياته، فالشخص المرن يستطيع الاستجابة لأي تغيير في بيئته استجابة مناسبة لتحقيق التكيف والانسجام بين حاجاته من جهة، والضغوطات الخارجية من جهة أخرى، لذا يواجه المواقف بطريقة إيجابية، إذ يستطيع إدارة حياته بنجاح على الرغم من الظروف التي يوجهها ".

كما يرى الباحثان أن مفهوم المرونة النفسية يشير الى قدرة الشخص على تحمل المواقف الصعبة، بشكل تكيف سلوكي فعال وتوافق إيجابي يتسم بالهدوء والانسجام والتوازن النفسي.

أهمية المرونة النفسية:

يأتي دور المرونة النفسية من خلال عدة طرق متعددة وهي:

- المرونة تعدل من إدراك الأحداث وتجعلها تبدو أقل وطأة.
- المرونة تؤدى إلى أساليب مواجهة نشطة أو تنقله من حاد إلى عادي.
- المرونة تؤثر على أسلوب المواجهة بطريقة غير مباشرة من خلال تأثيرها على الدعم الاجتماعي
- المرونة تقود إلى التغير في الممارسات الصحية مثل اتباع نظام غذائي صحي وممارسة الرياضة. (همام، ٢٠٢٢).

ويرى الباحثان ان هذه النقاط تُبرز الدور المحوري للمرونة النفسية في التكيف مع الضغوط الحياتية والوقاية من التأثيرات النفسية السلبية. فالمرونة النفسية، بوصفها قدرة الفرد على التكيف مع التحديات والمحن، تسهم في إعادة تأطير إدراك الفرد للأحداث الضاغطة، مما يقلل من شدتها النفسية والإدراكية، ويعزز الشعور بالسيطرة والطمأنينة.

أبعاد المرونة النفسية:

توصل (سلامة، والسيد ،٢٠٢٠) في دراساتهما إلى أن المرونة النفسية تتكون من ثلاثة أبعاد هي: (الانفعالي، العقلي، الاجتماعي) فالشخص المتمتع بالمرونة النفسية يجب أن يحصل على درجة مرتفعة في هذه الأبعاد، فمن يحصل على درجة مرتفعة على بعد واحد فقط لا يتمتع بالمرونة النفسية، فهو يعيش حالة من القلق أو فقدان الثقة بالنفس.

النظريات المفسرة للمرونة النفسية:

النظرية السلوكية (جون واطسون،١٩١٣):

المرونة النفسية مكتسبة متعلمة من وجهة نظر السلوكيين، يكتسبها الفرد من خلال اكتسابه للعادات الإيجابية وممارستها، مما يؤدي إلى تكوين فردية مرنة قابلة للتكيف، لمواجهة ضغوطات الحياة، لذا تم الاعتماد على ما جاء في نظرية جون واطسون في هذا البحث لمناسبتها للموضوع الحالي، ومناسبة العينة أيضا حيث ترى الباحثان أن معلمات الصفوف الأولية لديهم القدرة على تعلم واكتساب وممارسة المرونة النفسية، كما أن هذه النظرية تعتمد على أساليب وطرق يمكن من خلالها إحداث تعديل أو تغيير في سلوك المعلمة، وهذا مرتبط بموضوع المرونة النفسية. (Meier, 2009).

نظرية (باندورا،١٩٧٧)

نصت على أن الثبات السلوكي ترتبط بمسألة الداخلي الخارجي، فتصور السلوك والعوامل الشخصية والمعرفية (الداخلية) والأحداث البيئية (الخارجية) كما لو كانت جميعها نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة (الين بيم : ٢٠١٠).

نظرية (Richardson, 2002)

إن نظرية ريتشاردسون التي بنيت عليها نظرية المرونة ونظرية المرونة الارتدادية الاسترجاعية، والتي بدورها قدمت تفسيرا واضحا للمرونة النفسية، وتم تطويرها من خلال ثلاث موجات مختلفة من الأبحاث، فقد تم وضع مفهوم للمرونة على أنها قوة داخلية كامنة للفرد، تحفزه وتحته إلى تطوير ذاته، وتساعده على امتلاك الحكمة والتفاهم مع الموارد الروحية لتلك القوة بشكل تام. وترتكز فرضيات النظرية على أن يكون للفرد توازن متكامل في البعد النفسي والبيولوجي والروحي والذي يسمح للفرد بالتأقلم بشكل تام بكل شمولية لعقله وجسمه وروحه مع المواقف الحالية، فتتأثر قدراته على التكيف والمواجهة، بسبب الأحداث والأزمات السيئة والصعبة وغير المتوقعة. (علاونة، ٢٠٢١)

الدراسات السابقة

اولاً: الدراسات التي تناولت جودة الحياة المهنية ومتغيرات أخرى:

دراسة مزيد(٢٠١٨) التي هدفت الى التعرف على مستوى الضغوط المهنية لدى معلمات رياض الأطفال، ومستوى جودة الحياة لدى معلمات رياض، والعلاقة بين الضغوط المهنية وجودة الحياة لدى معلمات رياض الأطفال، تكون مجتمع البحث من معلمات الأطفال في مديرية تربية بغداد / الرصافة الأولى والبالغ عددهن (٤٧٨ معلمة) اختيروا عشوائيا من ١٢ روضه حكومية، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس للضغوط المعنية لمعلمة الروضة من إعداد الباحثان، ومقياس جودة الحياة لمبارك (٢٠١٥)، وتوصلت الباحثان إلى النتائج الآتية : أن معلمات رياض الأطفال لديهن ضغوط مهنية ،و أن معلمات رياض الأطفال لديهن انخفاض في جودة الحياة ،وجود علاقة عكسية بين الضغوط المهنية وجودة الحياة.

دراسة (حمادنة ٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على مستوى جودة الحياة المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية بأربد، الأردن، باستخدام مقياس جودة الحياة المهنية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) عضو، تم استخدم المنهج المسحي الوصفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الحياة المهنية كبير جداً.

دراسة دنيازاد، وشراف (٢٠٢١) التي هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى موظفين كلية علوم التسيير العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية بجامعة قسنطينة، وتكونت العينة من (٢٥٠) من منتسبي الكلية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من

خلال تطوير وتطبيق مقياس جودة الحياة الوظيفية، وكانت أهم النتائج مستوى جودة الحياة الوظيفية بالكلية متوسطا.

ثانياً: الدراسات التي تناولت المرونة النفسية ومتغيرات أخرى:

دراسة زينة (٢٠١٦) التي هدفت الى التعرف على المرونة النفسية وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى طلبة كلية الآداب، جامعة القادسية، بالعراق، حيث أتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالباً وطالبة، وتم اعتماد الباحث على مقياس شقورة (٢٠١٢) وكانت نتائج الدراسة هي يتمتع أفراد العينة بمرونة نفسية جيدة، كما أن درجة تقدير الذات لدى المهاجرين غير الشرعيين مرتفعة ومستوى عالي من المرونة النفسية، وعلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى المهاجرين غير الشرعيين تعزى لعامل الجنس والسن والشهادة، وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة النفسية لدى المهاجرين غير الشرعيين تعزى لعامل الجنس والعمر والشهادة العلمية.

دراسة الحربي (٢٠١٩): التي هدفت الى معرفة المرونة النفسية لدى عينة من الطالبات في المرحلة الثانوية الممارسات وغير الممارسات للرياضة في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينت الدراسة (٥٧٤) (طالبة منهم (٢٨٢) ممارسة للرياضة و(٢٩٢) غير ممارسة للرياضة تم تطوير مقياس المرونة من قبل الباحثان، وأشارت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من المرونة النفسية لدى الطالبات.

دراسة همام (٢٠٢٢) هدفت الدراسة الى التعرف على العلاقة بين المرونة النفسية والأداء المهني الأخصائي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية ، واعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت أدوات الدراسة من مقياس المرونة النفسية، ومقياس والأداء المهني الأخصائي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) من الأخصائيين الاجتماعيين الذين يتعاملون داخل مؤسساتهم مع حالات فردية، حيث أوضحت النتائج أن المرونة النفسية تلعب دوراً كبيراً في تحديد جودة الأداء المهني، فكلما زادت نسبة المرونة النفسية زاد مستوى جودة الأداء المهني.

دراسة القرني (٢٠٢٣) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى المرونة النفسية والأمن النفسي، والتعرف على العلاقة بين المرونة النفسية والأمن النفسي، والتعرف على الفروق في مستوى أبعاد المرونة النفسية ومستوى أبعاد الأمن النفسي لدى المراهقين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، حيث اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، تكونت العينة من (٥١٢)، واستخدمت الباحثان مقياس المرونة النفسية ومقياس الأمن النفسي، وكشفت النتائج عن وجود مستوى مرتفع للمرونة النفسية، ومستوى متوسط للأمن النفسي لدى عينة الدراسة.

الدراسات التي تناولت جودة الحياة المهنية والمرونة النفسية:

دراسة جنيدي (٢٠٢٠) التي هدفت الى معرفة جودة الحياة المدرسية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة وعلاقتها بالمرونة النفسية والسلوك الإيثاري لديهم، وبلغت عينة البحث (٥٤) من معلمي الطلاب ذوي الإعاقة بمحافظة البحيرة. بمصر، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الأدوات التالية: مقياس جودة الحياة المدرسية (إعداد: الباحث)، ومقياس المرونة النفسية (إعداد: مخمير،٢٠٠٢)، ومقياس السلوك الإيثاري (إعداد: الباحث)، وتوصل الباحث إلى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائية بين جودة الحياة المهنية والمرونة النفسية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة، يمكن التنبؤ بجودة الحياة المدرسية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة من خلال معرفة المرونة النفسية.

دراسة الركيبات (٢٠٢٢) التي هدفت الى التعرف على القدرة التنبؤية للمرونة النفسية في جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) معلما ومعلمة بمحافظة معان، بالأردن، بواقع (٩٨) معلما و (٢٢٢) معلمة، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وإخضاعهم لمقياس كونور ودفيدسون (Connor &Davidson, 2003) للمرونة النفسية، ومقياس جودة الحياة الوظيفية للمعلمين من إعداد الباحث. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين أبعاد مقياس المرونة النفسية مجتمعة وجودة الحياة الوظيفية للمعلمين، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في المرونة النفسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، يمكن التنبؤ بالمرونة النفسية من خلال جودة الحياة المهنية.

دراسة الحماد ، والربدي (٢٠٢٣) التي هدفت إلى التعرف على مستوى جودة الحياة المهنية، والمرونة النفسية لدى المرشدات الطلابيات في مدينة بريدة بالمملكة العربية السعودية، وكذلك التعرف على علاقة جودة الحياة المهنية بالمرونة النفسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) مرشدات طلابيات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة أستخدم مقياس جودة الحياة المهنية إعداد أبو بكر ومصطفى (٢٠٢٠)، ومقياس المرونة النفسية إعداد كونور وديفيدسون وترجمة الباحثين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تمتع أفراد العينة بمستوى أعلى من المتوسط في كل من جودة الحياة المهنية والمرونة

النفسية، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين جودة الحياة المهنية والمرونة النفسية

التعقيب على البحوث والدراسات السابقة:

- **من حيث الهدف:** اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي تناولت متغيرات شبيهة بمتغيرات البحث الحالي ومنها دراسة مزيد (٢٠١٨)، ودراسة حمادنة، (٢٠١٩)، ودراسة دنيازاد وشراف (٢٠٢١) دراسة جنيدي (٢٠٢٠)، دراسة الحماد، والربدي (٢٠٢٣)، دراسة الركيبات (٢٠٢٢)، دراسة الحربي (٢٠١٩)، دراسة القرني (٢٠٢٣).
- **من حيث المنهجية:** اتفق البحث مع العديد من البحوث والدراسات من حيث المنهجية في استخدام المنهجية الوصفي الارتباطي ومن هذه الدراسات: دراسة همام (٢٠٢٢)، دراسة الركيبات (٢٠٢٢)، ودراسة الحماد، والربدي (٢٠٢٣).
- **من حيث الأدوات:** اتفق البحث من حيث الأدوات مع دراسة دنيازاد & شراف (٢٠٢١) التي تناولت موضوع جودة الحياة المهنية حيث اعتمدت الدراسة على مقياس جودة الحياة المهنية من تطوير الباحثين.
- **من حيث الأسلوب الإحصائي المتبع:** اتفقت الدراسات السابقة الذكر مع البحث الحالي من حيث الأسلوب الإحصائي لتحليل البيانات، وهو معامل ارتباط بيرسون، واختبار "ت" للفروق، ومعامل الانحدار البسيط للتنبؤ.
- **من حيث العينة:** تباينت الدراسات من حيث عينة البحث وحجمها فبعض هذه الدراسات كانت عيناتها كبيرة الحجم، كدراسة حمادنة (٢٠١٩)، دراسة الحربي (٢٠١٩)، وبعضها الأخر جاءت عيبتها متوسطة كدراسة مزيد (٢٠١٨)، ودراسة الركيبات (٢٠٢٢)، وأغلب الدراسات طبقت على معلمي التربية الخاصة، وقسم أخر طبق على المعلمين بشكل عام.

أوجه الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة:

- إعداد الإطار النظري للبحث الحالي والمتمثل في جودة الحياة المهنية وعلاقتها بالمرونة النفسية.
- اختيار المنهج العلمي المناسب.
- التعرف على المقاييس التي تناولتها الدراسات السابقة والاستفادة منها في إعداد مقياس المرونة النفسية. والاعتماد على مقياس جودة الحياة المهنية من إعداد (دنيازاد، شراف ،٢٠٢١).
- تحديد أداة البحث وأبعادها وفقراتها .
- التعرف على سمات عينة البحث (الاستطلاعية، والأصلية) وخصائصها.
- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة

ثالثا: فروض البحث:

- يوجد مستوى متوسط لجودة الحياة لدى معلمات الصفوف الأولية في منطقة جازان.
- يوجد مستوى متوسط للمرونة النفسية لدى معلمات الصفوف الأولية في منطقة جازان.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات جودة الحياة المهنية والمرونة النفسية لدى معلمات الصفوف الأولية في منطقة جازان.
- توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى جودة الحياة المهنية ومجالاتها لدى معلمات الصفوف الأولية في منطقة جازان التي تعزى لمتغير (العمر، الحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة).
- توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى المرونة النفسية ومجالاتها لدى معلمات الصفوف الأولية في منطقة جازان التي تعزى لمتغير (العمر، الحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة).
- يمكن التنبؤ بالمرونة النفسية من خلال جودة الحياة المهنية لدى معلمات الصفوف الأولية.

إجراءات البحث الميدانية:

أولاً: منهج البحث:

تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي الذي يعد أحد مناهج البحث العلمي التي تهدف الى وصف الظواهر ودراسة العلاقة والتنبؤ بها بين متغيرين أو أكثر، لتقديم صورة شاملة عن المتغيرات المدروسة وطبيعة الروابط التي تجمع بينها، وذلك من خلال دراسة الأنماط والعلاقات التي تظهر من تحليل البيانات.

ثانياً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات الصفوف الأولية في مدارس منطقة جازان اللاتي يقمن بمزاولة مهنة التدريس في العام ١٤٤٦هـ، البالغ عددهن (٤٩٧٤) معلمة حسب إحصائية إدارة تعليم منطقة جازان. **ثالثاً: عينة البحث:**

(أ)العينة الاستطلاعية:

تم اختيار عينة البحث الاستطلاعية بالطريقة العشوائية البسيطة حيث بلغت (٤٠) معلمة بمنطقة جازان ومن خلالها تم التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث المتمثلة في مقياس جودة الحياة المهنية ومقياس المرونة النفسية.

(ب) العينة الأساسية:

تم تطبيق البحث على العينة الأساسية بالطريقة العشوائية البسيطة حيث بلغت (٥٠٠) بنسبة (١٠٪) من معلمات الصفوف الأولية بمدارس التعليم بمنطقة جازان.

خصائص العينة:

جدول رقم (١) يوضح خصائص عينة الدراسة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

م	الخصائص الديموغرافية	المتغيرات	التكرار	النسبة المئوية%
	العمر	اقل من ٣٠ سنة	٣٤	٦,٨٪
		من٣٠-٣٩ سنة	١٥٤	٣٠,٨٪
		من٤٠ -٤٩ سنة	٢٦٦	٥٣,٢٪
		٥٠ سنة فأعلى	٤٦	٩,٢٪
	الحالة الاجتماعية	متزوجة	٢٩٦	٥٩,٢٪
		عزباء	٩٨	١٩,٦٪
		ارملة	٧٠	١٤,٠٪
		مطلقة	٣٦	٧,٢٪
	عدد سنوات الخبرة	اقل من ٥ سنوات	٨٢	١٦,٤٪
		5 سنوات	٦٨	١٣,٦٪
		من٥ الى ١٠ سنوات	٨٢	١٦,٤٪
		أكثر من ١٠ سنوات	٢٦٨	٥٣,٦٪

ثالثاً: أدوات البحث:

اشتملت أدوات البحث على:

- مقياس جودة الحياة المهنية من إعداد (دنيازاد، شراف ،٢٠٢١).
- مقياس المرونة النفسية (إعداد الباحثين).

أولا: مقياس جودة الحياة المهنية:

وهو من إعداد (دنيازاد، وشراف ،٢٠٢١)، ويتألف المقياس بصورته النهائية من ٢٨ مفردة تتوزع على ثمانية أبعاد.

صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس في البحث الحالي باستخدام صدق المفردات، حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة البعد المنتمية إليه العبارة، وذلك على العينة الاستطلاعية التي بلغ عددها (٤٠) معلمة وذلك لبيان مدى اتساق فقرات المقياس مع بعضها بعضاً وتراوحت معاملات الفا بين (٠,٧٥٦) و (٠,٧٩٤)، وهو ما يشير الى تمتع فقرات المقياس بمعامل ارتباط مرتفع. كما ان الارتباط الكلي لجميع البنود كانت مرتفعة وتراوحت بين (٠,٦٣٣ -٠,٨١١) مما يشير الى اتساق داخلي جيد لفقرات الاستبيان.

جدول رقم (٢) نتائج معاملات ارتباط الفقرات بالدرجات الكلية للمقياس (=٤٠)

البعد١ : القيادة ومشاركة العاملين			البعد:٢الترقية الوظيفية			البعد٣: التدريب والتعليم		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة **	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة **	رقم الفقرة	معامل الارتباط *	مستوى الدلالة**
١	٠,٨٩٩	٠,٠١	٥	٠,٨٠٢	٠,٠١	٩	٠,٨٣٢	٠,٠١
٢	٠,٩١٠	٠,٠١	٦	٠,٨٣٦	٠,٠١	١٠	٠,٨٥٥	٠,٠١
٣	٠,٧٦٢	٠,٠١	٧	٠,٨٣٨	٠,٠١	١١	٠,٨٨٩	٠,٠١
٤	٠,٨٤٦	٠,٠١	٨	٠,٧٩٣	٠,٠١			
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة **	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة **	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة **
١٢	٠,٨٧٦	٠,٠١	١٦	٠,٨٣٩	٠,٠١	١٩	٠,٨٠٧	٠,٠١
١٣	٠,٦٧٩	٠,٠١	١٧	٠,٦٣٦	٠,٠١	٢٠	٠,٧٨٢	٠,٠١
١٤	٠,٦٩٣	٠,٠١	١٨	٠,٨٢٥	٠,٠١			
١٥	٠,٩٠٦	٠,٠١				٢١	٠,٧٧٥	٠,٠١
						٢٢	٠,٧٣٣	٠,٠١
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة **				٢٣	٠,٧٠١	٠,٠١
٢٥	٠,٥٦٢	٠,٠١				٢٤	٠,٦٥١	٠,٠١
٢٦	٠,٨٢٤	٠,٠١						
٢٧	٠,٦٩٨	٠,٠١						
٢٨	٠,٦٨٢	٠,٠١						

** دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستو ى ٠,٠٥

يوضح الجدول أعلاه معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥≥ α، حيث أن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من ٠,٠٥ وبذلك تعتبر فقرات الاستبيان صادقة لما وضعت له.

الثبات:

تم التأكد من ثبات أداة البحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ :alpha s'cronbach

جدول رقم (٣) يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس جودة الحياة المهنية

طريقة الثبات / البعد	عدد الفقرات	Cronbach's Alpha
القيادة ومشاركة العاملين	٤	٠,٧٥٦
الترقية الوظيفية	٤	٠,٧٦١
التدريب والتعليم	٣	٠,٧٦٩
الأجور والمكافآت	٤	٠,٧٦٠
ظروف العمل المادية	٣	٠,٧٩٤
العلاقات الإنسانية	٢	٠,٧٨٧
الاستقرار والأمان الوظيفي	٤	٠,٧٦٣
التوازن بين العمل والحياة الاجتماعية	٤	٠,٧٧٦

يتضح من الجدول رقم (٣) ان معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ مناسبة، حيث تراوحت بين (٠,٧٥٦) و (٠,٧٩٤)، وهو ما يشير الى الوثوق بتطبيق مقياس جودة الحياة المهنية لأغراض البحث الحالي.

ثانياً: مقياس المرونة النفسية (إعداد الباحثين)

صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس في البحث الحالي باستخدام صدق المفردات، حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة البعد المنتمية إليه العبارة، وذلك على العينة الاستطلاعية التي بلغ عددها (٤٠) معلمة وذلك لبيان مدى اتساق فقرات المقياس مع بعضها بعضاً وتراوحت معاملات الفا بين (٠,٤٩٠- ٠.٩٦١) وهو ما يشير الى تمتع فقرات المقياس بمعامل ارتباط مرتفع. كما ان الارتباط الكلي لجميع البنود كانت مرتفعة وتراوحت بين (٠,٧٦٢ -٠,٨٨١) مما يشير الى اتساق داخلي جيد لفقرات الاستبيان.

جدول رقم (٤) نتائج معاملات ارتباط الفقرات بالدرجات الكلية للمقياس(40=)

	البعد١ : الانفعالي			البعد٢ : العقلي			البعد٣ : الاجتماعي		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة **	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة **	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة**
١	٠,٦٣٦	٠,٠١	١٢	٠,٧٠٩	٠,٠١	١٩	٠,٧٠١	٠,٠١
٢	٠,٥٥٩	٠,٠١	١٣	٠,٤٩٠	٠,٠١	٢٠	٠,٦٩١	٠,٠١
٣	٠,٧٤١	٠,٠١	١٤	٠,٤٧٩	٠,٠١	٢١	٠,٨٨٩	٠,٠١
٤	٠,٥٧٧	٠,٠١	١٥	٠,٦٩٣	٠,٠١	٢٢	٠,٧٩٠	٠,٠١
٥	٠,٥٨٤	٠,٠١	١٦	٠,٩٠٠	٠,٠١	٢٣	٠,٥٢٣	٠,٠١
٦	٠,٤٩٠	٠,٠١	١٧	٠,٩٤٧	٠,٠١	٢٤	٠,٦٦٧	٠,٠١
٧	٠,٥٨٨	٠,٠١	١٨	٠,٦٤٠	٠,٠١	٢٥	٠,٨٦٢	٠,٠١
٨	٠,٩٦١	٠,٠١				٢٦	٠,٨٣٩	٠,٠١
٩	٠,٦٢٧	٠,٠١						
١٠	٠,٧١٠	٠,٠١						
١١	٠,٧٦٩	٠,٠١						

يوضح الجدول أعلاه معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥≥ α ، حيث أن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من ٠,٠٥ وبذلك تعتبر فقرات الاستبيان صادقة لما وضعت له.

دال عند مستوى ٠,٠١ ، * دال عند مستو ى ٠,٠٥ **

الثبات:

تم التأكد من ثبات أداة البحث باستخدام معامل ألفا كرو نباخ :(alpha s'cronbach)

جدول رقم (٥) يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس المرونة النفسية

طريقة الثبات / البعد	عدد الفقرات	Cronbach's Alpha
البعد الانفعالي	١١	٠,٨٤٩
البعد العقلي	٧	٠,٧٢٥
البعد الاجتماعي	٨	٠,٧٨١

يتضح من الجدول رقم (٥) أن معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ مناسبة، حيث تراوحت بين (٠,٧٢٥) و (٠,٨٤٩)، وهو ما يشير الى الوثوق بتطبيق مقياس المرونة النفسية لأغراض البحث الحالي.

نتائج البحث ومناقشتها

عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول

نص الفرض: يوجد مستوى متوسط لجودة الحياة لدى معلمات الصفوف الأولية في منطقة جازان.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق مقياس جودة الحياة المنهية على عينة البحث البالغ عددها (٥٠٠) معلمة وتمت معالجة النتائج باستخدام اختبار (ت) لمجموعة واحدة (One sample T Test) وكانت كما يلي:

جدول رقم (٦) قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس جودة الحياة المهنية

م	أبعاد جودة الحياة	عدد الفقرات	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة**
١	القيادة والمشاركة	4	10	16.0000	3.08594	6	39.1283	0.05
٢	الرقية الوظيفية	4	10	14.8040	3.17644	4.804	38.8555	0.05
٣	التدريب والتعليم	3	7.5	11.3920	2.20182	3.892	36.3195	0.05
٤	الأجور والمكافئات	4	10	14.9640	3.26190	4.964	37.7278	0.05
٥	ظروف العمل المادية	3	7.5	10.3000	2.65935	2.8	31.1977	0.05
٦	العلاقات الإنسانية	2	5	12.8760	2.49340	7.876	26.2284	0.05
٧	الاستقرار والأمان الوظيفي	4	10	12.6920	2.44972	2.692	42.3098	0.05
٨	التوازن بين العمل والحياة الاجتماعية	4	10	16.3080	3.56519	6.308	33.6754	0.05
	إجمالي جودة الحياة المهنية	28	70	109.3360	3.82804	39.336	59.8525	0.05

** دال عند مستوى ٠,٠١ ، * دال عند مستو ى ٠,٠٥

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) ان قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي في جودة الحياة المهنية (الأبعاد والدرجة الكلية)بلغت على الترتيب (٣٩,١٢٨٣، ٣٨,٨٥٥٥، ٣٦,٣١٩٥، ٣٧,٧٢٧٨، ٣١,١٩٧٧، ٢٦,٢٢٨٤، ٤٢,٣٠٩٨، ٣٣,٦٧٥٤، ٥٩,٨٥٢٥)، وبذلك يتم رفض الفرض الأول الذي ينص على وجود مستوى متوسط لجودة الحياة المهنية لدى معلمات الصفوف الأولية وتم اعتماد وجود مستوى مرتفع لجودة الحياة المهنية لدى معلمات الصفوف الأولية حيث يعزو الباحثان ارتفاع مستوى جودة الحياة المهنية لدى المعلمات يعود الى الاهتمام المتزايد من قبل القيادة في المملكة العربية السعودية بتحقيق الجودة الشاملة في مجال التعليم وتوفير البيئة المناسبة التي تساهم في تحقيق جودة التعليم، وذلك من خلال توفير برامج التطوير المهني المجانية وتشجيع المعلمات على الالتحاق بها والاستفادة منها، بالإضافة إلى توفير البنية الأساسية المتكاملة المجهزة بالمعدات والموارد اللازمة، ويظهر هذا الاهتمام في رفع مستوى رضا المعلمات عن حياتهن المهنية، كما تعتبر أجور المعلمات في التعليم جيدة مقارنة بالعديد من الدول الأخرى، مما يعزز استقرارهم المادي ويساهم في تحسين جودة حياتهن المهنية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حمادنة(٢٠١٩)، التي أسفرت أن مستوى جودة الحياة المهنية لدى مجتمع الدراسة كان كبير جداً، أما دراسة دنيازاد، وشراف (٢٠٢١)، فقد أسفرت نتائجها أن مستوى جودة الحياة لدى المعلمات كان متوسطاً.

عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض: يوجد مستوى متوسط للمرونة النفسية لدى معلمات الصفوف الأولية في منطقة جازان.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق مقياس المرونة النفسية على عينة البحث البالغ عددها (٥٠٠) معلمة وتمت المعالجة النتائج باستخدام اختبار (ت) لمجموعة واحدة (One sample T Test) لمقارنة المتوسط الحسابي الفعلي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي والذي يمثل ٥٠٪ من كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (٧) يوضح قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضى لمقياس المرونة النفسية

م	أبعاد المرونة النفسية	عدد الفقرات	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة**
١	الانفعالي	11	27.5	31.548	0.53776	4.0480	25.34465	0.05
٢	العقلي	7	17.5	21.903	0.59271	4.4029	22.86093	0.05
٣	الاجتماعي	8	20	24.382	0.70156	4.3820	19.32067	0.05
	إجمالي المرونة النفسية	26	65	69.278	0.51314	4.2776	26.46035	0.05

** دال عند مستوى ٠,٠١ ، * دال عند مستو ى ٠,٠٥

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) ان قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي في المرونة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (٢٥,٣٤٤٦٥، ٢٢,٨٦٠٩٣، ١٩,٣٢٠٦٧، ٢٦,٤٦٠٣٥)، وبذلك يتم رفض الفرض الأول الذي ينص على وجود مستوى متوسط للمرونة النفسية لدى معلمات الصفوف الأولية ويتم اعتماد وجود مستوى مرتفع للمرونة النفسية بشكل عام لدى معلمات الصفوف الأولية

ويعزو الباحثان ارتفاع مستوى المرونة النفسية لدى المعلمات إلى تراكم واكتساب الخبرات التي تمر بها المعلمات وما يتلقونه من دعم ومساندة الى الاهتمام المتزايد من قبل القيادة في المملكة العربية السعودية عن طريق وزارة التعليم مثل توفير برامج التدريب والتطوير، وإقامة ورش العمل، وإقامة الندوات، وتحفيز المعلمات على الالتحاق بها، مما قد ينعكس إيجاباً عليهم أو يؤدي إلى اكتسابهم أساليب مواجهة الضغوط والتحديات والتعامل معها والتكيف معها في حياتهم وفي البيئة التعليمية. كما أشار إليه أبو حلاوة (٢٠١٣) أن المجتمعات التي تتمتع بالالتزام الديني والأخلاقي والدعم الاجتماعي قد تساهم في تعزيز مستوى المرونة النفسية لدى الأفراد ومنهم المعلمات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة زينة (٢٠١٦)، ودراسة القرني (٢٠٢٣)، ودراسة (الحماد، والربدي, ٢٠٢٣) التي أسفرت أن هناك مستوى مرتفع من المرونة النفسية لدى عينة الدراسة.

عرض ومناقشة نتائج الفرض الثالث:

نص الفرض: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات جودة الحياة المهنية والمرونة النفسية لدى معلمات الصفوف الأولية في منطقة جازان. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان معامل الارتباط بيرسون

جدول رقم (٨) يوضح العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة المهنية والمرونة النفسية

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل بيرسون	P . value	الدلالة
جودة الحياة المهنية	3.9	0.53	.411**	0	دال
المرونة النفسية	4.25	0.49	.411**	0	دال

** دال عند مستوى ٠,٠١ ، * دال عند مستو ى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة المهنية والمرونة النفسية.

ويعزو الباحثان وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين جودة الحياة المهنية والمرونة النفسية لمعلمات الصفوف الأولية و أن تأثير المرونة النفسية يظهر في قدرة المعلمات على التكيف مع التحديات المهنية المتغيرة والضغوط النفسية المحتملة التي قد يوجهنها في بيئة العمل، فعلى سبيل المثال تظهر المعلمات ذوات المرونة النفسية العالية ميولاً أكبر نحو استخدام الطرق الفعالة في التعليم، كما يظهرن مرونة أكبر في التعامل مع التغيرات في المناهج والتكنولوجيا التعليمية، بالإضافة إلى ذلك تظهر المعلمات ذوات المستوى المرتفع من المرونة النفسية ميولاً أكبر نحو تبني مواقف ومبادرات إيجابية لتحسين بيئة العمل وعلاقاتهن مع زميلاتهن، فعندما تتمتع المعلمة بالمرونة النفسية فإن ذلك يمكنها من التكيف مع هذه الضغوط والتغلب عليها بشكل فعال مما يؤدي إلى تحسين جودة حياتها المهنية.

وهذا ما أكدته دراسة همام (٢٠٢٢) توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة المهنية ومجالاتها والمرونة النفسية، وانه كلما ارتفعت نسبة المرونة النفسية لدى المعلمات كان مستوى جودة الحياة المهنية مرتفع.

عرض ومناقشة نتائج الفرض الرابع:

نص الفرض: توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى جودة الحياة المهنية ومجالاتها لدى معلمات الصفوف الأولية في منطقة جازان التي تعزى للمتغيرات الشخصية الأتية (العمر، الحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة).

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان: اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمات حسب (العمر، الحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة).

الفرق في مستوى جودة الحياة المهنية ومجالاتها لدى المعلمات تعزي لمتغير (العمر)

لتعرف على الفروق في العمر تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمات حسب العمر في مستوى جودة الحياة المهنية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (٩):

جدول رقم (٩) يوضح الفرق في مستوى جودة الحياة المهنية ومجالاتها لدى المعلمات تعزي لمتغير (العمر)

المتغير	الفئة العمرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	P . value
إجمالي مستوى جودة الحياة المهنية	اقل من ٣٠ سنة	34	4.0693	0.64171	6.587	0
	من ٣٠ الى ٣٩ سنة	154	3.7551	0.50209		
	من ٤٠ الى ٤٩ سنة	266	3.9632	0.5041		
	٥٠ وما فوق	46	3.9472	0.57891		

يوضح الجدول رقم (٩) من خلال قيمة(T) للفروق في استجابات المعلمات نحو جودة الحياة المهنية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، تعزى لمتغير (العمر) لصالح فئة (من ٣٠ الى ٣٩سنة).

الفرق في مستوى جودة الحياة المهنية ومجالاتها لدى المعلمات تعزي لمتغير (الحالة الاجتماعية)

** دال عند مستوى ٠,٠١ ، * دال عند مستو ى ٠,٠٥

وللتعرف على الفروق في الحالة الاجتماعية تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمات حسب الحالة الاجتماعية في مستوى جودة الحياة المهنية، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (١٠) يوضح الفرق في مستوى جودة الحياة المهنية لدى المعلمات لمتغير (الحالة الاجتماعية)

المتغير	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	P . value
جودة الحياة المهنية	متزوجة	296	4.048	0.49118	26.596	0
	عزباء	98	3.828	0.54916		
	ارمله	70	3.4969	0.36668		
	مطلقة	36	3.7302	0.55673		

يوضح الجدول رقم (١٠) أن هناك فروق في متوسط استجابة المعلمات نحو جودة الحياة المهنية وبمستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٠)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير (الحالة الاجتماعية)، لصالح فئة (متزوجة). ويعزو الباحثان ارتفاع متوسط استجابة هذه الفئة يعود إلى الاستقرار النفسي وحب القيادة والمشاركة.

** دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستو ى ٠,٠٥

الفرق في مستوى جودة الحياة المهنية ومجالاتها لدى المعلمات تعزي لمتغير (سنوات الخبرة)

وللتعرف على الفروق في عدد سنوات تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمات حسب عدد سنوات في مستوى جودة الحياة المهنية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١١) يوضح الفرق في مستوى جودة الحياة المهنية لدى المعلمات لمتغير (سنوات الخبرة)

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	P . value
جودة الحياة المهنية	اقل من ٥ سنوات	82	3.7875	0.53038	15.551	0
	٥ سنوات	68	3.6218	0.46669		
	من٥ الى ١٠ سنوات	82	3.8179	0.50538		
	أكثر من ١٠ سنوات	268	4.0392	0.51147		

يوضح الجدول رقم (١١) أن هناك فروق في متوسط استجابة المعلمات نحو جودة الحياة المهنية ويتضح أن قيمة(T) للفروق في استجابات المعلمات، وبمستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٠)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، تعزى لمتغير (سنوات الخبرة). ويعزو الباحثان ارتفاع متوسط استجابة هذه الفئة يعود إلى الحالة النشاط والحيوية وحب القيادة والمشاركة لكسب المزيد من الخبرة.

** دال عند مستوى ٠,٠١ ، * دال عند مستو ى ٠,٠٥

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثان: اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق في مستوى المرونة النفسية ومجالاتها لدى المعلمات حسب (العمر، الحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة).

الفرق في مستوى المرونة النفسية ومجالاتها لدى المعلمات تعزي لمتغير (العمر)

لتعرف على الفروق في العمر تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمات حسب العمر في مستوى المرونة النفسية، وكانت النتائج كما يلي:

عرض ومناقشة نتائج الفرض الخامس:

نص الفرض: توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى المرونة النفسية ومجالاتها لدى معلمات الصفوف الأولية في منطقة جازان التي تعزى للمتغيرات الشخصية الأتية (العمر، الحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة).

جدول رقم (١٢) يوضح الفرق في مستوى المرونة النفسية ومجالاتها لدى المعلمات تعزي لمتغير (العمر)

المتغير	الثقافة المجتمعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	P . value
المرونة النفسية	اقل من ٣٠ سنة	34	4.0053	.11774	14.386	0
	من ٣٠ الى ٣٩ سنة	154	3.9067	.66828		
	من ٤٠ الى ٤٩ سنة	266	4.1237	.43735		
	٥٠ سنة وما فوق	46	4.1146	.32886		

** دال عند مستوى ٠,٠١ ، * دال عند مستو ى ٠,٠٥

يوضح الجدول رقم (١٢) أن هناك فروق في متوسط استجابة المعلمات نحو المرونة النفسية، وبمستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٠)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات المعلمات حول البعد الانفعالي تعزى لمتغير (العمر)، لصالح فئة (من ٤٠ الى ٤٩ سنة). ويعزو الباحثان ارتفاع متوسط استجابة فئة (من ٤٠ الى ٤٩ سنة) إلى يعود إلى خبرتهن ونشاطهن الواسع ومدى إدراكهن لأهمية البحث العلمي.

الفرق في مستوى المرونة النفسية ومجالاتها لدى المعلمات تعزي لمتغير (الحالة الاجتماعية)

وللتعرف على الفروق في الحالة الاجتماعية تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمات حسب الحالة الاجتماعية في مستوى المرونة النفسية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١٣) يوضح الفرق في مستوى المرونة النفسية ومجالاتها لدى المعلمات لمتغير (الحالة الاجتماعية)

المتغير	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	P . value
المرونة النفسية	متزوجة	296	4.1966	.44650	26.596	0
	عزبا	98	3.9202	.65598		
	ارملة	70	3.6701	.52170		
	مطلقة	36	3.9091	.41914		

** دال عند مستوى ٠,٠١ ، * دال عند مستو ى ٠,٠٥

يوضح الجدول رقم (١٣) أن هناك فروق في متوسط استجابة المعلمات نحو المرونة النفسية، وبمستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٠)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات المعلمات تعزى لمتغير (الحالة الاجتماعية)، لصالح فئة (متزوجة). ويعزو الباحثان ارتفاع متوسط استجابة هذه الفئة يعود إلى الاستقرار النفسي لدى المتزوجات.

الفرق في مستوى المرونة النفسية ومجالاتها لدى المعلمات تعزي لمتغير (سنوات الخبرة)

وللتعرف على الفروق في عدد سنوات تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمات حسب عدد سنوات في مستوى المرونة النفسية:

جدول رقم (١٤) يوضح الفرق في مستوى المرونة النفسية ومجالاتها لدى المعلمات لمتغير (سنوات الخبرة)

المتغير	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	P . value
المرونة النفسية	اقل من ٥ سنوات	82	3.9512	.51071	15.551	0.000
	٥ سنوات	68	3.577	.70937		
	من٥ الى ١٠ سنوات	82	4.0843	49993		
	أكثر من ١٠ سنوات	268	4.1859	42485		

** دال عند مستوى ٠,٠١ ، * دال عند مستو ى ٠,٠٥

يوضح الجدول رقم (١٤) أن هناك فروق في متوسط استجابة المعلمات نحو المرونة النفسية وبمستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٠)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في استجابات المعلمات تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، لصالح فئة (أكثر من ١٠ سنوات). ويعزو الباحثان ارتفاع متوسط استجابة هذه الفئة يعود إلى الخبرة الكبيرة التي يمتلكنها.

عرض ومناقشة نتائج الفرض السادس:

نص الفرض: يمكن التنبؤ بالمرونة النفسية من خلال جودة الحياة المهنية لدى معلمات الصفوف الأولية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة(Stepwise)، حيث تم التحقُّق من جودة نموذج الاختبار باستخدام اختبار التعددية الخطية، للتأكد من خُلُو البيانات من مشكلة الارتباط الخطي المتعدد، كما هو موضَّح بالجدول التالي:

جدول (١٥) التحقّق من جودة نموذج الانحدار

المتغير التابع	المتغير المستقل	اختبار التباين المسموح به	اختبار معامل تضخم التباين VIF	اختبار داربن – واطسون
الدرجة الكلية للمرونة النفسية	القيادة ومشاركة العاملين	٠,٢٦٠	٣,٨٤٣	٢,٢٠٥
	الترقية الوظيفية	٠,٧٩٣	١,٢٦١	
	التدريب والتعليم	٠,٢٣٢	٤,٣١٩	
	الأجور والمكافأت	٠,٢٦٨	٢,٩٠٢	
	ظروف العمل المادية	٠,٧٣٩	١,٣١٤	
	العلاقات الإنسانية	٠,٢٨٧	٣,٩١٠	
	الاستقرار والأمان الوظيفي	٠,٣١٢	٤,١٥٨	
	التوازن بين العمل والحياة الاجتماعية	٠,٦٣٧	٢,٠٢٥	

يتضح من الجدول السابق أنه كانت قيمة اختبار التباين المسموح به "Tolerance" أكبر من (٠,٠٥)، كما أن قيمة اختبار معامل تضخم التباين Variance Inflation "Factor-VIF" أقل من (١٠)، وهو ما يدل على خُلُو البيانات من مشكلة الارتباط الخطي، ويدل ذلك على استقلالية المتغير المنبئ، وللتأكد من الاستقلال الذاتي للبواقي تم إجراء اختبار داربن – واطسون (Durbin–Watson statistic) لعيّنة الدراسة، وكانت قيمته أكبر من القيمة الحرجة، وهو ما يدل على عدم وجود ارتباطٍ ذاتي لبواقي الانحدار.

والجدول التالي يوضح تحليل تباين الانحدار للتحقق من إمكانية التنبؤ بدرجة المرونة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) من خلال درجة جودة الحياة المهنية (الأبعاد والدرجة الكلية).

جدول (١٦) تحليل تباين الانحدار للتحقّق من إمكانية التنبؤ بدرجة المرونة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) من خلال درجة جودة الحياة المهنية (الأبعاد والدرجة الكلية)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "فـ"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمرونة النفسية	الانحدار	٢٢٩٤٤٠	٣	٧٦٤٨٠,١	٩١,٣٥٦	٠,٠١
	البواقي	٢٩٨٠٣١	٣٥٦	٨٣٧,١٦٦		
	المجموع	٥٢٧٤٧١	٣٥٩	-		

** دال عند مستوى ٠,٠١ ، * دال عند مستو ى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" للمرونة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت (٨٣,٥٥٩، ٨٨,٠٠٩، ٩٧,٥٢٨، ٩١,٣٥٦)، وهي قِيَم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهو ما يشير لإمكانية التنبؤ بالمرونة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) من خلال جودة الحياة المهنية (الأبعاد والدرجة الكلية).

جدول (١٧) ملخص نموذج الانحدار

المتغير التابع	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	معامل التحديد المصحح
الانفعالي	٠,٦٤٣	٠,٤١٣	٠,٤٢٨
الاجتماعي	٠,٦٧٢	٠,٤٥١	٠,٤٥٩
العقلي	٠,٦١٦	٠,٣٧٩	٠,٣٧٤
الدرجة الكلية للمرونة النفسية	٠,٦٦٠	٠,٤٣٥	٠,٤٣٠

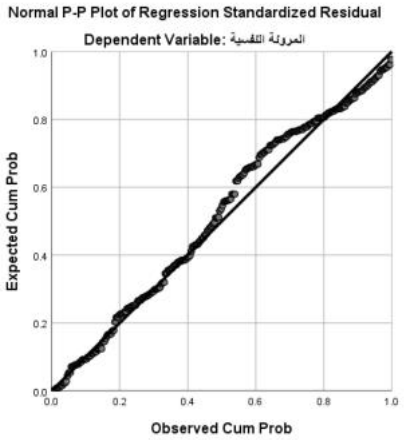
جدول (١٨) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمدى إمكانية التنبؤ بدرجة المرونة النفسية من خلال درجة جودة الحياة المهنية

المتغير التابع	المتغير المستقل	معامل الانحدار	ثابت الانحدار	(T)	Beta	مستوىالدلالة
الدرجة الكلية للمرونة النفسية	القيادة ومشاركة العاملين	٠,٣٢٠-	٧٨,٨٠٥	٠,١٨١-	٨,٠٨٣	٠,٠١
	الترقية الوظيفية	٠,٥٨٧		٠,٢٤١-	٢,١٦٩-	٠,٠١
	التدريب والتعليم	٠,٢٣٤-		٠,٢٩٨-	٤,٠٥٠-	٠,٠١
	الأجور المكافآت	٠,٣٢٨-		٠,٥٠٥	٦,٠٩٣	٠,٠١
	ظروف العمل المادية	٠,٧٦١		٠,٢٦٧-	٣,٨٢٨-	٠,٠١
	العلاقات الإنسانية	٠,٣٣٦-		٠,٣١٩-	٤,٦٩٠-	٠,٠١
	الاستقرار والأمان الوظيفي	٠,٢٨٤-		٠,٣٦٨	٧,٠٨٣	٠,٠١
	التوازن بين العمل والحياة الاجتماعية	٠,٤٩٨		٠,٣١٩	٣,١٦٩-	٠,٠١

** دال عند مستوى ٠,٠١ ، * دال عند مستو ى ٠,٠٥

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ ISSN Print: 1658-9580 / ISSN Online: 2961-404X

شكل رقم (١) يوضح مدى إمكانية التنبؤ بالمرونة النفسية من خلال جودة الحياة المنهية



يتضح من الجداول السابقة، والشكل رقم (١) أنه يمكن التنبؤ بالمرونة النفسية من خلال جودة الحياة المهنية لدى معلمات الصفوف الأولية بمنطقة جازان، وبذلك يتحقق الفرض السادس، وعليه فإن تعزيز المرونة النفسية للمعلمات يعد عاملاً أساسياً ومهماً في تحسين جودة حياتهن المهنية وتعزيز أدائهن في العمل، ويفسر الباحثان ذلك من خلال التراث السيكولوجي إلى أن انتشار الوعي النفسي والثقافي والقدرة علي التوازن العقلي والقدرة علي التكيف النفسي الفعال والقدرة علي تحمل المسؤولية والقدرة علي مواجهة المشكلات والقدرة علي التكيف الاجتماعي الفعال، ونتيجة الظروف التي لديهن أدت إلى زيادة القدرة على التكيف ، ومن ثم زيادة المرونة النفسية التي تمكنهم من الاستمرار والنجاح في الحياة المهنية، أي أنه كلما زادت جودة الحياة المهنية لدى معلمات الصفوف الأولية انعكس ذلك على المرونة النفسية بشكل واضح. وتتفق النتيجة بذلك مع دراسة (جنيدي،٢٠٢٠)، ودراسة الركيبات (٢٠٢٢) التي أسفرت عن إمكانية التنبؤ بجودة الحياة المدرسية للمعلمات من خلال معرفة المرونة النفسية لديهم.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي وتفسيرها ومناقشتها يتبنى الباحثان مجموعة من التوصيات التالية:

- تعزيز الوعي العام بالمرونة النفسية وأهميتها من خلال توجيه الجهود التوعوية للمعلمات حول أهمية فهم مستويات المرونة النفسية وتأثيرها على جودة الحياة المهنية والشخصية، وتطوير استراتيجيات لتعزيزها.
- تطوير برامج الدعم النفسي من خلال إيجاد برامج إرشادية ودعم نفسي مخصصة للمعلمات، تهدف إلى تعزيز الصحة النفسية والاجتماعية ومساعدتهن على التعامل مع التحديات المهنية والشخصية.
- تبني نتائج البحث في تطوير سياسات وبرامج تدريبية تهدف إلى تحسين جودة الحياة المهنية للمعلمات.
- دعم التنمية المهنية من خلال توفير فرص التدريب والتطوير المهني للمعلمات، بما في ذلك الدورات وورش العمل من وحدة الإرشاد النفسي التي تساعدهن على تنمية مهارات إدارة الضغوط والتعامل مع التحديات المهنية بكفاءة ومرونة.
- تزويد إدارة التعليم بالمنظفة بنسخة من هذه الدراسة للاستفادة مما ورد فيها وتطبيقه على المعلمات.

المراجع:

١. ابن منظور، حمد بن مكرم بن على، (٢٠٠٧)، لسان العرب، المجلد الثالث، دار صادر، بيروت، ١٣٥

٢. البلوي، عبدالله عايد أحمد. (٢٠٢٢). التكامل بين التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي كطريقتين للتحقق من البنية العاملية لمقياس جودة الحياة المختصر لمنظمة الصحة العالمية.
https://doi.org/10.21608/mfes.2022.268300

٣. أبو حلاوة، محمد السعيد (٢٠١٣). المرونة النفسية، ماهيتها محدداتها وقيمتها الوقائية الكتاب الإلكتروني، شبكة العلوم النفسية العربية العدد ٢٩.

٤. أبو شمالة، سها محمد. (٢٠٢٠). دور القيادة التشاركية في تحقيق التمكين الإداري بالجامعات الفلسطينية (دراسة حالة جامعة الأقصى بغزة).

٥. إدريس، علي، سعد إبراهيم عيسى، حسن صالح حسين. (٢٠٢٣). جودة الحياة المهنية ودورها في تحقيق الرضا المهني.

٦. الين بيم (٢٠١٠): نظريات الشخصية – الارتقاء – النمو – التنوع، ترجمة علاء الدين كفافي ومايسة احمد وسهير محمد، الأردن، دار الفكر ناشرون موزعون، ١.

٧. جاد الرب، سيد محمد (٢٠٠٨)، جودة الحياة الوظيفية في منظمات الاعمال العصرية، القاهرة، دار الفكر العربى للطباعة والنشر

٨. جنيدي، أحمد (٢٠٢٠). جودة الحياة المدرسية لدى معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة وعلاقتها بالمرونة النفسية والسلوك الإيثاري لديهم. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٧، ١، (١١٧ -١٧٣).

٩. الحربي، فاتن هادي صالح (٢٠١٩)، المرونة النفسية لدى عينة من الطالبات في المرحلة الثانوية الممارسات وتميز الممارسات للرياضة في منطقة القصيم، المجلة الدولية للعلوم النفسية والرياضية، العدد٢، (٩٥-١١٦)

١٠. حمادنة، همام سمير (٢٠١٩). مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١٢، ٣٩، (١٠٣ – ١٣٠) مسترجع من
http://search.mandumah.com/Record/956686

١١. داودي، شيماء، و شقلة، شهيناز. (٢٠٢٤). جودة الحياة المهنية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية دراسة ميدانية بجامعة ابن خلدون، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

١٢. دشـــاش، نـــادية. (٢٠١٤). مهنـــــة التعليـــم، أخلاقيتهـــــا وأدوار المعلـــم القـــدوة. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية, ٨(١) , ٢١٨-٢٣٧.
https://asjp.cerist.dz/en/article/20708
١٣. دنيازاد، مغنوس، وشراف، عقون (٢٠٢١) قياس مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى الموظفين بكلية العلوم الاقتصادية، التجارية وعلوم التسيير بجامعة قسنطينة، الجزائر، مجلة جديد الاقتصاد، ١٦، ١، (٢٦٥-٢٩١)
١٤. رزق الله، رزق الله بن سلمان، وبوازدي، نهاد إكرام، (٢٠٢٣)، جودة الحياة لدى الأمهات العازبات.
https://dspace.univguelma.dz/xmlui/handle/123456789/14528
١٥. الركيبات، أمجد فرحان (٢٠٢٢)، المرونة النفسية كمتنبئ بجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي محافظة معان، الأردن، جامعة الحسين بن طلال، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، ٨، ٢، (١٥٠-١٧٣).
١٦. الزيني، ميادة ممدوح، السيد، عطوة مجاهد، الهادى أسماء ابراهيم (٢٠٢١). جودة الحياة المهنية مدخل للحد من المشكلات المهنية لمعلمات رياض الأطفال. مجلة تطوير الأداء الجامعى، ١٥(١)، ١٧٧-١٩٧.
https://doi.org/10.21608/jpud.2021.199410
١٧. سلامة، هيام عبد العظيم، والسيد، عثمان فاروق (٢٠٢٠) المرونة النفسية والرضا الوظيفي لدى المعلمين مرتفعي ومنخفضي السعادة بمرحلة التعليم الأساسي، مجلة التربية في القرن ٢١ للدراسات التربوية والنفسية، ١(٣)، ١-٢٥
١٨. شقورة، يحيى عمر شعبان، وغليان، محمد محمد مصطفى (٢٠١٢)، المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة "، فلسطين، غزة، جامعة الأزهر، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة.
١٩. الشنطي، محمود عبد الرحمن. (٢٠١٦). أثر ممارسة أساليب القيادة التحويلية في جودة الحياة الوظيفية: دراسة تطبيقية على وزارة الصحة الفلسطينية.
https://linksshortcut.com/QvNcN
٢٠. عبد الرحمن، امل محمد عبدالعال (٢٠٢٣). إثر التوازن بين الحياة والعمل على تخطيط الموارد البشرية. المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية, ٣٧(٤) , ٧٩٧-٨١٧.
https://doi.org/10.21608/sjrbs.2023.74574.1113
٢١. علاونة، دينة نزيه راضي. (٢٠٢١). المرونة النفسية ومصادرها لدى الأزواج الفلسطينين في محافظة نابلس، جامعة النجاح الوطنية.
٢٢. عكيف، عائشة، و نويزي، سهام، (٢٠٢٢). الصحة النفسية وعلاقتها بي جودة الحياة عند أمهات أطفال التوحد، الجزائر، جامعة غرداية.
https://dspace.univghardaia.edu.dz/jspui/handle/123456789/5296
٢٣. الفيشاوي، عبد الرازق محمد، سومه، بسيوني السيد سليم، بسيوني، نجلاء محمد بسيوني رسلان. (٢٠٢٤). المرونة النفسية وعلاقتها بالضغوط المهنية لدى معلمات التربية الفكرية. ١(٣)، ١-٥٦.
https://doi.org/10.21608/jfgc.2024.288364.1020
٢٤. القرني، بشاير عبدالله، المحمدي، ايمان بنت علي محمد (٢٠٢٣)، المرونة النفسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى المراهقين في مدينة جدة، جامعة أسيوط - كلية الآداب، المجلة العلمية لكلية الآداب، ٨٥، (١٢٥١-١٢٨٨).
٢٥. متولي، راند حسيني عبدالرازق، شوكت، عواطف إبراهيم أحمد، شاهين، هيام صابر صادق، (٢٠١٨)، الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية،١٩،٥، ٢٧١ – ٢٩٩.
٢٦. محمد، إيمان (٢٠١٩). المعوقات الاجتماعية والاقتصادية والإدارية للإدارة الإلكترونية بجامعة الأزهر وسبل مواجهتها من وجهة نظر العاملين بالجامعة. التربية (الأزهر) مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية،٣٧(١٧٧) , ٨٨٩–٩٧٧.
https://doi.org/10.21608/jsrep.2019.27350
٢٧. مزيد، زينب خنجر. (٢٠١٨). الضغوط المهنية وعلاقتها بجودة الحياة لدى معلمات رياض الأطفال. المجلة الجزائرية للعلوم الاجتماعية والانسانية، ٦, ١١، ١٠٦ - ١٢٢. مسترجع من
http://search.mandumah.com/Record/1112908
٢٨. معوض، دنيا صلاح الدين. (٢٠١٧). جودة الحياة المدركة وعلاقتها بالكمالية المعرفية لدى طلاب كلية التربية فى ضوء بعض المتغيرات. مجلة تطوير الأداء الجامعي، ٥(٢)، ١٠٧–١٤٩.
https://doi.org/10.21608/jpud.2017.95413
٢٩. الهاشمية، سعادة بنت عيد بن خلفان، (٢٠١٧). المرونة النفسية وعلاقتها بمهارات التواصل والصحة لدى عينة من طلبة جامعة نزوى بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
٣٠. همام، هند علي ثابت، (٢٠٢٢)، المرونة النفسية وعلاقتها بجودة الأداء المهني لدى أخصائي خدمة الفرد، جامعة أسيوط – كلية التربية. المجلة العلمية للخدمات الاجتماعية، ٢٠، ٢، (٢٤٤-٢٧٦).

31. Argyle, M. (1999): Causes and correlates of happiness nD. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds), well-being: The foundations of hedonic psychology, (353-373)
32. Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Depression and Anxiety, 18(2), 76–82. https://doi.org/10.1002/da.10113
33. Ezieldin M,& Al-Moumein. A, (2019)The role of promotion and transfer policy in improving staff performance: A case study at the University of Dongola, Republic of Sudan, 39(3), 161–176.
https://doi.org/10.21608/aja.2019.48492
34. Meier, P. D. (2009). Introduction to psychology and counseling. Dar El Kalema Publishing House. Google Books.
35. Ortega-Jiménez, D., Ruisoto, P., Bretones, F. D., Del Rocío Ramírez, M., & Gallegos, S. V. (2021). Psychological (In)Flexibility Mediates the Effect of Loneliness on Psychological Stress. Evidence from a Large Sample of University Professors. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(6), 2992.
https://doi.org/10.3390/ijerph18062992
36. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-What do teachers say? International Education Studies, 8(3), 181-192.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

العُنْف الأسري المُدْرَك وعلاقته ببعض الاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

د. عبدالرحمن بن علي بن هلال الشاطري المطيري

دكتوراة في الإرشاد النفسي والتربوي - وزارة التعليم.

Family Perceived violence and its relationship to Some Behavioral and Psychological Disorders of Middle School Students in Saudi Arabia.

Dr. Abdul Rahman bin Ali bin Hilal Al-Shatri Al-Mutairi

PhD in Psychological and Educational Counseling- Ministry of Education.

Email: a.almutairi81@gmail.com

تاريخ استلام البحث: ١/٣١ /٢٠٢٦م تاريخ قبول نشر البحث: ١٤ / ٣/ ٢٠٢٦م

الكلمات المفتاحيّة:

العنف الأسري، الاضطرابات السلوكية والنفسية، المرحلة المتوسطة.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة التعرُّف على درجة انتشار أشكال العنف الأسري المدرك (الجسدي، النفسي، اللفظي، الاهمال) لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ودرجة انتشار الاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، والكشف عن العلاقة بين العنف الأسري المدرك (الجسدي، النفسي، اللفظي، الاهمال) بالاضطرابات السلوكية والنفسية. واعتمد الباحث المنهج الوصفي بطريقة المسح الاجتماعي والمنهج الوصفي الارتباطي ، واعتُمدت مقياس العنف الأسري المدرك، ومقياس الاضطرابات السلوكية والنفسية كأدوات للدراسة في جَمْعِ البيانات من مجتمع الدراسة المكوَّن من مشرفات جميع الطلاب والطالبات في مدارس التعليم العام المتوسطة بمحافظة الطائف ، وبلغ حجم عيّنة الدراسة (٤٠٠) طالباً وطالبة، وتوصلت نتائج الدراسة أن درجة انتشار أشكال العنف الأسري المدرك لدى طلاب المرحلة المتوسطة جاء بدرجة (عالية) بمتوسط حسابي (٤,٠٢)، كما أن درجة انتشار العنف الأسري عالية في كل من البعد (الجسدي، اللفظي، النفسي، الإهمال)"، بينما درجة انتشار الاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية بشكل عام جاء بدرجة (عالية) بمتوسط حسابي (٤,١٣).

KEY WORDS:

Domestic violence, Behavioral and psychological disorders, Intermediate stage.

ABSTRACT:

This study aimed to identify the prevalence of perceived forms of domestic violence (physical, psychological, verbal, and neglect) among middle school students, the prevalence of behavioral and psychological disorders among middle school students, and to explore the relationship between perceived domestic violence (physical, psychological, verbal, and neglect) and behavioral and psychological disorders. The researcher employed a descriptive approach using social survey methodology and a descriptive correlational approach. The Perceived Domestic Violence Scale and the Behavioral and Psychological Disorders Scale were adopted as study tools for collecting data from the study population consisting of supervisors of all male and female students in intermediate public education schools in Taif Governorate. The study sample size was (400) male and female students. The study results showed that the degree of prevalence of perceived forms of domestic violence among middle school students was (high) with an arithmetic mean of (4.02). The degree of prevalence of domestic violence was also high in each of the dimensions (physical, verbal, psychological, neglect), while the degree of prevalence of behavioral and psychological disorders among middle school students in the Kingdom of Saudi Arabia in general was (high) with an arithmetic mean of (4.13).

مقدمة:

يُعَدُّ العُنفُ ظاهرةً قديمةً قِدَم المجتمع البشري، وتُمثل مشكلةً اجتماعيةً إنسانيةً عَرفها الإنسان منذ بدء الخليقة؛ إذ إنه يُمارَس بصورٍ وأشكالٍ تختلف من مجتمع إلى آخر؛ باختلاف العادات والتقاليد والأعراف، فلكلِّ مجتمعٍ ظروفه وعاداته وتقاليده التي على أساسها تتحدد سلوكيات الأفراد، كما أن شدة العنف ووطأته تختلف في المجتمع الواحد؛ باختلاف درجة تحضر أفراده ووعيهم وثقافتهم، لذلك يُعَدُّ العنف مشكلةً من أكثر المشكلات إزعاجًا في الحياة المعاصرة.

وفي السياق ذاته، فإنَّ العنف من المشكلات النفسية والاجتماعية والخلقية التي عرفتها المجتمعات البشرية، فقد أضحى إحدى حقائق العصر؛ إذ لا يكاد يخلو أي مجتمع معاصر من بعض أشكال العنف؛ حيث تجتاح العالم موجةٌ من العنف تحدُّ أمنه وتُزعزع استقراره؛ مما يجعل المجتمعات تعيش في قلق وحيرة إزاء هذه الظاهرة **(حمادنة،٢٠١٩: ٥٧)**.

ويرتبط مفهوم العنف بمفاهيم حديثة منها مصطلح "العنف المدرك" الذي يُمثل تصوراتٍ معرفيةٍ من خلال البناءات الشخصية التي يَعتقد بها المراهق ويُؤمن بها، بأنه محور التعرض للإساءة والعنف من قِبل الآخرين المُحيطين به **(المشوح،٢٠١٦: ٢٦٠)**.

وفي المقابل، تُعَدُّ الأسرة وأساليب تنشئتها لأبنائها عاملاً جوهريًا في بناء خبرات العنف المدرك؛ فأساليب التنشئة التي تعتمد على سوء المعاملة، أو تلك التي تعتمد على الإساءة الانفعالية Emotional abuse من قَبيل السخرية والتحقير والإهانة والإذلال والترويع والتهديد والحرمان والازدراء والإهمال ونعت الطفل بصفات مهينة، تترتب عليها مشكلات سلوكية ونفسية **(عبدالله،٢٠١١: ٣٧١)**.

وعليه تتعدد أساليب العنف وأشكاله داخل نطاق الأسرة؛ فقد يتضمن شكل العنف الأسري المدرك: عنف الكلمات، أو عنف الأفعال والسلوك، وقد يظهر عنف الأقوال واللسان في السباب أو الشتائم والصراخ والشكوى اللاذعة المستمرة أمام الآخرين، بينما قد يظهر عنف السلوك في تمزيق الملابس أو التشاجر بالأيدي، أو الضرب، كما قد يكون العنف أُحادي البُعد من جانب طرف على آخر دون رد فعل مناسب، أو ثنائي البُعد أي أن الطرفين يتبادلان العدوان، أو قد يكون العنف الأسري جماعيًا في حالة استقطاب كل طرف لعددٍ من أفراد الأسرة **(رشاد ،٢٠١٠: ١٠٥)**.

وينظر علماء النفس إلى ظاهرة العنف بوصفها شكلاً من أشكال الاضطرابات السلوكية؛ حيث يظهر بطرق مختلفة للأفراد والجماعات، وينتج عنه آثار نفسية واجتماعية خطيرة تؤثر في البيئة التي يعيش فيها الأفراد، وتتداخل كل الخبرات التي يتعرض لها الفرد أثناء اتصاله بالآخرين **(شقير،٢٠٠٥: ٤٣)**

لذلك فإنَّ الاضطرابات السلوكية (Behavior Disorders) أو الاضطرابات الانفعالية (Emotional Disturbances) أو الإعاقة الانفعالية (Emotional Impairment) كلها مصطلحاتٌ تَصِفُ مجموعةً من الأشخاص الذين يُظهرون وبشكل متكرر أنماطًا منحرفةً أو شاذةً من السلوك عما هو مألوف أو مُتوقع، لذا عُرِف السلوك المطرب بأنه: النمط الثابت والمتكرر من السلوك العدواني أو غير العدواني الذي تنتهك فيه حقوق الآخرين أو قيم المجتمع الأساسية أو قوانينه المناسبة لسن الطفل، سواءً في البيت أو المدرسة أو وسط المرافق أو في المجتمع، على أن يكون هذا السلوك أكثر من مجرد الإزعاج المعتاد أو مزاحات الأطفال والمراهقين **(بطرس ،٢٠١٠: ٢٤)**.

مشكلة الدراسة:

أولتْ المملكة العربية السعودية منذ تأسيسها اهتمامًا بالأسرة وأمنها، إذ لم تَدخر جهدًا في سن التشريعات والقوانين والأنظمة التي تُحافظ على الأسرة وتحميها من العنف الأسري؛ حيث حَرِصَ القانون الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية رقم (أ /٩٠) الصادر بتاريخ: ١٤١٢/٨/٢٧هـ في عهد الملك عبدالعزيز، على الحفاظ على الأسرة وحمايتها من أي مُهددات، كما أنشئت الإدارة العامة للحماية الأسرية بموجب القرار الوزاري رقم ١/١٠٧٧١/ش في تاريخ: ١٤٢٥/٣/١هـ، تبعًا لها بموجب القرار الملكي رقم ٤٨٥٣٩/ب في تاريخ: ١٤٢٩/١٢/٨هـ، وهي وحدات مخصصة للاستجابة للعنف الأسري؛ وجاء قانون الحماية من الإيذاء رقم (أ/٥٢) الصادر بتاريخ: ١٤٣٤/١١/١٥هـ في عهد الملك عبدالله بن عبدالعزيز آل سعود، أكثر معالجةً من سابقيه لمشاكل العنف الأسري، وأشدُّ ردعًا لما يتجاوز الحدود ويخل بأمن الأسرة، ثم تلا ذلك قانون حماية الطفل رقم (م/١٤) بتاريخ: ١٤٣٦/٢/٣هـ برعاية الملك عبدالله بن عبدالعزيز؛ ليُركز على حماية الطفل من أشكال العنف التي يُمكن أن توجه ضده، كما استطاعت المملكة في عام (٢٠١٣) إصدار قانون خاص بالعنف الأسري يمنع جميع أشكال العنف الأسري داخل الأسرة وخارجها، كما يُعاقب مرتكب العنف الأسري بالسجن لمدة عام، وغرامة تصل إلى ثلاثة عشر ألف دولار **(القيسي؛ والعمراني؛ والعطوي؛ ومسعد ،٢٠٢٣: ٢١٥-٢١٦)**.

وفي تقرير حديث صادر في الربع الثالث من عام (٢٠٢٣: ٣٩) عن جمعية المودة للتنمية الأسرية التي تُعَدُّ من أكبر الجمعيات في المملكة العربية السعودية المَعنية بالحماية من العنف الأسري، حيث جاء عدد المستفيدين

(١٣,٦٩٩) أسرةً مُستفيدةً من الحماية الأسرية من العنف، كما بلغ عدد البلاغات على مستوى المملكة (٨٤٨٣) بلاغًا متوسطًا و(٤٢٥٩) بلاغًا حَرِجًا و(٩٥٥) بلاغًا مُنخفضًا، وجاءت الخلافات الأسرية بواقع (٤٥٥٣) بلاغًا تُمثل النسبة الأعلى في تصنيف المشكلات وفق البلاغات الواردة، ويليها الخلافات الزوجية بـ(٢٢٨٨) والإهمال بـ(١٨٨٥) وخلافات بعد الطلاق بـ(٨٠٨) وهروب فتيات بـ(٥١) والإدمان بـ(٣٤٣) والظروف الاقتصادية بواقع (٢٣٦) والكيدية بـ(٤٤) والنفقة بـ(١٨٦) والمرض النفسي بواقع (١٦٩) والاعتداء الجنسي بـ(١٥٩). كما جاءت مدينة جدة كأكبر المدن لعددِ البلاغات بنسبة (٣٥٪) من عدد البلاغات، ومكة المكرمة بنسبة (٢٨٪) والطائف بنسبة (١٤٪) وجازان بنسبة (٨٪) والباحة (٤٪) في حين بلغت نسبة الذكور (٣٣٪) من حالات التبليغ والإناث (٣٦٪) وسجل الأطفال (٣١٪) فيما كان عدد الخدمات والمبادرات التي قُدّمت من خلال مراكز الحماية الأسرية (٣٥) ألف خدمة، ومنها: مبادرة (أطفال بلا مأوى) بينما بلغ عدد الإحالات إلى برنامج تعديل السلوك (١٠٤١) إحالةً.

وعلى الرّغم من الجهود المبذولة للحد من خطورة العنف الأسري في المملكة العربية السعودية، إلا أنه ووفقًا للتقرير الأخير الصادر في الربع الثالث من العام (٢٠٢٣) لجمعية مودة للتنمية الأسرية، فقد ارتفع عدد البلاغات المتوسطة في العام ٢٠٢٣ بواقع (٨٤٨٣) بلاغًا مُقارنةً بـ(٦٧٠٨) بلاغات في العام (٢٠٢٢) و(٤٢٥٩) بلاغًا حَرِجًا في العام (٢٠٢٣) مُقارنةً بـ(٢٦٧٨) بلاغًا في العام (٢٠٢٢) و(٩٥٥) بلاغًا منخفضًا في العام (٢٠٢٣) مُقارنةً بـ(٧٩٤) بلاغًا في العام (٢٠٢٢) مما يعني تزايد حالات العنف الأسري، وبالتالي ضرورة التصدي لهذه الظاهرة بالبحث والدراسة، لذا يأتي الإحساس بمشكلة الدراسة وإدراك أبعادها؛ كون فئة الاضطرابات السلوكية والانفعالية ضمن الفئات المنصوص عليها في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة (المادة العاشرة) الصادرة في (١٤٢٢/٤/٥هـ) المتضمنة العمل بها مع بداية العام الدراسي ١٤٢٢/١٤٢٣هـ، إلا أنه لم تُقدَّم لهذه الفئة - حتى الآن- الدراسات الكافية التي تبحث في أسباب الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بأساليب التنشئة والعلاقات الأسرية.

إنَّ الاضطرابات السلوكية لدى المراهقين من المشكلات الاجتماعية التي تتزايد خطورتها وتأثيراتها؛ حيث ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمدى توافر عملية النمو السلوكي السوي والتربية السليمة وبمدى اهتمام الأسرة بتنشئة اجتماعية سوية وصحيحة لأبنائها، بعيدةً كل البُعد عن مظاهر الإساءة والعنف واستخدام أساليب تربية عنيفة ومسيئة للأبناء (العصيمي،٢٠٢٢: ٤٣).

وفي ضوء الخبرة العملية والملاحظة الميدانية للباحث، ومن واقع خبرته في المجال التربوي، وبمشاركة الموجه الطلابي بالمدرسة، فقد لاحظا أن طلاب المرحلة المتوسطة الذين يعانون من مشاكل أسرية يواجهون العديد من المشكلات السلوكية والنفسية التي تتمثل في: التفاعل والتكيُّف مع الآخرين، والقلق، والانسحاب الاجتماعي، والسلوك العدواني، وهو ما أكدته دراسة **الفراية؛ وعربيات (٢٠١٦)** التي أظهرت نتائجها أن هناك علاقةً عكسيةً بين الشعور بالأمن وأشكال العنف الأسري؛ حيث إن الشعور بالأمن يتدنى لدى أفراد العينة بازدياد درجة تعرضهم لأشكال العنف الأسري. ودراسة **عبدالجليل؛ ورفاعي؛ ومحمود (٢٠١٩)** التي بينت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات وإدراك الإساءة الوالدية والمشكلات السلوكية.

ورغم كثرة الحالات وتنوعها التي تُمثل واقع العنف الأسري، إلا أنها تظلُّ غيرَ دقيقةٍ، ولا تعكس الواقع الحقيقي؛ لأنه غالبًا ما يحدث العنف الأسري في البيوت بعيدًا عن الأنظار، وتبقى الكثير من الحالات في طي الكتمان؛ حفاظاً على الخصوصية الأسرية التي ترتبط بعددٍ من المعايير المختلفة، لذلك جاءت الدراسة الحالية بهدف "التعرف على نسبة انتشار العنف الأسري المدرك وعلاقته بالاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية".

وبناءً على ما سبق، يُمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: **ما علاقة العنف الأسري المدرك ببعض الاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟**

أسئلة الدراسة:

- ما درجة انتشار أشكال العنف الأسري المدرك (الجسدي، النفسي، اللفظي، الإهمال) لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟
- ما درجة انتشار الاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟
- ما العلاقة بين العنف الأسري المدرك (الجسدي، النفسي، اللفظي، الإهمال) بالاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- التعرف على درجة انتشار أشكال العنف الأسري المدرك (الجسدي، النفسي، اللفظي، الإهمال) لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

- التعرف على درجة انتشار الاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين العنف الأسري المدرك (الجسدي، النفسي، اللفظي، الإهمال) والاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تَكمن أهمية الدراسة في جانبين، هما:

الأهمية النظرية:

١. أهمية مُتغيرات الدراسة وخصوصًا مُتغير العنف الأسري الذي يُعَدُّ من أكثر أنواع العنف شيوعًا وأكثرها ضررًا على الفرد والمجتمع؛ لما له من آثار خطيرة على البنية النفسية للفرد، وبالتالي على بنية الأسرة والمجتمع.

٢. تزويد المكتبة العربية بدراسة هامة عن الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية والنفسية وأسباب اضطرابهم السلوكي والنفسي، خاصةً الأسباب الاجتماعية المتمثلة في الأسرة وأساليب تنشئتها؛ حيث إن هناك ندرةً في الدراسات التي اهتمت بعلاقة العنف الأسري ومستوى الاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة (المراهقون).

٣. قد تفيد الدراسة الباحثين والمهتمين من خلال تقديمها إطارًا نظريًا وميدانيًا يُثري المكتبات العربية، بمتغيرين هامين، هما: العنف الأسري المدرك والاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

الأهمية التطبيقية:

١. تقديم ما يفيد حول أهمية الاهتمام بهذه المتغيرات لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة؛ لما لهذه المتغيرات الثلاثة من آثار قد تكون سلبيةً على سائر حياة الطالب والطالبة في المرحلة المتوسطة، وبما يؤثر على مستواهم ومستقبلهم الدراسي.

٢. ربما تسهم نتائج الدراسة الحالية في توعية الأسرة والمُربين بخطورة ممارسة العنف ضد الأبناء، وما يترتب على ذلك من آثار سلبية واضطرابات سلوكية تضر الأسرة والمجتمع بأكمله.

٣. قد يفيد الإطار النظري ونتائج الدراسة الأخصائيين النفسيين والمرشدين النفسيين للتدخل السيكولوجي؛ لأجل خفض درجة الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

٤. تقديم مقاييس مُقننة في البيئة السعودية لكلٍ من العنف الأسري والاضطرابات السلوكية والنفسية للمراهقين خاصةً في مرحلة المراهقة المبكرة التي يمثلها طلاب المرحلة المتوسطة؛ مما يفيد الباحثين والمتخصصين في المجال، ويساعدهم على قياس تلك المتغيرات في البيئة السعودية.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

يمكن تعريف مفاهيم الدراسة إجرائيًا كالتالي:

العنف الأسري Family Violence:

هو عبارة عن استجابة سلوكية مُتطرّفة من أحد أفراد الأسرة (الأب أو الأم أو الزوج أو بديلهم القائم بالرعاية) توجّه نحو أحد (الأبناء أو الزوجة أو الزوج) وتبدو في مظاهر الضرب أو السب أو التجريح أو التهديد، كما تتميز بصبغة انفعالية حادة (كره وبُغْض) تنجم عن انخفاض (قد يصل إلى حد الجهل) في مستوى البصيرة أو الفهم أو التفكير الخاطئ تجاه بعض الأفراد (كالأبناء أو الزوجة) **(شقير؛ وكردي؛ وعماشة؛ والقرشي، ٢٠١٤: ٣٢٢).**

ويُعرّف الباحث العنف الأسري إجرائيًا: بأنه كل سلوك يصدرُ عن أحد أفراد الأسرة، بقصد إلحاق الأذى الجسدي أو النفسي، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة وبشكل واضح أو مستتر مع توافر عنصر القصد وممارسة القوة لإلحاق الأذى بالمستهدفين من العنف أو بأي من رموزهم ومُتعلّقاتِهم، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلاب المرحلة المتوسطة على مقياس العنف الأسري "من إعداد الباحث".

أبعاد العنف الأسري إجرائيًا:

العنف الجسدي: ويُعرف إجرائيًا بالعنف المادي الذي يتعرض له طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية الذي يشمل الضرب أو الركل أو كل إيذاء جسدي.

العنف النفسي: يشمل هذا النوع من العنف الإهمال العاطفي، بمعنى حرمان المراهق طالب المرحلة المتوسطة من حب الوالدين وحنانهما.

العنف اللفظي: ويُقصد به استخدام ألفاظ تجرح المراهق وتحط من كرامته في صيغ كلامية بذيئة وقاسية، ويتجلى هذا في رفع الصوت عند المخاطبة (الإهانة، الشتم، السب، التحقير) المتمثلة بالنعت بألفاظ بذيئة.

الإهمال: ويتمثل في عدم تلبية حاجات المراهق الأساسية كالملبس والرعاية والإشراف ومتابعة احتياجاته العاطفية، مثل: الحب والتعاطف والأمان، كما يشمل هذا النوع من العنف نبذ المراهق وتركه لفترة معينة دون رعايته وإهمال الإشراف عليه.

الاضطرابات السلوكية والنفسية Emotional and Behavioral Disorders:

الاضطرابات السلوكية والنفسية كما **يُعرفها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (٢٠١٥: ١١)** هي: وجود حالة تظهر فيها واحدة أو أكثر من الخصائص التالية تستمر على فترة زمنية طويلة، وتؤثر بشكل سلبي على الأداء التربوي، وتشمل: عدم القدرة على التعلم التي لا تُفسّر من خلال عوامل عقلية أو جسدية أو صحية، وعدم القدرة على تكوين أو المحافظة على علاقات اجتماعية مقبولة مع الأقران والمعلمين، إلى

جانبِ أنواعٍ غيرَ مناسبةٍ من السلوك أو المشاعر تحت الظروف الطّبيعية، مع مزاج عام مستمر من مشاعر عدم السعادة أو الاكتئاب، والميل إلى تطوير أعراض جسدية أو مخاوف مرتبطة بمشكلات شخصية مدرسية.

ويُعرّف الباحث الاضطرابات السلوكية والنفسية إجرائيًا بأنها: انحراف واضح وملحوظ في مشاعر وانفعالات طالب المرحلة المتوسطة حول نفسه وبيئته، ويستدلُ على وجود اضطراب سلوكي، عندما يتصرف الطالب تصرفًا يؤذي فيه نفسه والآخرين، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها طالب المرحلة المتوسطة على مقياس الاضطرابات السلوكية والنفسية "من إعداد الباحث".

أبعاد الإضرابات السلوكية والانفعالية إجرائيًا:

- **اضطراب سلوكي:** ومن أعراضه لدى طالب المرحلة المتوسطة: التشاجر مع الآخرين، ومضايقة الناس، والتعامل بقسوة مع الآخرين، وتمزيق الأغراض، وإشعال الحرائق والسرقة، والكذب، والهروب من المدرسة، ونوبات مزاج عصبية، واستفزاز الأهل والأصدقاء باستمرار، وعصيان الأوامر والتعليمات.
- **اضطراب نفسي:** ومن أعراضه لدى طالب المرحلة المتوسطة: القلق، والخوف، والانسحاب الاجتماعي، واضطرابات الكلام، ونقص الانتباه.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على مجموعةٍ من المحددات، وهي:

- **المحددات المنهجية:** استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي بنوعيه المسحي والارتباطي؛ وذلك لمُلاءَمتهِ لمتطلبات الدراسة الحالية.
- **المحددات الموضوعية:** اقتصرت الحدود الموضوعية على معرفة مستوى العنف الأسري المدرك وعلاقته ببعض الاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية.
- **المحددات البشرية:** تمثلَ مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الملتحقين بمدارس التعليم العام المتوسطة في محافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية البالغ عددهم (٦٥٢١) تلميذًا تراوحت أعمارهم الزمنية من (١٢-١٤) سنة بمتوسط عمر زمني (١٣,٢) وانحراف معياري (٠,٦٢١).
- **المحددات المكانية:** اقتصرت الحدود المكانية على المدارس المتوسطة في محافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية.
- **المحددات الزمنية:** أُجريت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٤م/١٤٤٥هـ.
- **المحددات القياسية:**

- مقياس العنف الأسري المدرك (الجسدي، النفسي، اللفظي، الإهمال) من (إعداد الباحث).
- مقياس الاضطرابات السلوكية والانفعالية (السلوك العدواني، القلق، الانسحاب الاجتماعي، تشتت الانتباه، اضطرابات الكلام) من (إعداد الباحث).

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت العنف الأسري، وهي:

دراسة الفراية وعربيات (٢٠١٦) وهدفت إلى التعرف على العنف الأسري الموجّه نحو الأبناء ويشمل (العنف الجسدي، العنف النفسي، الإهمال) وعلاقته بالشعور بالأمن لدى الطلبة المراهقين في محافظة الكرك، كما هدفت إلى التعرف على درجة الاختلاف في أشكال العنف الأسري الموجه نحو الأبناء تبعًا لـ(النوع الاجتماعي، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم) حيث تكونت عينة الدراسة من (١٢٤٨) طالبًا وطالبةً من طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك بمديراتها الأربع (منطقة الكرك، القصر، المزار الجنوبي، الأغوار الجنوبية) خلال العام ٢٠١٢/٢٠١٣، ولتحقيقِ أهدافِ الدراسة، تم استخدام مقياس الإساءة الوالدية للأطفال كما يُدركها الأبناء، ومقياس ماسلو للشعور بالأمن لدى المراهقين والمراهقات، وأظهرت النتائج أن الطلبة يتعرضون لأشكال العنف الأسرى (الجسدي، النفسي، الإهمال) بدرجات مختلفة؛ حيث إن درجة تعرضهم للعنف النفسي احتلت المرتبة الأولى وكانت بدرجة متوسطة، ثم تلا ذلك تعرضهم للإهمال ثانيًا وبدرجة متوسطة أيضًا، ثم جاء العنف الجسدي بدرجة قليلة، كما بينت النتائج أن هناك علاقةً عكسيةً بين الشعور بالأمن وأشكال العنف الأسري؛ حيث إن الشعور بالأمن يتدنى لدى أفراد العينة بازديادِ درجةِ تعرضهم لأشكال العنف الأسري، كما توصلت إلى أن الطلبة الذكور هم أكثر تعرضًا لأشكال العنف الأسري من الإناث، كما أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لمستوى تعليم الأم ومستوى تعليم الأب على درجات وجود أشكال العنف الأسري، وأخيرًا أوصت الدراسة بعددٍ من التوصيات، أهمها: (إجراء المزيد من الدراسات في مجال العنف الأسري على شرائح اجتماعية أخرى).

دراسة أمل عوضة الأسمري (٢٠١٨) وتناولت العنف الأسري ضد الفتيات في المجتمع السعودي وتأثيره على التحصيل الدراسي؛ وذلك بهدف معرفة أنماطه الشائعة، ودرجة انتشار كل نمط، وأسباب العنف، وما ينجم عنه من آثار سلبية على التحصيل العلمي للفتاة، وقد غطّت الدراسة خمس مدارس ثانوية تقع شرق مدينة الرياض، لكل منها خصائص مُتشابهة لخدمة أهداف الدراسة، وللإجابةِ عن أسئلة الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بخطواته وإجراءاته؛ لمناسبته لطبيعة الدراسة، كما جُمعت

البيانات من (١٩٩) مُفردةً عن طريق الاستبيان، وتم سحب العينة عن طريق العينة العشوائية المنتظمة ثم سحب عينة عشوائية بسيطة منها تُمثل نسبة ١٪ من حجم المجتمع الكلي، وعُولجت البيانات باستخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية وبعض الاختبارات الإحصائية المتقدمة، لذلك أظهرت نتائج الدراسة أن العنف اللفظي هو الأكثر شيوعًا، وأن الآباء هم أكثر من يُمارِس العنف ضد فتياتهم، وأن هناك عدة أسباب للعنف الأسري، منها: الاجتماعي والديني والتعليمي والبيئي والاقتصادي وقد تفاوتت أهميتها حسب متغيرات الدراسة، وكان من أهم آثار العنف الأسري على التحصيل الدراسي: ضعف التركيز، والشرود الذهني، وانخفاض المستوى التعليمي، وضعف الثقة بالنفس، والانطواء، وعدم وجود الدافع والرغبة في التعليم، والغياب المدرسي المتكرر، وبالتالي خرجت الدراسة بنتيجةٍ هامةٍ هي أن هناك علاقةً عكسيةً بين العنف الأسري والتحصيل الدراسي؛ فكلما ارتفع العنف الأسري في المنزل انخفض التحصيل الدراسي للفتيات السعوديات، كما أن هناك علاقةً طرديةً بين الاستقرار الأسري والتحصيل الدراسي؛ فكلما ارتفع الاستقرار الأسري في المنزل ارتفع معدل التحصيل الدراسي للفتيات السعوديات.

ثانيًا: دراسات تناولت الاضطرابات السلوكية والنفسية، وهي:

دراسة عطيوة (٢٠١٧) وهدفت إلى التعرف على درجة شيوع المشكلات النفسية والسلوكية لدى طالبات مدارس المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم، من خلال عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم في العام الدراسي ١٤٣٦- ١٤٣٧هـ، بلغت (١٢٠) طالبةً، وأظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات المدرسية، ومنها (القلق، والعلاقة بالأقران) تنتشر بين الطالبات بمستوى مرتفع، بينما تنتشر المخاوف المرضية التي تتمثل في (فرط الحركة، وثورات الغضب) بمستوى متوسط، وتنتشر (المشكلات المنزلية) بمستوى منخفض، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في (ثورات الغضب، والمخاوف المرضية، والمشكلات المنزلية، والعلاقة بالأقران، وفرط الحركة بين الطالبات) تُعزى لاختلاف الصف الدراسي. وتوجد فروق دالة إحصائيًا في المشكلات ككل لصالح الصف الثاني، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المشكلات النفسية والسلوكية بين الطالبات تُعزى لاختلاف حالة الأم (عاملة/ غير عاملة) ولا توجد فروق دالة إحصائيًا في المشكلات النفسية والسلوكية بين الطالبات تُعزى لاختلاف المستوى التعليمي للأب، كما لا توجد فروق دالة إحصائيًا في المشكلات النفسية والسلوكية بين الطالبات تُعزى لاختلاف المستوى التعليمي للأم.

وأجرى **Hecker, Victoria, Markus, Katharin** (2018) دراسةً هدفت إلى التعرف إلى إهمال الطفل وعلاقته بالمشاكل الانفعالية والسلوكية في سن المدرسة الابتدائية في تنزانيا، شارك فيها ٤٠٩ من طلاب المدارس الابتدائية التنزانية، حيث أُجريت مقابلات منظمة لتقييم سوء المعاملة، وأظهرت الدراسة أن مشاكل الصحة العقلية مرتبطة بشكلٍ كبيرٍ بالعنف وسوء المعاملة.

دراسة فيحان شجاع الرشيدي (٢٠١٩) وهدفت إلى الكشف عن أساليب التواصل الأسرى المنبئة بالانحرافات السلوكية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف، واستخدمَ الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) طالبًا من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف، وأُختيرت العينة بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث مقياس التواصل الأسرى من (إعداد الباحث) ومقياس الانحرافات السلوكية من (إعداد الباحث)، وأظهرت النتائج أن هناك مستوى متوسطًا من الانحرافات السلوكية؛ حيث جاء العدوان بالمرتبة الأولى، يليه القلق، ثم الانطواء، ثم الكذب، وأخيرًا إيذاء الذات، كما جاء الأسلوب العقلاني أكثر أساليب التواصل الأسري استخدامًا يليه التوكيدي ثم المناور غير التوكيدي وأخيرًا أسلوب اللوم/الهجومي، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التواصل الأسري (اللوم الهجومى، غير التوكيدي العقلاني -المناور) وأبعاد الانحرافات السلوكية الخمسة (العدوان، إيذاء الذات، الانطواء، القلق، الكذب) ووجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التواصل الأسري (التوكيدي) وأبعاد الانحرافات السلوكية الخمسة (العدوان، إيذاء الذات، الانطواء، القلق، الكذب) كما وُجدت فروق بين أساليب التواصل الأسري (اللوم الهجومي، التوكيدي، غير التوكيدي العقلاني - المناور) والانحرافات السلوكية (إيذاء الذات، الانطواء) يُعزى لمتغير الصف الدراسي، وأن جميع أساليب التواصل الأسري لها تأثيرٌ على الانحرافات السلوكية، ويُمكن استخدامها كمُنَبِئات بالانحرافات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي بطريقة المسح الاجتماعي والمنهج الوصفي الارتباطي.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الطلاب والطالبات الملتحقين بمدارس التعليم العام المتوسطة في محافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، البالغ عددهم (٦٥٢١) طالبًا وطالبةً وفقًا لإحصائية الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف للعام

١٤٤٥هـ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة الطائف، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية.

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على عددٍ من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع العنف الأسري، قام الباحث بإعداد مقياس العنف الأسري المدرك لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، في صورته الأولية، وقام بتوزيعه على مجموعةٍ من المُتخصصين في موضوع الدارسة، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٩) عبارةً لقياس العنف الأسري الذي يتكون من أربعة أبعاد:

١. العنف الجسدي: ويعني قيام أحد أفراد الأسرة باستخدام الإيذاء الجسدي بصورة مباشرة، ويتكون هذا البُعد من (٩) عبارات.

٢. العنف اللفظي: ويعني قيام أحد أفراد الأسرة باستخدام عبارات للإيذاء اللفظي، كالشتم والازدراء، ويتكون هذا البُعد من (٩) عبارات.

٣.العنف النفسي: ويعني قيام أحد أفراد الأسرة باستخدام الطرق التي تُسبب الإيذاء النفسي، كالتهديد والحرمان وعدم منح الثقة، ويتكون هذا البُعد من (١١) عبارة.

٤.الإهمال: وهي أن تقوم الأسرة بالتهميش وعدم الرعاية، ويتكون هذا البُعد من (١٠) عبارات.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

إجابة السؤال الأول الذي نصّه: ما درجة انتشار أشكال العنف الأسري المدرك (الجسدي، النفسي، اللفظي، الإهمال) لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

لتحديد درجة انتشار أشكال العنف الأسري المدرك (الجسدي، النفسي، اللفظي، الإهمال) لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس العنف الأسري، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١) استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة انتشار أشكال العنف الأسري المدرك (الجسدي، النفسي، اللفظي، الإهمال) لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الانتشار
١	العنف الجسدي	٣,٥٠	٠,٩٠	٤	عالية
٢	العنف اللفظي	٤,٠٩	٠,٧٣	٢	عالية
٣	العنف النفسي	٤,٠٠	٠,٦٧	٣	عالية
٤	الإهمال	٤,١٩	٠,٦٥	١	عالية
	الدرجة الكلية	٤,٠٢	٠,٥٥		عالية

يتضح من خلال النتائج الموضحة في جدول (١) أن درجة انتشار أشكال العنف الأسري المدرك لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية (عالية) إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (٤,٠٢) بانحراف معياري عام (٠,٥٥) حيث جاء في المرتبة الأولى بُعد الإهمال بمتوسط حسابي (٤,١٩) وانحراف معياري (٠,٦٥) وبدرجة انتشار (عالية)، وجاء في المرتبة الثانية بُعد العنف اللفظي بمتوسط حسابي (٤,٠٩) وانحراف معياري (٠,٣٧) بدرجة انتشار (عالية)، أما في المرتبة الثالثة، فقد جاء بُعد العنف النفسي بمتوسط حسابي (٤,٠٠) وانحراف معياري (٠,٦٧) بدرجة انتشار (عالية)، وقد جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة بُعد العنف الجسدي بمتوسط حسابي (٣,٥٠) وانحراف معياري (٠,٩٠) بدرجة انتشار (عالية).

وتشير النتائج الإحصائية أن درجة انتشار العنف الأسري لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية قد جاءت بدرجة عالية في جميع الأبعاد.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (عبدالرقيب عبد الشميري، ٢٠٢٢) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال يتعرضون لأشكال العنف الأسري ولكن بدرجات متفاوتة؛ حيث جاء العنف اللفظي في المرتبة الأولى، يليه العنف النفسي، ثم الإهمال، وأخيرًا العنف الجسدي.

كما اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع عددٍ من نتائج الدراسات السابقة، كدراسة (عمر محمود الفراية وأحمد عبدالحليم عربيات، ٢٠١٦) التي توصلت إلى أن الطلبة يتعرضون لأشكال العنف الأسري (الجسدي، النفسي، والإهمال) بدرجات مختلفة؛ حيث إن درجة تعرضهم للعنف النفسي احتلت المرتبة الأولى وكانت بدرجة متوسطة، ثم تلا ذلك تعرضهم للإهمال ثانيًا وبدرجة متوسطة أيضًا، وجاء العنف الجسدي بدرجة قليلة، وأظهرت نتائج دراسة (هادزجيتش (Hadzagic.2020)) أن (٤٥٪) من الأطفال تعرضوا للعنف الأسري، وكذلك دراسة (فيحان شجاع الرشيدي، ٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها أن هناك مستوى متوسطًا من الانحرافات السلوكية، حيث جاء العدوان في المرتبة الأولى يليه القلق ثم الانطواء ثم الكذب وأخيرًا إيذاء الذات.

وفيما يلي النتائج التفصيلية لأبعاد مقياس العنف الأسري:

أولاً: العنف الجسدي

للتعرّفِ على درجة انتشار العنف الجسدي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد العنف الجسدي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢) استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات بُعد العنف الجسدي.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	تقوم أسرتي بضربي على أبسط الأسباب.	٤,١٢	٠,٩٦٢	١	عالية
٢	أتعرض للإيذاء الجسدي، مثل: (شد الشعر، لوي الذراع، الخنق، الدفع القوي، الطعن، الركل، العض) من قبل أسرتي.	٤,٠٩	٠,٨٤١	٢	عالية
٣	تقوم أسرتي بتقييدي في سريري.	٣,٨٧	٠,٨٠٤	٥	عالية
٤	تقوم أسرتي بحبسي في غرفتي.	٣,٨٩	٠,٨٣٢	٤	عالية
٥	أتعرض للحرق والكي بالنار من قبل أسرتي كنوعٍ من العقاب.	٣,٤٨	٠,٧٠٥	٩	عالية
٦	تحرمني أسرتي من الطعام كنوع من العقاب.	٣,٧٠	٠,٧٥٨	٦	عالية
٧	يستخدم بعض أفراد أسرتي الآلات الحادة والصلبة لضربي.	٣,٦٥	٠,٦١٨	٨	عالية
٨	تعاقبني أسرتي عقابًا قاسيًا (كالوقوف لفترات طويلة، الخروج في مناخ قاسي، الإجبار على السير لمسافات طويلة، حمل الأثقال فوق طاقتي البدنية).	٤,٠٠	٠,٨٧٥	٣	عالية
٩	أتعرض للضرب المُبرح من قبل أسرتي مما يسبب لي الألم أو الإصابة.	٣,٦٧	٠,٦٧٦	٧	عالية
الدرجة الكلية للبعد		٣,٥٠	٠,٩٠		عالية

من خلال النتائج الموضحة في جدول (٢) يتضح أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على انتشار العنف الجسدي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية (عالية) بمتوسط حسابي (٣,٥٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المتدرج الخماسي، وانحراف معياري (٠,٩٠) يشير إلى تشتت إجابات مفردات الدراسة حول بعد العنف الجسدي. ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه، يتضح أن هناك تجانسًا في موافقة أفراد الدراسة حول عبارات البعد من وجهة نظر الطلاب، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات ما بين (٤,١٢ إلى ٣,٤٨) وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي التي تشير إلى (عالية) على أداة الدراسة، حيث نجد أن أعلى عبارة حازت على استجابة أفراد عينة الدراسة هي العبارة رقم (١) وهي: (تقوم أسرتي بضربي على أبسط الأسباب) فيما حصلت العبارة رقم (٥) وهي: (أتعرض للحرق والكي بالنار من قبل أسرتي كنوع من العقاب) على أدنى استجابة لأفراد عينة الدراسة.

وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (عمر محمود الفراية وأحمد عبد الحليم عربيات، ٢٠١٦) التي توصلت إلى أن درجة تعرض الطلبة للعنف الجسدي قد جاء بدرجة قليلة.

ويُفسّر الباحث هذه النتيجة بأن درجة انتشار العنف الجسدي بدرجة عالية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية قد ترجع لأنماط التنشئة الأسرية، كالاعتماد على العقاب البدني كأسلوبٍ أساسي للتربية وضبط السلوك، إضافةً إلى قلة المعرفة بالأساليب التربوية الحديثة البديلة عن العنف، كما قد ترجع للتقاليد الاجتماعية في بعض البيئات والتي قد يُنظر للعقاب الجسدي أنه وسيلة طبيعية للتربية.

ثانيًا: العنف اللفظي

للتعرّفِ على درجة انتشار العنف اللفظي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد العنف اللفظي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣) استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات بُعد العنف اللفظي.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	يصرخ بعض أفراد أسرتي في وجهي بطريقة تخيفني.	٤,١٥	٠,٦٥٠	٢	عالية
٢	أتعرض إلى الشتم أو السب أو اللعن من قِبل أفراد أسرتي على أبسط الأمور.	٤,٠٧	٠,٨٥٦	٤	عالية
٣	تهددني أسرتي وترهبني بعبارات تسبب لي الخوف.	٣,٧٢	٠,٧٩٥	٨	عالية
٤	تقوم أسرتي باستخدام ألقاب مهينة بغرض تحقيري.	٣,٨٣	٠,٨٣٤	٦	عالية
٥	تقوم أسرتي بوصفي بأوصاف غير لائقة.	٣,٧٨	٠,٨٢٤	٧	عالية
٦	تلومني أسرتي وتأنيبي إذا فشلت في شيء ما.	٤,١٧	٠,٧٦٢	١	عالية
٧	تتعمد أسرتي إهانتي وتوبيخي.	٣,٦٧	٠,٦٤٣	٩	عالية
٨	تسخر أسرتي مني وتستهزئ بي.	٤,٠٢	٠,٨١٤	٥	عالية
٩	توجه إلى أسرتي الكلام بطريقة تجبرني على الصمت.	٤,١١	٠,٩٢٦	٣	عالية
الدرجة الكلية للبعد		٤,٠٩	٠,٧٣		عالية

من خلال النتائج الموضحة في جدول (٣) يتضح أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على انتشار العنف اللفظي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية (منخفضة جدًا) بمتوسط حسابي (٤,٠٩) وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المتدرج الخماسي وانحراف معياري (٠,٧٣) يشير إلى تشتت إجابات مفردات الدراسة حول بعد العنف اللفظي، ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تجانسًا في موافقة أفراد الدراسة حول عبارات البعد من وجهة نظر الطلاب، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات ما بين (٤,١٧ إلى ٣,٦٧) وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي التي تشير إلى (عالية) على أداة الدراسة، حيث نجد أن أعلى عبارة حازت على استجابة أفراد عينة الدراسة هي العبارة رقم (٦) وهي: (تلومني أسرتي وتأنيبي إذا فشلت في شيء ما) فيما حصلت العبارة رقم (٧) وهي: (تتعمد أسرتي إهانتي وتوبيخي) على أدنى استجابة لأفراد عينة الدراسة.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (أمل عوضة الأسمري، ٢٠١٨) التي أظهرت نتائجها أن العنف اللفظي هو الأكثر شيوعًا.

ويُفسّر الباحث نتيجة انتشار العنف اللفظي بدرجة عالية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية قد يرجع إلى ضعف الثقافة الأسرية حول التربية الإيجابية، وإلى الضغوط الاجتماعية والاقتصادية التي تزيد من حدة التوتر داخل الأسرة، وتُتَرجم على هيئة انفجارات لفظية تجاه الأبناء.

ثالثًا: العنف النفسي

للتعرّفِ على درجة انتشار العنف النفسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد العنف النفسي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات بُعد العنف النفسي.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	تهددني أسرتي بالطرد من المنزل.	٣,٥٨	٠,٥٨١	١١	عالية
٢	تحرمني أسرتي من التواصل مع أصدقائي والخروج من المنزل.	٤,١٠	٠,٩٥٢	٢	عالية
٣	أسرتي لا تسمح لي باتخاذ القرارات الشخصية.	٤,١١	٠,٩٠٤	١	عالية
٤	أسرتي لا تسمح لي بالمشاركة في النقاشات العائلية.	٣,٩٨	٠,٨٠٧	٥	عالية
٥	تحرجني أسرتي أمام أصدقائي والآخرين.	٣,٩٠	٠,٨٠٣	٦	عالية
٦	تفضل أسرتي إخواني عليّ.	٤,٠١	٠,٨٦٧	٤	عالية
٧	أسرتي لا تعترف بقدراتي ومهاراتي.	٤,٠٤	٠,٨٩٢	٣	عالية
٨	تهددني أسرتي بتخريب ممتلكاتي الشخصية ذات القيمة المعنوية.	٣,٨٤	٠,٨٠٨	٨	عالية
٩	تصفني أسرتي بأني عديم القيمة.	٣,٧٦	٠,٨١	٩	عالية
١٠	يخبرني أفراد أسرتي بأنهم لا يثقون بي.	٣,٨٨	٠,٧٦٧	٧	عالية
١١	دعاء أسرتي عليّ بالموت.	٣,٧٠	٠,٦٧٢	١٠	عالية
	الدرجة الكلية للبعد	٤,٠٠	٠,٦٧		عالية

من خلال النتائج الموضحة في جدول (٤) يتضح أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على انتشار العنف النفسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية (عالية) بمتوسط حسابي (٤,٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المتدرج الخماسي، وانحراف معياري (٠,٦٧) يشير إلى تشتت إجابات مفردات الدراسة حول بُعد العنف النفسي. ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه، يتضح أن هناك تجانسًا في موافقة أفراد الدراسة حول عبارات البُعد من وجهة نظر الطلاب؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات ما بين (٤,١١ إلى ٣,٥٨) وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي التي تشير إلى (عالية) على أداة الدراسة، حيث نجد أن أعلى عبارة حازت على استجابة أفراد عينة الدراسة هي العبارة رقم (٣) وهي: (أسرتي لا تسمح لي باتخاذ القرارات الشخصية) فيما حصلت العبارة رقم (١) وهي: (تهددني أسرتي بالطرد من المنزل) على أدنى استجابة لأفراد عينة الدراسة.

وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (عمر محمود الفراية وأحمد عبد الحليم عربيات، ٢٠١٦) التي توصلت إلى أن درجة تعرض الطلبة للعنف النفسي احتلت المرتبة الأولى وكانت بدرجة متوسطة.

ويُفسّر الباحث هذه النتيجة بأن درجة انتشار العنف النفسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية قد ترجع إلى ضعف الوعي الأسري بأهمية الاحتياجات النفسية والعاطفية للأبناء في مرحلة المراهقة، كما قد ترجع إلى الضغوط الاقتصادية والمهنية والحياتية التي تزيد من التوتر داخل المنزل وتترجم إلى سلوكيات نفسية عنيفة.

رابعًا: الإهمال

للتعرّفِ على درجة انتشار الإهمال الأسري لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد الإهمال، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥) استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات بُعد الإهمال.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	تَمنعني أسرتي من الذهاب للمدرسة وإكمال تعليمي.	٣,٠٢	٠,٥٤٢	١٠	متوسطة
٢	أتعرض إلى التجاهل من قبل أفراد أسرتي.	٣,٩٤	٠,٧٩٩	٩	عالية
٣	تقوم أسرتي بتوفير ضروريات الحياة اليومية لي كالطعام والشراب وغيرها.	٤,٠٠	٠,٦٧٣	٧	عالية
٤	توفر لي أسرتي المأوى والسكن المناسب.	٤,٠٧	٠,٥٦٦	٤	عالية
٥	تهتم أسرتي بصحتي وعلاجي.	٤,١٥	٠,٥٤٥	١	عالية
٦	تهتم أسرتي بمراجعاتي الطبية الضرورية.	٤,١٢	٠,٥٤٥	٢	عالية
٧	لا تهتم أسرتي بعلاقاتي خارج المنزل.	٤,٠١	٠,٥٣٥	٦	عالية
٨	لا تقوم أسرتي بسؤالي عن مكان ذهابي عند خروجي من المنزل.	٤,٠٢	٠,٥١٥	٥	عالية
٩	لا تهتم أسرتي عند تأخري في العودة إلى المنزل.	٤,١٠	٠,٥١٨	٣	عالية
١٠	لا تسألني أسرتي عن مصدر المال الذي معي.	٣,٩٦	٠,٥١٣	٨	عالية
	الدرجة الكلية للبعد	٤,١٩	٠,٦٥		عالية

من خلال النتائج الموضحة في جدول (٥) يتضح أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على انتشار الإهمال الأسري لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية (عالية) بمتوسط حسابي (٤,١٩) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المتدرج الخماسي، وانحراف معياري (٠,٦٥) يشير إلى تشتت إجابات مفردات الدراسة حول بعد الإهمال. ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه، يتضح أن هناك تجانسًا في موافقة أفراد الدراسة حول عبارات البُعد من وجهة نظر الطلاب، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات ما بين (٤,١٥ إلى ٣,٠٢) وهي متوسطات تقع في الفئة (الرابعة - الثالثة) من فئات المقياس الخماسي التي تشير إلى (عالية - متوسطة) على أداة الدراسة، حيث نجد أن أعلى عبارة حازت على استجابة أفراد عينة الدراسة هي العبارة رقم (٥) وهي: (تهتم أسرتي بصحتي وعلاجي) فيما حصلت العبارة رقم (١) وهي: (تمنعني أسرتي من الذهاب للمدرسة وإكمال تعليمي) على أدنى استجابة لأفراد عينة الدراسة.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (عمر محمود الفراية وأحمد عبدالحليم عربيات، ٢٠١٦) التي توصلت إلى أن درجة تعرض الطلبة للإهمال جاء في المرتبة الثانية وبدرجة متوسطة.

ويُفسّر الباحث هذه النتيجة بأن درجة انتشار الإهمال لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية قد جاءت عالية بشكل عام، مما يعكس وجود فجوة واضحة في قيام بعض الأُسر بأدوارها التربوية تجاه الأبناء في هذه المرحلة العمرية الحرجة.

إجابة السؤال الثاني الذي نصّه: ما درجة انتشار الاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

لتحديدِ مستوى انتشار الاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مقياس الاضطرابات السلوكية والنفسية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦) استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة انتشار الاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الانتشار
١	المشكلات النفسجسمية	٤,١١	٠,٨٧	٤	عالية
٢	القلق/ والاكتئاب	٤,١٥	٠,٩٣	٣	عالية
٣	العدوان/ ومشكلات التصرف	٤,٠٧	٠,٧٣	٥	عالية
٤	سلوكيات النشاط الزائد	٤,١٦	٠,٨٣	٢	عالية
٥	مشكلات التعلم	٤,١٨	٠,٧٥	١	عالية
	درجة انتشار الاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية	٤,١٣	٠,٧١		عالية

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٦) أن درجة انتشار الاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية (عالية) إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (٤,١٣) بانحراف معياري عام (٠,٧١) حيث جاء في المرتبة الأولى بعد مشكلات التعلم بمتوسط حسابي (٤,١٨) وانحراف معياري (٠,٧٥) وبدرجة انتشار (عالية)، وجاء في المرتبة الثانية بعد سلوكيات النشاط الزائد بمتوسط حسابي (٤,١٦) وانحراف معياري (٠,٨٣) بدرجة انتشار (عالية)، أما في المرتبة الثالثة فقد جاء بعد القلق/ والاكتئاب بمتوسط حسابي (٤,١٥) وانحراف معياري (٠,٩٣) بدرجة انتشار عالية ، وفي المرتبة الرابعة جاء بعد المشكلات النفسجسمية

بمتوسط حسابي (٤,١١) وانحراف معياري (٠,٨٧) بدرجة انتشار (عالية)، وقد جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة بعد العدوان/ ومشكلات التصرف بمتوسط حسابي (٤,٠٧) وانحراف معياري (٠,٧٣) بدرجة انتشار (عالية).

وتشير النتائج الإحصائية إلى أن درجة انتشار الاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية قد جاءت بدرجة عالية في جميع الأبعاد.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع عددٍ من نتائج الدراسات السابقة، كدراسةِ (محمد الحسيني عطيوة، ٢٠١٧) حيث أظهرت النتائج أن المشكلات المدرسية (القلق، والعلاقة بالأقران) تنتشر بين الطالبات بمستوى مرتفع، بينما تنتشر (المخاوف المرضية، وفرط الحركة، وثورات الغضب) بمستوى متوسط، ودراسةِ (فيحان شجاع الرشيدي، ٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها أن هناك مستوى متوسطًا من الانحرافات السلوكية، حيث جاء العدوان بالمرتبة الأولى يليه القلق ثم الانطواء ثم الكذب وأخيرًا إيذاء الذات، وكذلك دراسة (محمد مصلح عبابنة وسميرة عبدالله الرفاعي، ٢٠٢٠) حيث أظهرت نتائجها أن مستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد كانت متوسطة وبمتوسط حسابي (٣,٥٤).

وفيما يلي النتائج التفصيلية لأبعاد مقياس الاضطرابات السلوكية والنفسية:

أولاً: المشكلات النفسجسمية

للتعرفِ على درجة انتشار المشكلات النفسجسمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد المشكلات النفسجسمية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات بُعد المشكلات النفسجسمية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	أعاني من الصداع.	٤,٢٧	٠,٤٥٠	١	عالية جدًا
٢	ينتابني إحساس مستمر بأني مريض.	٤,١٣	٠,٥٣٤	٤	عالية
٣	أشكو من صعوبة في التنفس.	٣,٥٨	٠,٥٦٠	٧	عالية
٤	أشكو من آلام جسمية.	٤,١١	٠,٦٥٠	٥	عالية
٥	أشكو من آلام في الحلق.	٤,١٥	٠,٤٦٥	٣	عالية
٦	أشكو من أوجاع في البطن والمعدة.	٤,١٦	٠,٥٦٤	٢	عالية
٧	أعاني من بعض الأمراض الجلدية.	٣,٠٦	٠,٦٥٥	٨	منخفضة
٨	أخاف بسهولة ومن أشياء متعددة	٣,٧٦	٠,٤٥٦	٦	عالية
	الدرجة الكلية للبعد	٤,١١	٠,٨٧		عالية

من خلال النتائج الموضحة في جدول (٧) يتضح أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على انتشار المشكلات النفسجسمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية (عالية) بمتوسط حسابي (٤,١١) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المتدرج الخماسي، وانحراف معياري (٠,٨٧) يشير إلى تشتت إجابات مفردات الدراسة حول بُعد المشكلات النفسجسمية. ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه، يتضح أن هناك تجانسًا في موافقة أفراد الدراسة حول عبارات البُعد من وجهة نظر الطلاب؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات ما بين (٤,٢٧ إلى ٣,٠٦) وهي متوسطات تقع في الفئة (الخامسة - الثانية) من فئات المقياس الخماسي التي تشير إلى (عالية جدًا - منخفضة) على أداة الدراسة، حيث نجد أن أعلى عبارة حازت على استجابة أفراد عينة الدراسة هي العبارة رقم (١) وهي: (أعاني من الصداع) فيما حصلت العبارة رقم (٧) وهي: (أعاني من بعض الأمراض الجلدية) على أدنى استجابة لأفراد عينة الدراسة.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (محمد مصلح عبابنة وسميرة عبدالله الرفاعي، ٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن المشكلات النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر القائمين على العملية التربوية من مديرين ومعلمين ومرشدين جاءت في المراتب الأخيرة.

ويُفسّر الباحث هذه النتيجة بأن درجة المشكلات النفسجسمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية قد جاءت عالية بشكل عام وفي جميع أشكال وأنواع المشكلات النفسجسمية، قد تدل على تعرض طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية للمشكلات التي يُسفر عنها آثار نفسية وجسدية، كما قد يدل على عدم الاستقرار النفسي الذي يكون نتيجةً للجو الأسري غير السليم.

ثانيًا: القلق/ والاكتئاب

للتعرّفِ على درجة انتشار القلق/ والاكتئاب لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد القلق/ والاكتئاب، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨) استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات بعد القلق/ والاكتئاب.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	ينتابني الشعور بالقلق.	٤,٠١	٠,٧١٩	٨	عالية
٢	أشعر بالحزن.	٣,٩٨	٠,٧١٦	٩	عالية
٣	أغضب سريعًا من أبسط الأمور.	٤,١٨	٠,٥٣٠	٣	عالية
٤	أعاني من مخاوف كثيرة.	٣,٨٠	٠,٩٤٨	١٢	عالية
٥	أعاني من التقلب في مزاجي.	٤,١٦	٠,٤٨٩	٤	عالية
٦	أعاني من التوتر والضيق.	٣,٩٧	٠,٧٠٩	١٠	عالية
٧	أنا كثير الشكوى والتذمر من أي شيء.	٣,٨٧	٠,٧١٦	١١	عالية
٨	أحمل هم متطلباتي المدرسية.	٤,٢٣	٠,٦٤٤	١	عالية جدًا
٩	أنشغل بآراء الآخرين عني.	٤,٠٩	٠,٥١١	٦	عالية
١٠	أخاف من ارتكاب الأخطاء.	٤,١٩	٠,٥٥٥	٢	عالية
١١	أشعر بالتوتر بسبب رغبتي في إرضاء الآخرين.	٤,١٥	٠,٥٢٣	٥	عالية
١٢	أفتقد للمتعة والاهتمام بالنشاطات.	٤,٠٦	٠,٦٤٤	٧	عالية
	الدرجة الكلية للبعد	٤,١٥	٠,٧٣		عالية

من خلال النتائج الموضحة في جدول (٨) يتضح أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على انتشار القلق/ والاكتئاب لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية (عالية) بمتوسط حسابي (٤,١٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المتدرج الخماسي، وانحراف معياري (٠,٧٣) يشير إلى تشتت إجابات مفردات الدراسة حول بعد القلق/ والاكتئاب. ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه، يتضح أن هناك تجانسًا في موافقة أفراد الدراسة حول عبارات البُعد من وجهة نظر الطلاب؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات ما بين (٤,٢٣ إلى ٣,٨٠) وهي متوسطات تقع في الفئة (الخامسة - الرابعة) من فئات المقياس الخماسي التي تشير إلى (عالية جدًا - عالية) على أداة الدراسة، حيث نجد أن أعلى عبارة حازت على استجابة أفراد عينة الدراسة هي العبارة رقم (٨) وهي: (أحمل هم متطلباتي المدرسية) فيما حصلت العبارة رقم (٤) وهي: (أعاني من مخاوف كثيرة) على أدنى استجابة لأفراد عينة الدراسة.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (محمد الحسيني عطيوة، ٢٠١٧) حيث أظهرت النتائج أن القلق ينتشر بين الطالبات بمستوى مرتفع، كما اتفقت مع نتيجة دراسة (فيحان شجاع الرشيدي، ٢٠١٩) حيث أظهرت النتائج أن هناك مستوى متوسطًا من الانحرافات السلوكية، حيث جاء القلق في المرتبة الثانية. ويُفسّر الباحث هذه النتيجة بأن درجة القلق والاكتئاب لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية قد جاءت عالية بشكل عام وفي جميع أشكال القلق والاكتئاب، مما يدل على عدم الاستقرار النفسي لطلاب المرحلة المتوسطة ومواجهة مشكلات تؤدي إلى القلق أو الاكتئاب، كما قد يدل على عدم الاستقرار الأسري وتعرضهم للمشكلات والهموم التي ينتج عنها أشكال القلق والاكتئاب.

ثالثًا: العدوان/ ومشكلات التصرف

للتعرّفِ على درجة انتشار العدوان/ ومشكلات التصرف لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد العدوان/ ومشكلات التصرف، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩) استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات بُعد العدوان/ ومشكلات التصرف.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	أفتعل المشكلات مع الآخرين.	٤,١٢	٠,٤٣٠	٢	عالية
٢	أشعر بالرغبة في التمرّد على الآخرين.	٤,٠٤	٠,٥٨٧	٤	عالية
٣	أميل إلى تخريب وتعكير لعب وأنشطة التلاميذ.	٣,٨٣	٠,٧٧٧	١٣	عالية
٤	أميل إلى الغش في المدرسة.	٤,٠٠	٠,٦٦٧	٧	عالية
٥	أميل إلى استخدام لغة غير مُهذبة في كلامي.	٣,٩٣	٠,٧٨٧	٩	عالية
٦	أسعى للانتقام من الآخرين.	٤,٠٤	٠,٥٤٣	٣	عالية
٧	أميل إلى مضايقة زملائي.	٣,٧٠	٠,٨١٠	١٥	عالية
٨	أحب تهديد وإخافة الآخرين.	٣,٩٠	٠,٧٣٢	١٠	عالية
٩	أهرب من المدرسة.	٣,٦٧	٠,٧٨٢	١٦	عالية
١٠	أميل إلى الاعتداء جسديًا على زملائي.	٣,٨٢	٠,٨٦٣	١٤	عالية
١١	أميل إلى تخريب وتكسير ألعاب وأشياء الآخرين بشكل متعمد.	٣,٦٥	٠,٧٣٢	١٧	عالية
١٢	أرفض علناً فعل ما يطلبه مني المعلمين.	٣,٩٩	٠,٧٦٥	٨	عالية
١٣	أكذب على الآخرين حتى أتجنّب القيام بمهمة.	٣,٨٦	٠,٧٦٧	١٢	عالية
١٤	أكذب لكي أحصل على أشياء أرغب فيها.	٤,١٣	٠,٤٥٥	١	عالية
١٥	أميل إلى الجدال مع المعلمين.	٤,٠٢	٠,٤٥٦	٥	عالية
١٦	أنكر مسؤوليتي عن أفعال قمتُ بها.	٤,٠١	٠,٥٤٤	٦	عالية
١٧	أميل إلى مضايقة الآخرين بالسخرية ونشر الإشاعات.	٣,٨٨	٠,٧٨٧	١١	عالية
	الدرجة الكلية للبعد	٤,٠٧	٠,٧٣		عالية

من خلال النتائج الموضحة في جدول (٩) يتضح أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على انتشار العدوان/ ومشكلات التصرف لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية (عالية) بمتوسط حسابي (٤,٠٧)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المتدرج الخماسي، وانحراف معياري (٠,٧٣) يشير إلى تشتت إجابات مفردات الدراسة حول بُعد العدوان/ ومشكلات التصرف. ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه، يتضح أن هناك تجانسًا في موافقة أفراد الدراسة حول عبارات البُعد من وجهة نظر الطلاب؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات ما بين (٤,١٣ إلى ٣,٦٥) وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي التي تشير إلى (عالية) على أداة الدراسة، حيث نجد أن أعلى عبارة حازت على استجابة أفراد عينة الدراسة هي العبارة رقم (١٤) وهي: (أكذب لكي أحصل على أشياء أرغب فيها) فيما حصلت العبارة رقم (١١) وهي: (أميل إلى تخريب وتكسير ألعاب وأشياء الآخرين بشكل متعمد) على أدنى استجابة لأفراد عينة الدراسة.

وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (فيحان شجاع الرشيدي، ٢٠١٩) حيث أظهرت النتائج أن هناك مستوى متوسطًا من الانحرافات السلوكية حيث جاء العدوان بالمرتبة الأولى.

ويُفسّر الباحث هذه النتيجة بأن درجة العدوان ومشكلات التصرف لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية قد جاءت عالية بشكل عام وفي جميع أشكال العدوان ومشكلات التصرف، مما يدل على انتشار سلوك العدوان ومشكلات التصرف بين طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، والذي قد يُفسّر عدم الاستقرار الأسري والتنشئة البيئية غير السليمة للطلاب التي تعكس ميولهم للعدوان.

رابعًا: سلوكيات النشاط الزائد

للتعرّفِ على درجة انتشار سلوكيات النشاط الزائد لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد سلوكيات النشاط الزائد، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠) استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات بُعد سلوكيات النشاط الزائد.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	أنا كثير الحركة وعدم الاستقرار في مكان واحد.	٤,٠٢	٠,٦٥٦	٨	عالية
٢	لا أستطيع أن أبقى ساكنًا لفترة طويلة.	٤,٠٦	٠,٦٥٥	٦	عالية
٣	أتململ وأتحرك كثيرًا أثناء جلوسي.	٤,٠٤	٠,٦٧٦	٧	عالية
٤	أعاني من تشتت انتباهي.	٤,٠٩	٠,٥٦٧	٤	عالية
٥	أعاني من عدم قدرتي على التركيز.	٤,٠٨	٠,٥٨٧	٥	عالية
٦	أنا كثير السرحان.	٤,١٠	٠,٥٤٤	٣	عالية
٧	أستطيع الالتزام بانتظار دوري.	٤,٥٢	٠,٤٣٣	١	عالية جدًا
٨	أتحرك من مقعدي أثناء الحصة.	٤,٠٠	٠,٦٨٨	٩	عالية
٩	أتكلم وأصدر الأصوات خلال الحصة.	٣,٥١	٠,٧٨٨	١٠	عالية
١٠	أجيب عن السؤال قبل سماعه بالكامل.	٤,١١	٠,٥٣٢	٢	عالية
	الدرجة الكلية للبعد	٤,١٦	٠,٨٣		عالية

من خلال النتائج الموضحة في جدول (١٠) يتضح أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على انتشار سلوكيات النشاط الزائد لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية (عالية) بمتوسط حسابي (٤,١٦) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المتدرج الخماسي، وانحراف معياري (٠,٨٣) يشير إلى تشتت إجابات مفردات الدراسة حول بُعد سلوكيات النشاط الزائد. ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه، يتضح أن هناك تجانسًا في موافقة أفراد الدراسة حول عبارات البُعد من وجهة نظر الطلاب؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات ما بين (٤,٥٢ إلى ٣,٥١) وهي متوسطات تقع في الفئة (الخامسة - الرابعة) من فئات المقياس الخماسي التي تشير إلى (عالية جدًا - عالية) على أداة الدراسة، حيث نجد أن أعلى عبارة حازت على استجابة أفراد عينة الدراسة هي العبارة رقم (٧) وهي: (أستطيع الالتزام بانتظار دوري) فيما حصلت العبارة رقم (٩) وهي: (أتكلم وأصدر الأصوات خلال الحصة) على أدنى استجابة لأفراد عينة الدراسة.

وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (محمد الحسيني عطيوة، ٢٠١٧) حيث أظهرت النتائج أن مشكلات فرط الحركة تنتشر بين الطالبات بمستوى متوسط.

ويُفسّر الباحث هذه النتيجة بأن درجة سلوكيات النشاط الزائد لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية قد جاءت عالية بشكل عام وفي جميع أشكال سلوكيات النشاط الزائد، مما يدل على انتشار سلوكيات النشاط الزائد بين طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، والذي قد يُفسّر عدم الاستقرار النفسي للطلاب والنشأة في جو أسري غير مستقر.

خامسًا: مشكلات التعلم

للتعرّفِ على درجة انتشار مشكلات التعلم لطلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بُعد مشكلات التعلم، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١) استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات بُعد مشكلات التعلم.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	فترة انتباهي قصيرة.	٤,٠٠	٠,٦١٢	١٣	عالية
٢	أبدي انتباهاً لشرح المعلم.	٤,٤٥	٠,٤٥٤	١	عالية جدًا
٣	أحصل على درجات متدنية تصل إلى حد الرسوب.	٣,٧١	٠,٦٥٦	٢٠	عالية
٤	يتشتت انتباهي بسرعة.	٤,٠١	٠,٥٤٣	١٢	عالية
٥	لدي مشكلات في القراءة.	٣,٧٢	٠,٦٤٥	١٩	عالية
٦	لدي مشكلات في الإملاء.	٣,٨٠	٠,٦٧٦	١٦	عالية
٧	أجد صعوبة في مواكبة أقراني في الصف في إنجاز المهمات التعليمية.	٣,٨٣	٠,٦١٤	١٥	عالية
٨	أفشل في الانتباه للتفصيلات المهمة.	٣,٧٨	٠,٦٥٤	١٧	عالية
٩	أرتكب أخطاء نتيجة لإهمالي.	٣,٨٥	٠,٦٢٠	١٤	عالية
١٠	يصعب عليّ التركيز على المهمة المطلوبة مني.	٣,٧٧	٠,٦١٢	١٨	عالية
١١	يصعب عليّ المذاكرة لفترة طويلة.	٤,١٧	٠,٥٣٢	٥	عالية
١٢	أتذكر ما قرأته بسهولة.	٤,٢٠	٠,٤٧٦	٣	عالية جدًا
١٣	أتبع التعليمات بالرغم من محاولتي التعاون لإنجاز المهمة الموكلة إليّ.	٤,٢١	٠,٤٦٩	٢	عالية جدًا
١٤	أنسى التعليمات بسرعة.	٤,٠٣	٠,٥٤٦	٩	عالية
١٥	أنسى إنجاز أنشطتي اليومية.	٤,٠٥	٠,٥٧٨	٨	عالية
١٦	أنسى أشياء سبق تعلمها.	٤,٠٦	٠,٥٦٧	٧	عالية
١٧	يصعب عليّ فهم مادة الرياضيات.	٤,١٩	٠,٤٧٩	٤	عالية
١٨	يصعب عليّ البدء في أي مهمة.	٤,٠١	٠,٥٨٧	١١	عالية
١٩	أحتاج تفسيرات إضافية للتعليمات.	٤,٠٧	٠,٥٣٢	٦	عالية
٢٠	أنسى إعادة أو إتمام الوظائف المدرسية.	٤,٠٢	٠,٦٤٥	١٠	عالية
	الدرجة الكلية للبعد	٤,١٨	٠,٧٥		عالية

من خلال النتائج الموضحة في جدول (١١) يتضح أن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على انتشار مشكلات التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية (عالية) بمتوسط حسابي (٤,١٨) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المتدرج الخماسي وانحراف معياري (٠,٧٥) يشير إلى تشتت إجابات مفردات الدراسة حول بُعد مشكلات التعلم. ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه، يتضح أن هناك تجانسًا في موافقة أفراد الدراسة حول عبارات البُعد من وجهة نظر الطلاب، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات ما بين (٤,٤٥ إلى ٣,٧١) وهي متوسطات تقع في الفئة (الخامسة - الرابعة) من فئات المقياس الخماسي التي تشير إلى (عالية جدًا - عالية) على أداة الدراسة، حيث نجد أن أعلى عبارة حازت على استجابة أفراد عينة الدراسة هي العبارة رقم (٢) وهي: (أُبدِي انتباهًا لشرح المعلم) فيما حصلت العبارة رقم (٣) وهي: (أحصل على درجات متدنية تصل إلى حد الرسوب) على أدنى استجابة لأفراد عينة الدراسة.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (محمد مصلح عبابنة وسميرة عبدالله الرفاعي، ٢٠٢٠) حيث أظهرت النتائج أن المشكلات التعليمية قد احتلت أعلى رتبة من بين المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد. ويُفسّر الباحث هذه النتيجة بأن درجة انتشار مشكلات التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية قد جاءت عالية بشكل عام وفي معظم أشكال مشكلات التعلم، مما يدل على انتشار مشكلات التعلم بين طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، والذي قد يُفَسِّر عدم الاستقرار النفسي والأسري للطلاب، كما يُفَسِّر تعرض الطلاب لمشكلات تؤثر على الانتباه والتركيز تُسْفِر عن مشكلات في التعلم.

إجابة السؤال الثالث الذي نصّه: ما العلاقة بين العنف الأسري المدرك (الجسدي، النفسي، اللفظي، الإهمال) بالاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية

قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) وتأتي النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٢) معامل ارتباط بيرسون بين العنف الأسري (الجسدي، النفسي، اللفظي، الإهمال) والاضطرابات السلوكية والنفسية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

البعد	الاضطرابات السلوكية والنفسية	
	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
العنف الجسدي	٠,٥٤٠	٠,٠١٢
العنف اللفظي	٠,٧٨٠	٠,٠٠٢
العنف النفسي	٠,٦٤٠	٠,٠٠٤
الإهمال	٠,٦٨٧	٠,٠٠١
الدرجة الكلية للعنف الأسري	٠,٨٠٢	٠,٠٠١

ومن خلال النتائج الموضحة في جدول (١٢) تبينَ أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للعنف الأسري والاضطرابات السلوكية والنفسية قد بلغ (٠,٨٠٢) وهو ارتباط طردي قوي، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية قوية بين العنف الأسري والاضطرابات السلوكية والنفسية، وقد تبينَ أن مستوى الدلالة لمعامل الارتباط (٠,٠٠١) وهو أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) مما يدل على وجود دلالة إحصائية للعلاقة بين الدرجة الكلية للعنف الأسري والاضطرابات السلوكية والنفسية.

كما تبينَ أيضًا أن معامل الارتباط بين أنواع العنف الأسري (الجسدي، اللفظي، النفسي، الإهمال) والاضطرابات السلوكية والنفسية تفاوتت قيمته بين (٠,٧٨٠ إلى ٠,٥٤٠) وجميعها ارتباطات طردية، مما يدل على وجود علاقة ارتباطية ما بين متوسطة إلى قوية بين أنواع العنف الأسري (الجسدي، اللفظي، النفسي، الإهمال) والاضطرابات السلوكية والنفسية، وقد تبين أن مستوى الدلالة لمعامل الارتباط لأنواع العنف الأسري (الجسدي، النفسي، اللفظي، الإهمال) جميعها أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) مما يدل على وجود دلالة إحصائية للعلاقة بين العنف الأسري (الجسدي، اللفظي، النفسي، الإهمال) والاضطرابات السلوكية والنفسية.

وتُفسّر النتيجة وجود ارتباط طردي بين العنف الأسري والاضطرابات السلوكية والنفسية، مما يدل على أن زيادة العنف الأسري تؤثر على زيادة الاضطرابات السلوكية والنفسية لدى الطلاب.

ثالثًا: توصيات الدراسة

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحث في دراسته بما يأتي:

- ضرورة تفعيل دور المؤسسات التربوية في مساعدة الطلاب وتوعيتهم من خلال تقديم برامج إرشادية تساعدهم على حل مشكلاتهم السلوكية والنفسية والتعليمية.
- تصميم برامج تدريبية للآباء والأمهات العدوانيين لمساعدتهم على كيفية السيطرة على غضبهم ونوبات العنف.
- تبيان أهم الأساليب التربوية الصحيحة غير العنيفة التي بدورها تزيد التوافق الدراسي لدى الأبناء.
- ضرورة تفعيل دور المدرسة في مساعدة الطلاب من خلال تقديم برامج تثقيفية وتعليمية تساعدهم على حل مشكلاتهم.
- العمل على إعداد خطط علاجية لمعالجة المشكلات السلوكية لطلبة المرحلة المتوسطة من قبل الإدارة والمعلمين.

رابعًا: بحوث مُقترحة

- العنف الأسري وعلاقته بالوسواس القهري لدى فئة المراهقين.
- العنف الأسري وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلاب الجامعات.
- اضطراب ما بعد الصدمة لدى المراهقين المعرضين للعنف الأسري.
- العنف الأسري وعلاقته بالسلوك العدواني واضطراب اللغة التعبيرية.
- تطبيق نفس الدراسة بطريقة المسح الاجتماعي والاستعانة بالمشرفين الاجتماعيين بالمدارس للمساعدة في تحديد الفئة المطلوبة.

قائمة المراجع:

١. حمادنة، محمد صابل الخضر. (٢٠١٩). دور الإدارة الاستراتيجية في الحد من ظاهرة العنف في المدارس الأردنية. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**. ٣(٢). ٢٢-٦١.

٢. المشوح، سعد بن عبدالله. (٢٠١٦). مفهوم الذات وعلاقته بالعنف المدرك والسلوك العدواني لدى المراهقين الأيتام مجهولي الأبوين "ذوي الظروف الخاصة" في المملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية**، ٨(٢)، ٢٣٩ - ٣٠٢.

٣. عبدالله، جاد محمود عبدالله. (٢٠١١). فعالية الذات كمتغير وسيط في علاقة العنف المدرك باضطرابات السلوك لدي عينة من المراهقين العاديين والجانحين. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٢١(٧٠)، ٣٦٧ - ٤٣٣.

٤. موسى، رشاد علي عبدالعزيز. (٢٠١٠). العنف الأسري ضد الأبناء ذوي التخلف العقلي القابلين للتعلم، وعلاقته ببعض جوانب السلوكيات التكيفية. **مجلة الطفولة والتنمية**، ٥(١٧)، ١٠٣ - ١٤١.

٥. شقير، زينب محمود أبو العينين. (٢٠٠٥). العنف والاغتراب النفسي بين النظرية والتطبيق: دراسة مقارنة لدى طلبة المرحلة الثانوية (العام - والفني). **المؤتمر العلمي العاشر - التعليم الفني والتدريب ...الواقع والمستقبل**، طنطا: كلية التربية - جامعة طنطا، ٤٢ - ٦٣.

٦. بطرس، حافظ بطرس. (٢٠١٠). **طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيًا وانفعاليًا**. (ط٢). عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

٧. حريبش، ماجدة سالم. (٢٠١٦). العنف المدرسي: نتاج مدرسي أم انعكاس للعنف المجتمعي. **عالم التربية**، س ١٧ (٥٣)، ١ – ٢٤.

٨. القيسي، أيوب فيصل رشيد؛ والعمراني، إسماعيل مسلم نصار الحامدي، والعطوي؛ وعبد السلام ، مسعد عبد السلام

عبد الخالق. (٢٠٢٣). جهود المملكة العربية السعودية في التصدي لظاهرة العنف الأسري بين الواقع والمأمول. **دراسات في التعليم العالي**، (٢٣). ١٩٧ -٢٣٣.

٩. الفراية، عمر محمود؛ وعربيات أحمد عبد الحليم. (٢٠١٦). العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وعلاقته بالشعور بالأمن لدى الطلبة المراهقين في محافظة الكرك. **مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٣١(٤)، ٣٢١ – ٣٥٢.

١٠. هدية، رشا رفاعي عباس. (٢٠١٨). خبرات الإساءة الوالدية في الطفولة وعلاقتها بالأمن النفسي لدى المراهقين. **مجلة كلية الآداب**، ٤٦(٢)، ١٩٧ - ٢٣٦.

١١. قشقش، زهرة سالم علي. (٢٠٢١). العنف الأسري وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المراهقين: دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية العامة بمدينة طرابلس. **مجلة العلوم الإنسانية والتطبيقية**، (١١). ١٠٨ -١٢٦.

١٢. عبد الجليل، أسماء كمال؛ ورفاعي، عزة محمد صديق، ومحمود، هبة. (٢٠١٩). الإساءة الوالدية وعلاقتها بفعالية الذات الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى الأطفال. **علم النفس**، ٢٣(١٢١)، ١٤٧ - ١٥٧.

١٣. شقير، زينب محمود أبو العينين، وكردي، سميرة بنت عبدالله بن مصطفى، وعماشة، سناء حسن حسين، والقرشي، خديجة ضيف الله. (٢٠١٤). إسهامات العنف الأسرى في تباين الشعور بالأمن النفسي والاغتراب النفسي لدى طلاب جامعة الطائف. **مجلة كلية الآداب**، (٣٥)، ٣١٦ - ٣٨٤.

١٤. وزارة التعليم. (٢٠١٥). **الدليل التنظيمي للتربية الخاصة للعام الدراسي (١٤٣٦-١٤٣٧هـ). (الإصدار الأول)**. الرياض: السعودية.

١٥. الأسمري، أمل عوضة عبود. (٢٠١٨). العنف الأسري ضد الفتاة السعودية وتأثيره على التحصيل الدراسي: دراسة مطبقة على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بالأحياء الواقعة شرق مدينة الرياض. **مجلة البحث العلمي في التربية**، ١٩(١٧)، ١ - ٤٥.

١٦. عطيوة، محمد الحسيني عبد الفتاح. (٢٠١٧). المشكلات النفسية والسلوكية لدى المراهقات السعوديات: دراسة وصفية على عينة من الطالبات بمدارس المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية. **كلية التربية** - جامعة دمنهور. ٩(٢). ١٤٣-٢٠٠.

١٧. المرشدي، فيحان شجاع. (٢٠١٩). أساليب التواصل الأسري المنبئة بالانحرافات السلوكية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف. **مجلة الطفولة والتربية**. ١١(٤٠)، ٤٨٩ - ٥٧٢.

١٨. عبابنة، محمد مصلح ثلجي ، والرفاعي، سميرة عبدالله سليمان. (٢٠٢٠). واقع المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر القائمين على العملية التربوية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٨(٤)، ٥١٧ - ٥٤٥.

١٩. جمعية مودة للتنمية الأسرية. (٢٠٢٣). **تقرير أداء جمعية مودة للتنمية الأسرية حتى الربع الثالث للعام (٢٠٢٣)**. المملكة العربية السعودية.

20. Hecker, T., Victoria S, Markus A, Katharin H., (2018). Child neglect and its relation to emotional and behavioral problems: A cross-sectional study of primary school-aged children in Tanzania.
Dev Psychopathol;31(1):325-339.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

جودة العلاقات الأسرية وعلاقتها باللياقة النفسية من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية بجازان.

أ. القاضي، حنان مناجي (١)

ماجستير علم النفس (الإرشاد النفسي) جامعة جازان - المملكة العربية السعودية.

أ. د. معشي، محمد علي (٢)

أستاذ علم النفس الاجتماعي - قسم العلوم النفسية والسلوكية - المملكة العربية السعودية.

تاريخ استلام البحث: ٢/١٢ /٢٠٢٦م تاريخ قبول نشر البحث: ٣ / ٣/ ٢٠٢٦م

الكلمات المفتاحيّة:

جودة العلاقات الأسرية، اللياقة النفسية، طالبات المرحلة الثانوية.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى جودة العلاقات الأسرية واللياقة النفسية، وطبيعة العلاقة بينهما، ولإمكانية التنبؤ بجودة العلاقات الأسرية من خلال اللياقة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان.

وقد بلغت عينة الدراسة (٣٧٢) طالبة بالمرحلة الثانوية، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة خلال العام الدراسي ١٤٤٦هـ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، ومقياس جودة العلاقات الأسرية من (إعداد الباحثين)، ومقياس اللياقة النفسية من (إعداد: الحياني، ٢٠٢١)، وأظهرت أهم النتائج وجود مستوى مرتفع في جودة العلاقات الأسرية واللياقة النفسية كما أظهرت النتائج وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين جودة العلاقات الأسرية (الأبعاد والدرجة الكلية) واللياقة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)، كما أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بجودة العلاقات الأسرية من خلال أبعاد اللياقة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان.

The quality of family relations and its relationship to psychological fitness from perspective of high school female students in Jazan.

Alqadhi, Hanan Monajee (1)

Master of Psychology (Psychological Counseling), Jazan University- KSA

Prof Maashi. Mohammed Ali (2)

Professor of Social Psychology, Department of Psychological and Behavioral Sciences ،Jazan University -KSA

Email: Alqadhi.h@gmail.com

KEY WORDS:

Quality of Family Relations, Psychological Fitness, High School Female Students.

ABSTRACT:

The research aimed to identify the level of quality of family relations and psychological fitness. It also investigated the relationship between them. Finally, it verified the possibility of predicting the degree of quality of family relations Through the degree of psychological fitness among high school female students in Jazan.

The descriptive approach was used, as the study sample consisted of (372) high school female students in jazan. It was selected by simple random method during the year 1446 h. In order to achieve the research's aims, and examine the hypotheses, the family relations quality scale (prepared by the researchers), and psychological fitness scale (prepared by: Al-Hayani, 2021) was used. The research results showed that there was a high level of quality of family relations and psychological fitness. Also, it showed a significant positive correlation between quality of family relations (general scale and sub scale) and psychological fitness (general scale and sub scale). Finally, the results showed the possibility of predicting quality of family relations through the degree of psychological fitness among high school female students in Jazan.

المقدمة:

يتميز العصر الحالي بالحركة والتطور السريع حيث نجد كثيراً من الدول الآن تعتمد في تقدمها وتطورها على اتباع الأسلوب العلمي في حل المشكلات التي تواجه الإنسان من خلال تفاعله مع بيئته (أبو زيد، ٢٠٢٠، ص.١)،ولمواجهة تحديات العصر الحالي ينبغي على الفرد توظيف كل قدراته ومهاراته واستغلال جميع إمكاناته لمواكبة التقدم المعرفي والتقني المتسارع، لذلك يسعى الفرد لمواجهة متطلبات الحياة اليومية بكل ما يملك من قيم ومعتقدات من خلال سلوكياته لتحقق النجاح في الحياة للوصول إلى خلق جودة الحياة (السوفي،٢٠٢٠، ص.٣٧٧) ، إذ يعد مفهوم جودة الحياة من المفاهيم الحديثة نسبياً في التراث النفسي؛ حيث ظهر كأحد الموضوعات المهمة في مجال علم النفس الإيجابي الذي من اهتماماته البحث في تحقيق سعادة الإنسان، ومسألة السعادة تبدو في غاية الأهمية إذا ما تعلق الأمر بجودة الحياة في العلاقات الأسرية (بن قويدر، وكركوش، ٢٠١٩، ص.٨٤) ،فالأسرة هي البيئة الأولى التي ينشأ فيها الطفل ويتفاعل معها، وفيها تتكون شخصيته واتجاهاته وقيمه، ويتم إشباع حاجاته الأساسية الفسيولوجية والنفسية ويعرف كل ذلك بمسمى جودة العلاقات الأسرية (بن صابرة، وبن حمادة، ٢٠٢٠، ص.١) ،وينظر لجودة العلاقات الأسرية على أنها من المتطلبات الأساسية في الوقت الحاضر، لما تحققه من طموحات أفرادها وصحتهم النفسية وخاصة مع ما تتعرض له الأسرة من تحديات في العصر الحالي (الزهراني، ٢٠١٩، ص.٧٧)، فمحصلة جودة العلاقات الأسرية جودة المجتمع ككل في ظل خصوصيته الثقافية امتزاجا مع مسايرته للعالم الخارجي والتعايش مع المتغيرات والتطورات التي يشهدها العالم (محتار وهارون،٢٠١٩، ص.١٠٣).

وتعد جودة العلاقات الأسرية بمثابة إحساس دينامي برفاهية الأسرة بشكل فردي وجماعي من قبل أعضائها؛ حيث تشبع فيها الاحتياجات الفردية والجماعية على حد سواء (Alnahdi, et al., 2022, p.1). كما تعد جودة العلاقات الأسرية من أهم المواضيع الشائعة التي شغلت أذهان الباحثين ودفع الكثير منهم لدراساتها، كون الأسرة هي الخلية الأولى التي ينشأ بها الفرد (شاوشي وسيساني، ٢٠٢٣، ص.٦٩).

ولهذا يسعى علم النفس الإيجابي للوصول بالأسرة إلى مستوى من اللياقة النفسية لغرض تحقيق المسايرة والانسجام والسعادة (الحياني، ٢٠٢١، ص.١٩٥) بمحاولة توظيف بعض معطياته من خلال التركيز بالدرجة الأولى على الأسرة وإبراز مسؤولياتها وترقية الجوانب الإيجابية للأبناء، والعمل على تحسينها، وتطويرها نحو الأفضل من أجل تحقيق مختلف صور وأشكال السّعادة سواء الوالدان أو الأبناء (صمد وكركوش، ٢٠١٩، ص.٨٦).

واللياقة النفسية تمثل الشعور الذي يصل إلية الفرد وهو بأحسن الأحوال فترتبط بالسعادة النفسية والتوافق الذاتي الذي يجعل الفرد راضياً عن نفسه وعن أدائه ومدرك لقدراته وكيفية استغلالها (فنجان وحسن، ٢٠٢١، ص.٢١٤).

كما أن اللياقة النفسية تشير إلى الجانب الذهني والانفعالي والسلوكي أو المهاري لدى الفرد (عبد الأمير والخالدي، ٢٠٢٣، ص.٤٨١). وهي أحد العناصر المهمة للتخطيط للحياة المستقبلية وإدارة الضغوط وإدارة الوقت (أحمد وضبش، ٢٠٢٣، ص.٤٩٧). وتعد مظهراً من مظاهر الصحة النفسية والجسمية والاجتماعية (القرالة، ٢٠١٩، ص.٢١٣).

وتعد المرحلة الثانوية من أهم المراحل العمرية التي يعيشها الفرد، فهي مرحلة النمو الجسمي، والعقلي، والنفسي، والاجتماعي، وتكون غالبا ما بين (١٥-١٨) سنه، وقد تسبب لهم بعض المضايقات أو حتى المشاكل والسبب في ذلك يعود إلى قلة الخبرة في التعامل مع الحياه (أبو غريبة، ٢٠٠٧). ولأنها فترة تحولات طارئة، تزداد فيها حدة الانفعالات وخاصة في فترة التغيرات النمائية التي يحاول فيها المراهق أن يخفي انفعالاته ليظهر في أمزجة سلبية كالاكتئاب، والشعور بالخجل، والارتباك، والحرج (شريم، ٢٠٠٩).

مشكلة البحث:

مما ساعد في الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال عمل الباحثين في أحد المراكز الخاصة في الإرشاد الأسري والنفسي التابع لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بمنطقة جازان، والذي لمست من خلاله أنه قد يكون هناك قصوراً في دور الأسرة مع الأبناء من خلال الحالات التي تراجع المركز مما دفع الباحثة لدراسة جودة العلاقات الأسرية وعلاقتها باللياقة النفسية؛ حيث ترى أن مشكلات الأُسر والفتيات ممن هن بالمرحلة الثانوية قد تكمن في إمكانية وجود بعض الخلل في العلاقات الأسرية والتفاعل الإيجابي داخل الأسرة، مما قد يؤدى إلى عدم تمتعهن باللياقة النفسية أمام المشكلات، مما له أبلغ الأثر على تكوين شخصياتهن بشكل سليم واستجابتهن في المواقف المختلفة وإيجاد البدائل والمقترحات بمرونة تلقائية تساعدهن على التكيف المرن مع الأحداث الضاغطة.

ومن جانب آخر يتماشى هذا البحث مع رؤية المملكة (٢٠٣٠) في الاهتمام بالأسرة؛ حيث جاءت تحت أهم المحاور التي ترتكز عليها رؤية المملكة وهو المجتمع الحيوي الذي يعتبر أساساً لتحقيق هذه الرؤية، وذلك بجعل بنيانه متينًا من خلال تمكين الأسرة وتسليحها بعوامل النجاح

اللازمة في رعاية أبنائها وتنمية ملكاتهم وقدراتهم وبما يتناسب مع الإمكانات المتاحة وتوفير احتياجات أبنائها والعناية بهم، كما يهدف هذا البحث لدفع الأسرة بالتفكير في المستقبل المقبل والتخطيط له بطموح متوازن يراعي فيه جوانب عديدة من أهمها التكيف مع الأوضاع والمستجدات والحد من هدر الطاقات والأوقات والأموال ومواكبة التغيرات المختلفة في شتى مجالات الحياة (شعيبي، ٢٠٢١،ص.٧٥٥). وفي حدود ما اطلعت عليه الباحثة رأت أهمية التوسع في الدراسات التي تتناول جودة العلاقات الأسرية واللياقة النفسية وخاصة لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جازان فضلاً عن عدم وجدود دراسات تناولت التنبؤ بجودة العلاقات الأسرية من خلال اللياقة النفسية بشكل عام في الدراسات العربية والأجنبية مما يوضح أهمية إجراء البحث الحالي ويؤكد على وجود مشكلة تحتاج إلى البحث والدراسة.

وتتمثل مشكلة البحث من خلال التساؤلات التالية:

- ما مستوى جودة العلاقات الأسرية لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان؟
- ما مستوى اللياقة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين جودة العلاقات الأسرية واللياقة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان؟
- هل يمكن التنبؤ بدرجة جودة العلاقات الأسرية من خلال درجة اللياقة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان؟

أهداف البحث

تتمثل أهداف البحث في معرفة:

- مستوى جودة العلاقات الأسرية لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان.
- مستوى اللياقة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان.
- طبيعة العلاقة بين جودة العلاقات الأسرية واللياقة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان.
- إمكانية التنبؤ بدرجة جودة العلاقات الأسرية من خلال درجة اللياقة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان.

أهمية البحث

- تناول البحث لمتغيرات حديثة في البيئة العربية ضمن مجال الإرشاد النفسي المتمثلة في جودة العلاقات الأسرية واللياقة النفسية.
- إعداد مقياس جديد لجودة العلاقات الأسرية للبيئة السعودية يختص بطالبات المرحلة الثانوية يمكن الاستفادة منه في البحوث المستقبلية.
- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في توجيه اهتمام صانعي القرار لدى المؤسسات التعليمية والمراكز الإرشادية والمسؤولين في علم النفس وعلم الاجتماع والتربية من الآباء والأمهات في المملكة العربية السعودية في تطوير آليات التعامل مع طالبات المرحلة الثانوية.
- تفيد نتائج البحث في تطوير برامج تهدف لمعرفة العوامل الإيجابية التي تساعد في تعزيز العلاقات الأسرية.

مصطلحات البحث

يتناول البحث الحالي المصطلحات التالية:

جودة العلاقات الأسرية Quality of Family Relations

عرفها القثامي وعسيري (٢٠٢٢، ص.٦) بأنها العلاقات التي تجمع بين مجموعة من الأفراد تربطهم رابطة الدم والقرابة وهي تبدأ بالزوجين لتتسع وتمتد فتشمل الأولاد وأقارب الزوج والزوجة.

وعرفها Isaacs, et al. (2012) أنها العلاقات التي يتشارك فيها أفراد الأسرة بشكل وثيق في الشؤون اليومية، ويدعمون بعضهم البعض بشكل منتظم؛ سواء كانوا مرتبطين بالدم أو الزواج أو بعلاقة شخصية وثيقة.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: العلاقات والتفاعلات الإيجابية المتبادلة التي يتخذها الوالدان في التنشئة والتي تتمثل في ذلك الإشباع الكافي للحاجات النفسية، والاجتماعية، والدينية، والاقتصادية، والصحية، والتي تمكنهم من تحقيق الأهداف وإنجاز الأعمال والمهام واتخاذ القرار، والتعامل مع المشكلات في المواقف الحياتية المختلفة، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس جودة العلاقات الأسرية المعد لهذا البحث.

اللياقة النفسية Psychological Fitness

تتبنى الباحثة تعريف (الحياني، ٢٠٢١، ص.١٩٧) اللياقة النفسية بأنها جملة من مؤشرات الصحة النفسية التي يتمتع بها الطالب، المتضمنة بعضاً من سمات الشخصية المتزنة والمتوافقة التي تجعله يشعر بالرضا والسعادة مع ذاته ومع الآخرين، وقادراً على مواجهة مشكلات الحياة بمختلف درجاتها.

وعرفها (الزاملي، ٢٠١٥، ص.٥) بأنها مستوى من الصحة النفسية يجعل صاحبها متفاهم مع نفسه ومع البيئة المحيطة به سواء كانت نفسية أو اجتماعية؛ مما يحقق للمرء الحد الأمثل للاستقرار النفسي، والرضا، والتصالح مع النفس والمجتمع.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجمل ما يكتسبه الفرد من مهارات وفضائل وقدرات تعينه على مواجهة الحياة، وتخطي المواقف الضاغطة وتجاوزها بكل مرونة؛ مما يحقق له التوازن النفسي والاجتماعي، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس اللياقة النفسية.

حدود البحث:

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

- **الحدود الموضوعية**: يتناول البحث الحالي جودة العلاقات الأسرية وعلاقتها باللياقة النفسية.
- **الحدود البشرية**: طالبات المرحلة الثانوية.
- **الحدود الزمنية**: العام الدراسي ١٤٤٦هـ الفصل الدراسي الأول / الفصل الدراسي الثاني.
- **الحدود المكانية**: مدارس المرحلة الثانوية للطالبات بجازان.

أدبيات البحث:

أولاً: الإطار النظري:

(١) جودة العلاقات الأسرية Quality of Family Relations

على الرغم من الانتشار الكبير للدراسات المتعلقة بجودة الحياة في مختلف المجالات، إلا أن الباحثين ركزوا جهودهم حول تصور وقياس جودة الحياة الفردية، فيما جذب مفهوم جودة الحياة الأسرية انتباه الباحثين في الآونة الأخيرة؛ حيث يعتمد مفهوم جودة الحياة الأسرية بشكل أساسي على الأدب النظري المتعلق بجودة الحياة الفردية، وابتداءً من منتصف الثمانيات توسع التركيز من "جودة الحياة الفردية" "quality of life" إلى "جودة الحياة الأسرية"Family quality of life" وذلك نتيجة للأهمية المتزايدة للنموذج الذي يركز على الأسرة في تقديم الخدمات في مجال التربية والأسرة (Poston & turnbull, 2004, p.96).

ولجودة العلاقات الأسرية أهمية كبرى في تحسين أساليب الاتصال والتفاعلات الإيجابية التي يتبعها الوالدين بوضوح في الأسرة (عامر، ٢٠٢٠، ص.٥٧٦). فهي ترتبط بالرفاهية الجسدية والمادية، والرفاهية العاطفية، والانتماء الاجتماعي، والأداء الجيد للوالدين في الأسرة (Samuel et, al., 2012.p.3)

تعريفات جودة العلاقات الأسرية

تشير منظمة الصحة العالمية (WHO) إلى أن مفهوم جودة الحياة العالمي يتكون من عدة أبعاد مثل: الحالة النفسية، والحالة الانفعالية، والرضا عن الحياة، والمعتقدات الدينية، والتفاعل الأسري، والتعليم، والدخل المادي (العمري، ٢٠٢٠، ص.٢٧٤٢)

وعرفت أم الخير السوفي (٢٠٢٠، ص.٣٧٩) جودة العلاقات الأسرية بأنها مقدار التآلف والمحبة والاحترام داخل الأسرة نفسها، فهي مشاركة يتقاسم فيها الآباء والأبناء الواجبات والحقوق، ويؤدي كل فرد ما علية ويطلب ما يحتاجه.

وعرفت رنا الجنابي (٢٠٢٣، ص.٣٢٤) جودة العلاقات الأسرية بأنها الشعور بالرضا عن تحقيق المستوى الأمثل للتفاعل الأسري، واستمتاع أفراد الأسرة بحياتهم معاً، وتوفر الفرص لديهم لإنجاز أهدافهم وطموحاتهم المستقبلية التي تعتبر مهمه بالنسبة لهم.

أبعاد جودة العلاقات الأسرية

(أ) الرفاهية الوجدانية Emotional Well-being:

تعني مجموعة المؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات شعور الفرد بالسعادة النفسية والرضا عن الحياة بشكل عام (الأنصاري، ٢٠١٩، ص٩).

كما ينظر Ross, et., al (2020) للرفاهية النفسية بأنها المرحلة التي يتمتع فيها الفرد بالدعم والثقة والموارد اللازمة لتحقيق النجاح في سياقات العلاقات الآمنة والصحية، وتحقيق إمكاناتهم وحقوقهم الكاملة (P.473).

(ب) الرفاهية المادية Material Well-being:

ويقصد بها بالرضا المالي والوصول بأفراد الأسرة إلى مستوى من الرضا عن الدخل وإدارة الوالدين للأموال والتخطيط لها من أجل إشباع احتياجات أفراد الأسرة، وتحقيق أهدافها، مما ينعكس على الرضا بالوضع المالي. (الصمعاني، ٢٠٢٢، ص.٢١٨).

(ج) الدعم والمساندة الأسرية Family support and assistance:

هي إحساس جميع أفراد الأسرة بالدعم من خلال مواقف جميع الاسرية التي تساند وتدعم وتقديم يد العون لبعضهم البعض وخاصة في وقت الأزمات والضيق، سواء كانت مساندة وجدانية أو معلوماتية أو تفاعلية (ضبش، ٢٠٢٢، ص.٢٣٥٠)، كما تتمثل الدعم والمساندة في مدى وجود أو توفر أشخاص في الأسرة يمكن للفرد أن يثق بهم وفي وسعهم أن يهتموا به ويقفوا بجانبه عند الحاجة (الحمادين وآخرون، ٢٠٢٠، ص.٤).

(د) جودة العلاقات الثقافية الدينية الإسلامية: Quality of cultural-religious relations:

هي عملية إعداد الفرد إعداداً متكاملاً من جميع النواحي الاجتماعية، والثقافية في إطار المبادئ والقيم التي تنادي بها الشريعة والتعاليم الدينية، وذات تأثير إيجابي في حياه الفرد والمجتمع (أبو النور، ٢٠٢١، ص.٨).

كما تعكس الكيفيات والطرق التربوية التي يستعملها الوالدان مع أبنائهم، لتحقيق الأهداف التربوية التي يسعون لتحقيقها، والمستنبطة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، والتراث الإسلامي (الحضيف، ٢٠٢٤، ص.٨١٦).

(هـ) الوالدية: Parenting :

يرى كوكزينسكي Kuczynski ان الوالدية هي نوع خاص من العلاقات الاجتماعية، يرتبط فيها الوالدين بأبنائهم بشكل وثيق من حيث المشاعر والأهداف والاحتياجات فالآباء والأمهات يتفاعلون مع أطفالهم يوميًا

في العديد من المواقف، ويتأثر هذا التفاعل بتراكم عدد من العمليات والخبرات السابقة التي تم ترميزها للتفاعلات بين الطرفين. (طه، ٢٠٢٠، ص.٤٩).

وتتمثل الوالدية في السلوكيات والإجراءات التي يتبناها الآباء في تنشئة وتربية أبنائهم من خلال التفاعلات الأسرية كما يدركها الأبناء وتؤثر في نموهم النفسي، والشخصي، والسلوكي عبر المراحل العمرية، وتصنف على أنها متسلطة ومتساهلة وحازمة (Abdulafoor & kurukkan, 2014, p.315)

العوامل المؤثرة في جودة العلاقات الأسرية

(أ) الاحتواء العاطفي:

الإحتواء الأسري العاطفي القائم على حسن الإنصات والكشف عن الذات والمرح والإدماج في الأنشطة الاجتماعية قد يؤدي إلى الشعور بالقيمة والثقة بالنفس وتقدير الذات الإيجابي وانخفاض القلق والتعاطف كتأثيرات إيجابية، وقد تؤدي إلى الشعور بالدونية والارتباك وانخفاض تقدير الذات والتحكم والمبالغة في الثقة بالنفس كتأثيرات سلبية، كما إن الاحتواء العاطفي القائم على إعطاء معلومات لفظية عن مواجهة الضغوط عن القسوة والتهديد وتقديم المساعدات المالية والنصائح تؤدي إلى الاكتئاب والاستياء والاعتمادية كتأثيرات سلبية. (الحمادين وآخرون، ٢٠٢٠، ص.٦).

(ب) الدعم الأسري:

تم تصنيف الدعم الأسري للأبناء وفقاً لـ(بلة، ٢٠١٩، ص.١٧١) إلى دعم معرفي ويقصد به توفير المعلومات والتوضيح للأبناء، والإرشاد في كافة المجالات الحياتية، وتصحيح المعلومات الخاطئة لديهم، ودعم مادي والذي يظهر في صورة موارد وخدمات ومساعدات مادية موجهة لدعم الأبناء، ودعم معنوي من خلال توفير الجو الأسري الذي يسوده الألفة والمودة والمعاملة الحسنة لكي تدعم المراهق وجدانياً.

(ج) الترابط والتماسك:

هي الأواصر الرابطة بين أفراد الأسرة التي تُمكّن أفرادها من معرفة اهتمامات واحتياجات بعضهم البعض الجسدية والعاطفية وسلوكياتهم، ومشاركتهم في أفراحهم وأحزانهم، وتفهم مواقفهم الصعبة وإعانتهم لتخطيها.

ومن أهم خصائص الترابط والتماسك الأسري:

١. قوة تواصل أفراد الأسرة مع بعضهم.
٢. تعاطفهم وتوادهم وتكاتفهم فيما بينهم.
٣. جعل ثقافة العمل الجماعي هي الأصل فيما يقومون به من أعمال.
٤. تنمية روح الانتماء للأسرة الواحدة.
٥. تربيتهم على التأدب بالأخلاق الحميدة، وانتقاء الكلمات اللطيفة حال التخاطب.
٦. أن يكون جميع أفراد الأسرة على دراية وفهم لأهمية مقام الأسرة، وأن يكون في نفس جميع أفرادها ولاء لها، وضرورة المحافظة عليها (الجلسي، ٢٠٢٣، ص.١٢٠٧)

(د) التفاعل الإيجابي:

يجب أن تبنى العلاقات الأسرية على نمط تفاعل إيجابي متناغم من أجل خلق الانسجام في الأسرة (Afifah, 2022, p.15)، ويتمثل التفاعل الإيجابي في الأساليب والطرق وردود الأفعال التربوية التي تساعد على تعزيز العلاقات الأسرية والاجتماعية وتحسين المواقف في الحياة اليومية، مما يترتب عليه تحقيق أقصى استفادة إيجابية من الاحتكاك والتفاعل مع الآخرين (حسونة وآخرون،٢٠٢١، ص.١٢٨).

وأشارت دراسة خطاطبة (٢٠١٧) أن أكثر أساليب التفاعل الإيجابي شيوعاً ويفضلها الأبناء هو الأسلوب الديمقراطي.

(هـ) إشباع حاجات الأبناء:

لابد من مراعاة الأبناء والوعي بكيفية فهم نفسياتهم من خلال الوعي بالحاجات النفسية، والحاجة هي الافتقار إلى شيء ما، إذا وجد حقق الإشباع، والرضا والارتياح شيء ضروري، أما لاستقرار الحياة أو من أجل الحياة بأسلوب أفضل (الدعدي، ٢٠٢٢، ص.١٢).

والغرض من تلبية احتياجات الأبناء وإشباعها حتى لا يكونوا أقل توازناً وأكثر توتراً، فالحاجات النفسية مطالب فطريه وأساسيه للوصول إلى السعادة والتكامل والنمو النفسي، وهي تتمثل في الحاجة إلى الاستقلال والحاجة إلى الكفاءة والحاجة إلى الانتماء (القواسمة، ٢٠١٩، ص.٢٠)، فإشباع الحاجات النفسية للأبناء له الأثر الإيجابي في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية مما يجعل الفرد يشعر بالرضا والثقة بالنفس.(عبد ميهوب ٢٠٢٢،

(ز)الجانب الديني:

الدين الإسلامي من أهم الأسس التي تقوم عليه الأسرة، ومن أهم أسباب تماسكها، وعلى أساس من الدين يتولى الأبوان تربية أبنائهما (الأغبري، ٢٠٢٢، ص.٧٢)، خصوصاً في الوقت الحالي الذي تتعمد فيه وسائل المستحدثات التكنولوجية من إزالة قيمة وتثبيت أخرى أو ترسيخ وضع قائم ومنع آخر(الزهراني، ٢٠٢٠، ص.٣٠) ، ولكي تؤدي الأسرة وظائفها لابد أن تقوم على الالتزام بشرع الله والترابط الأسري والتماسك الأخلاقي ، ومن أهم الأساليب والوسائل لذلك هي : القدوة الحسنة والتربية بالموعظة والتوجيه، والتعويد واكتساب العادات (حسين، ٢٠١٦، ص.٢٠٣).

وهذا ما أشارت إليه دراسة (سلام، ٢٠٢٢) إنه كلما قامت الأسرة على عقيدة إسلامية صحيحة، والتزمت بالآداب الإسلامية السامية، وجدنا مجتمعاً قوياً سليماً.

كما أشارت دراسة (المحضار، ٢٠٢١) أن أسلوب القدوة من الأساليب ذات التأثير الكبير في حياة الأفراد بسبب مشاهدة السلوك مباشرة دون شرح أو تحليل، وهذا ما فعلة صلى الله علية وسلم في حياته فكانت جميع أعماله قدوة.

النظريات المفسرة لجودة العلاقات الأسرية

- نظرية التعلق الوجداني Emotional attachment theory

لقد أوضح بولبي Polby (1988) أن التعلق يشير إلى ذلك النظام الحيوي السلوكي (الموجود داخل عقل الإنسان) هدفه التنسيق بين البحث عن الأمان، والرغبة في استكشاف العالم بما فيه من مخاطر، أي أن الفرد يسعى لتحقيق الهدفين معاً (دوماس،٢٠٢٣، ص.١٠٤).

وأضافت (عبلة صغير، ٢٠٢٠، ص.٢٢٨) أن نزعة الفرد الإنسانية هي إقامة الروابط العاطفية والاجتماعية مع اشخاص معينين في محيطة الاجتماعي، وتعتبر هذه النزعة مكوناً أساسياً من مكونات الطبيعة البشرية تبدأ بالظهور منذ الميلاد وتستمر مدى الحياة وتتمثل في نمط التعلق الآمن ويقصد به الثقة بنفسه وبالآخرين، ونمط التعلق القلق ويقصد به نظرة الفرد الى نفسه بطريقة سلبية وللآخرين بطريقة إيجابية، ونمط التعلق التجنبي ويقصد به أن الفرد ينظر لنفسه وللآخرين بطريقة سلبية

- النظرية البنائية:The structural theory

يركز علماء المدرسة البنائية جان بياجيه، والروسي ليف فيغو تسكي (1996)، على المعرفة المبنية على الواقع، ويؤكد البنائيون أن الأساس الأول للمنهج البنائي هي "نظرية التقارب" التي تنص على أن المعرفة الإنسانية هي نتيجة تفاعل العوامل الفطرية (طبيعة) وعوامل الأبوة والأمومة (رعاية)، تلعب هذه العوامل دوراً في تشكيل شخصية الإنسان وفي هذا السياق فإن تعليم الأبناء منذ الطفولة لا بد أن يبدأ بالاعتراف بتفردهم واحترام الإمكانات الكامنة فيهم كما يجب أن تكون كافة الأدوات والأساليب التربوية متناسبة مع طبيعة الموقف حتى تتجه العملية التربوية نحو حياة أسرية سليمة منظمة ومتناغمة .(Muzakki, 2021, p.205)

- نظرية التبادل الاجتماعي: social exchange theory

يعد جورج هومانز (1989) أحد المنظرين في مجال التبادل وعرف التبادل بتفاعل الأفراد التقابلي (وجها لوجه) حيث تركز النظرية على وجود العديد من الآليات المعرفية والتي يُحبذ الشخص استخدامها عند تبادل المساندة مع الآخرين، وهي:

- ادخار المساندة الاجتماعية: وجوهر هذه الآلية أنَّ الشخص لديه رصيد من المساندات كان يقدمها في الماضي للآخرين، وأن ما يقدمه للآخرين حالياً من مساندة تعد قليلة في نطاق المساندة التي يقدمها لهم في الماضي.
- القابلية للمساواة: وتنص هذه الآلية على حقيقة مفادها أنَّ الشخص يدرك مقدار المساندة التي تبذل له من قبل الآخرين وبالتالي يحاول جاهداً ألا يطلب من الآخرين مساندة تفوق طاقتهم.
- المودة أو الوحدة المترابطة: وتعني أن أفراد المجتمع الواحد من المفترض أن يكونوا مترابطين في وحدة عضوية نفسية اجتماعية واحدة، وأن المودة والحب والعطاء سلوك سائد داخل الأسرة، وبالتالي فإن ذلك سينعكس عليهم.
- الانتباه الانتقائي أو الاختياري: وتعني هذه الآلية قدرة الشخص على إدراك ما يقدمه للآخرين وما يعجز عن تقديمه، حتى وإن كان على المستوى الشعوري للشخص المقدم للمساندة.
- استمرارية الشخصية وجوهر هذه الآلية هو وعي الشخص أنَّ المساندة الاجتماعية بأنواعها المختلفة يمكن أن تقدم في جميع مراحل الحياة المختلفة وإن اختلفت الأنواع.
- المقارنة الاجتماعية: حيث يقارن الشخص بين ما كان يحصل عليه من مساندة في الماضي وما يحصل عليه في الوقت الراهن (عودة، ٢٠١٠، ص.٦١).

(٢) اللياقة النفسية Psychological Fitness

تعد اللياقة النفسية من المهارات الحياتية التي يحتاجها أفراد الأسرة، وتشير إلى مدى قوة الأسرة في مواقف مختلفة خلال دورة حياتها وفي ظروف متباينة، فالوظيفة التي يقوم بها الوالدان قد تتأثر بحالات مفاجئة أو مستمرة من الأزمات، لذا فهي بحاجة إلى تحديد الإمكانات الإيجابية التي تعزز قوتها للتعامل مع الحالات السلبية والتعافي منها أو التغلب عليها، واللياقة النفسية الأسرية من أهم الإمكانات الإيجابية التي تعزز ثبات الأسرة واستقرارها (زيادة، ٢٠١٩، ص.٢٦).

وهي عامل وقائي شخصي مهم يعزز المشاعر الإيجابية، ويقلل من المشاعر السلبية ، ويعطى معنى للحياة (النجار، ٢٠٢١، ص.١٨٠).

وجوهر اللياقة النفسية يكمن في إظهار الاحترام والعاطفة نحو الآخرين والتوافق والمواجهة الناجحة للضغوطات والمشكلات الشخصية، ويشعرون بالمقدرة على العيش مع تغيير انفعالاتهم والتفاعل الجيد مع الجميع (أبو زيد، ٢٠٢٠، ص.٣).

تعريفات اللياقة النفسية

تتشابه اللياقة النفسية مع بعض المفاهيم، ولعل من أبرزها: المرونة النفسية، والمناعة النفسية، والتفكير الإيجابي، والقدرة على التكيف، ويكون هذا التشابه إما في التأثير، أو النتائج على الأفراد (بو سعيد، ٢٠١٤، ص.١٤).

تعرف الجمعية النفسية الأمريكية (APA,2000) أن اللياقة النفسية هي عملية التوافق الجيد في مواجهة الشدة، والمشكلات الأسرية وضغوطها، والمشكلات في العلاقات مع الآخرين، وضغوط العمل، كما تعني القدرة على النهوض والتجاوز والتعافي من الضغوط بشكل إيجابي ومواصلة الحياة بفعالية (عبد العظيم وعثمان، ٢٠٢٠، ص.١).

في حين عرف Masten (2009) اللياقة النفسية بأنّها قدرة الفرد على استعادة توازنه بعد التعرض للمحن والصعاب، بل وقد يوظف هذه المحن والصعاب لتحقيق النمو والتكامل، وبالتالي هو مفهوم دينامي يحمل في معناه الثبات، كما يحمل في معناه الحركة) في: عبد الفتاح وحليم، ٢٠١٤، ص. ٩٣).

أهمية اللياقة النفسية

للياقة النفسية أهمية كبيرة في حياة الفرد، حيث أظهرت العديد من الدراسات أهميتها، ومنها ما أشار إليه Robinson, et al.(2018,p.59) أن اللياقة النفسية تجعل الفرد يمتلك القوه التي تجعله قادراً على أداء الأنشطة اليومية التي تتطلب كفاءة الفرد الذاتية، كما تجعله يمتلك المرونة التي تساعده على التركيز الذهني الكامل على الموقف ومن ثم قبول التغيرات التي تحدث داخل الموقف، وتجعله يمتلك التحمل والصمود في المواقف الضاغطة ومحاولة إيجاد المعاني والأهداف الإيجابية وبث الأمل في داخل الفرد، كما تجعله يمتلك الروح الجماعية أو روح الفريق التي تمكنه من تعلم اللياقة النفسية من خلال الأنشطة التنموية والمواقف الاجتماعية التي تتطلب التفاعل بمجموعات، كما أشار Stanovich, et al. (2016) أن التفكير العقلاني عامل رئيس ومؤثر في تعزيز اللياقة النفسية.

ويؤكد رفاعي (٢٠١٧، ص. ١٢) أن أهمية اللياقة النفسية تكون في المسار الإيجابي للتكيف بعد الأحداث الصادمة، والمحن، والأزمات، والقدرة على مواصلة أداء المسؤوليات الشخصية والاجتماعية، مع القدرة على توليد المشاعر الإيجابية، والارتداد الإيجابي من التجارب الصعبة، والانتكاسات، وعلى التحمل والانتعاش من تغيرات الحياة الصعبة والإجهاد والمشكلات، والمحافظة على القدرات الكامنة، والدافعية العالية، وضبط الانفعالات، والشعور بالاتزان والهدوء في التعامل مع أحداث الحياة السلبية.

ولخص Kashdan & rottenber. (2010,) p. 870 أهمية اللياقة النفسية، أن الشخص اللائق نفسياً يمتلك مهارات ومصادر تؤهله للاستجابات الناجحة للضغوط التي يتعرض لها؛ حيث يمتلك احتياطات من المهارات للرد والتعامل مع أي ضغوط سلبية، بالإضافة أن لديه مستوى أعلى وأعمق من الوعي الذاتي وتنظيم الذات لإصدار سلوكيات تتسم بالمرونة.

أبعاد اللياقة النفسية

أوضح short (2012, p.73) أن أبعاد اللياقة النفسية هي النشاط السلوكي، والسلوك الصحي اليومي، والاسترخاء، ومعالجة الانفعالات والتعبير، والإيثار، الدعم الاجتماعي، والامتنان، والتفاؤل.

وأضاف Sweif (2012, p. 26-21) خمسة أبعاد رئيسة للياقة النفسية هي:

- الرؤية والتخطيط في مقابل الاندفاعية: فأهم ما يميز الشخصية التي توصف بأنها على درجة عالية من اللياقة النفسية أن نسبة كبيرة من سلوكياتها يغلب عليها الرؤية والتفكير بتمعن قبل التصرف.
- الاستقلالية في مقابل الانصياع: فأهم متطلبات اللياقة النفسية القدرة على اتخاذ القرار المناسب في ضوء القناعة الذاتية للفرد، ولا يتعارض ذلك مع الالتفات لأشياء أخرى مثل الأعراف وتراكم خبرات الآخرين.
- الاتساق مقابل التنافر: والاتساق يعني التكامل بين توجهات معظم المكونات النفسية الموجودة معاً في لحظة زمنية معنية، وألا يكون هناك تنافر بين هذه المكونات وبعضها داخل الإنسان نفسه.
- الاندماج مقابل التمرد: ويقصد به درجة تفهم الفرد للأخرين من حوله، والتوحد الوجداني مع الآخر، والاندماج بعكس النفور والتمرد على الآخرين، وهو من أصعب العوامل في التفسير.
- سلامة التعامل مقابل اختلال التعامل: ويقصد به المصداقية والكفاءة التي يتعمد الفرد أن تكون ضمن سلوكيات حياته اليومية؛ حيث أن كفاءة الفرد من أعماله ودرجة إتقانه لها من أهم أبعاد اللياقة النفسية.

خصائص الأفراد المتسمين باللياقة النفسية

يذكر صالح (٢٠١٨، ص. ١١-١٢) أن من سماتهم العالية:

- الاستبصار: هي قدرة الشخص على قراءة وترجمة المواقف والأشخاص والقدرة على التواصل البينشخصي ومعرفة طريقة الفرد في التكيف مع المواقف المختلفة، مما يجعله يفهم نفسه والآخرين.
- الاستقلال: عمل توازن بين الشخص والأفراد الآخرين المحيطين به، ويشمل كيفية تكيفه مع نفسه بحيث يعرف ماله وما عليه.

- الإبداع: ويشمل إجراء خيارات وبدائل للتكيف مع تحديات الحياة بالإضافة للاندماج في كل الأشكال السلوكية السلبية (تحدي المصاعب والمخاطر).
- روح الدعابة: تمثل القدرة على إدخال السرور على النفس، وإيجاد المرح اللازم للبيئة المحيطة به.
- المبادأة: وتتضمن قدرة الشخص على البدء في تحدي ومواجهة الأحداث، وذلك بعد دراسة سريعة وصحيحة وتمثل قدرة الفرد على الإحساس بإدراك النتائج الإيجابية الصحيحة والسريعة.
- تكوين العلاقات: وتشمل قدرة الفرد اللائق نفسياً على تكوين علاقات إيجابية صحيحة وقوية من خلال قدرته على التواصل النفسي والاجتماعي والعقلي والبينشخصي مع من يحيطون به ومع ذاته.
- القيم الموجهة: (الأخلاق) وتشمل البناء الخلقي الصحيح للشخص اللائق نفسياً، والتي تتضمن قدرته على تكوين مفاهيم أخلاقية وتطبيقها من خلال تعامله مع أفراد مجتمعه ومع خالقه ليكون شخصا متمتعا بإدراكات روحانية وخلقية في حياته العامة والخاصة.

العوامل المؤثرة في اللياقة النفسية

يرى Herrman, et al. (2011, p.260) أن هذه العوامل تسهم في زيادة اللياقة النفسية وتعزيزها، وغياب البعض منها يعني تراجع اللياقة النفسية:

(أ) العوامل البيولوجية Biological Factors

إن نشأة الفرد في بيئة قاسية في وقت مبكر يؤثر على تطور بنية الدماغ ووظائفه، هذه التغيرات المادية في الدماغ قد تؤدي إلى زيادة أو خفض قابلية الإصابة بالأمراض النفسية مستقبلاً، مما تجعله غير قادر على مواجهة الشدائد، وعلى خلاف ذلك إذا وجدت الرعاية والاهتمام المقدم في وقت مبكر يمكن أن تزيد من اللياقة النفسية، وتحد من آثار ما يسمى بالبيئات السامة، التي تجعل الفرد يساهم في التفاعل الاجتماعي الإيجابي.

(ب) العوامل الشخصية Personal Factors

السمات الشخصية كالانفتاح، الانبساط، القبولية، تقدير الذات، التفسير الإيجابي للأحداث، التفاؤل، كلها عوامل تساهم بوضوح في اللياقة النفسية.

(ج) العوامل البيئية والنسقية Environmental-Systemic Factors

على الصعيد البيئي المصغر، نجد أن الدعم الاجتماعي يتضمن العلاقات بالعائلة والأقارب، وهو مرتبط في حد ذاته مع اللياقة النفسية، وإن استقرار الأسرة والعلاقة الآمنة مع الوالدين، ومهارات الوالدين في التربية الجيدة، يُغيّب الاكتئاب، ويقلل من المشكلات السلوكية، ويحافظ على الصحة النفسية الجيدة لأفراد العائلة، أما على المستوى النظمي، والعوامل المجتمعية مثل المدارس الجيدة والخدمات المجتمعية، والمناسبات الرياضية، والفنية، والروحانية والدين، وعدم التعرض للعنف، جميعها تمثل عوامل مساهمة في اللياقة النفسية.

وتوصلت مجموعة كبيرة من الأبحاث حسب ساوثويك، وآخرون Southwick, et al. (2016,p.78) إلى أن اللياقة النفسية يتم تعزيزها عموماً من خلال الظروف البيئية وتقديم الرعاية أثناء الطفولة التي تتسم بالحب والاستجابة العاطفية المتسقة والموثوقة.

النظريات المفسرة للياقة النفسية

النظرية الوجودية Existentil theory

أنشأ جان بول سارتر(1980) هذا الاصطلاح عندما اهتم بدراسة وجود وجوهر الفرد ، حيث يقول سارتر أن الوجود يسبق الجوهر، وهذا يعني أن المصير والتقدير وبنية الحياة وجميع مفاهيم الإنسانية يتم اختيارهم وتحديدهم من قبل الإنسان (Abidin, 2007, p.19)، من هذا المفهوم جاءت الفكرة أن الإنسان يحدد مصيره دون أدنى مساعدة من الآخرين، حتى يعيش الإنسان في الشعور من الصمت والقلق والخوف دائماً ويمتلئ بأمل لا ينتهي (Rokhmansyah, 2014, p.60)، وتتعلق الوجودية بكمال تجربة الإنسان التي تشمل التفكير والشعور والتصرف والمشاركة ، تبدأ الوجودية في مباحثتها مع الإنسان من الولادة إلى الموت وهي حياه مرتبطة بالبيئة والقيود المادية التي تشتهي الحرية والانتخاب وتكوين القيمة ، ثم تتخطى نفسها لتصبح حاضرة بأوضح الشيء في المستقبل (Rodgers & Thompson, 2015, p.6).

نظرية رانك في الشخصية Rank's theory of personality

تناول رانك (1929)أدوار تطور الشخصية في نظريته حيث أشار إلي ثلاث أدوار وهي:

- دور الشخص العادي: وهنا يتسم الفرد بمحاولة التوافق مع نفسه ومع المحيط الذي يعيش فيه، والشعور بأنه جزء من هذا المحيط ويكون مثله الأعلى أن يكون كغيره من الناس.
- دور الشخص العصامي: ويتسم ببدء اعتماد الفرد على نفسه وتكوين وجهات نظر جديدة حيال نفسه والعالم ويكون مثله الأعلى أن يكون غير ما يريده الناس أن يكون.
- دور الشخص المتوافق وهو أعلى درجات تطور الفردية حيث يصل الفرد إلى درجة كبيرة من التوافق مع نفسه وبيئته وتنمو إرادته ويسود الجانب الأخلاقي ذاته ويكون مثله الأعلى أن يكون كما هو في الواقع (زهران، ٢٠٠٥، ص. ٦٢).

يقول رانك أن الفرد عندما يتخلى عن اللجوء إلى المقارنة ويكف عن قياس نفسه بمستويات الآخرين فإنه يصل إلى تكوين الإرادة الإيجابية الحقيقية (زهران، ٢٠٠٥، ص. ٦٨).

النظرية الإنسانية لكارل روجرز Carl Rogers' Humanistic Theory

نظرة روجرز للإنسان نظرة إيجابية فهو في نظره فاعل ذو إرادة يحكم عقله ويتدخل في تحديد مصيره ويند فع نحو أهداف إيجابية (الحمداني، ٢٠١٨، ص. ٧٧).

تناول روجرز (1924) مفهوم ذات إيجابي وضح من خلاله أن الأفراد عندما يتلقون تقديراً إيجابياً غير مشروط من الآخرين خصوصاً أثناء السنوات المشكلة للشخصية، فإنهم سينمون تقدير ذات إيجابي، وهو اتجاه مفضل نحو ذواتهم، وهذا يسمح لهم أن ينمو قيمتهم الخاصة متفقة مع خبراتهم الواقعية، وعلى الرغم من أنهم سوف يكونون واعين بالتوقعات المرتبطة بما يجب عليهم أن يفعلوه، فإنهم سيثقون بأحكامهم الخاصة بدلاً من أن يبقوا مقيدين بأحكام الآخرين، ويفتح تقدير الذات الإيجابي الباب للميول للتحقيق ويسمح للأفراد بأن يؤدوا وظائفهم على نحو يستثمرون فيه كل قدراتهم وإمكاناتهم (كفافي وآخرون، ٢٠١٣، ص.٣٧٣).

ثانياً: الدراسات السابقة:

فيما يلي عدداً من الدراسات والبحوث ذات الصلة بمتغيرات البحث الحالي جودة العلاقات الأسرية ـ اللياقة النفسية وهي على النحو التالي:

(١) دراسات تناولت جودة العلاقات الأسرية وعلاقتها ببعض المتغيرات

وهدفت دراسة باقيس والمحمدي (٢٠٢٢) إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة الأسرية والتوافق النفسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة جدة، وفحص العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والتوافق النفسي بأبعادهما المختلفة، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في مستوى أبعاد جودة الحياة الأسرية ومستوى التوافق النفسي لدى عينة بلغت (١٦٥) فرداً من طلبة المرحلة الثانوية بجدة، والتي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (علمي، أدبي)، والنسبة المئوية (٩٠ وأكثر، ٨٩ وأقل)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي-والمقارن، وتم استخدام مقياس جودة الحياة الأسرية من إعداد عبدالوهاب وشند(٢٠١٠)، ومقياس التوافق النفسي من إعداد حبيب الله (٢٠١٦) كأدوات للدراسة، وكشفت النتائج عن وجود مستوى مرتفع في جودة الحياة الأسرية ومستوى التوافق النفسي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة الأسرية والتوافق النفسي، ووجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع أبعاد جودة الحياة الأسرية عدا بعد التفاعل الأسري، وإلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية بين النسب التي تكون (٩٠ وأكثر، ٨٩ وأقل) في جميع أبعاد التنشئة الأسرية، ووجود فروق ذات دالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق النفسي، وبين العلمي والأدبي وبين النسب التي تكون (٩٠ وأكثر، ٨٩ وأقل).

تناولت دراسة (2022). Izzo, et al كشف العلاقة بين السعادة والأداء الأسري لدى الأسر التي لديها أبناء تتراوح أعمارهم بين ٦ و١٨ عامًا ، أُجريت الدراسات في قارات مختلفة: ٣٠٪ في آسيا و٢٢٪ في أوروبا و١٨٪ في الولايات المتحدة، و١٣٪ في أمريكا الجنوبية و٢٪ في أستراليا. تراوحت أحجام العينات بين ٧٤ و٢٥,٩٠٦ مشاركاً، تم البحث بشكل منهجي في المقالات ذات الصلة في ثلاث قواعد بيانات علمية (PsycInfo وPubmed وWeb of Science) في يونيو ٢٠٢٢. تم البحث في قواعد البيانات عن المقالات الأصلية المنشورة بعد عام ١٩٦٨ باستخدام الكلمتين الرئيسيتين "السعادة" و"الأداء الأسري"، استخدمت الدراسات المدروسة مقاييس مختلفة لتقييم المكونات العاطفية أو المعرفية أو العالمية للسعادة وتقييم أداء الأسرة والعلاقات ، أوضحت النتائج: من بين ٢٦٨٣ سجلًا تم استردادها، استوفت ١٢٤ مقالة أصلية معايير الأهلية وتم تضمينها في الدراسة، كما تم تقسيم المقالات وفقًا لأربعة مواضيع ناشئة: (١) أبعاد الأسرة والسعادة؛ (٢) الأداء الأسري الشامل (أي الأداء الأسري والعلاقات الأسرية) والمتغيرات البيئية والسعادة؛ (٣) الاختلافات الأبوية؛ (٤) الدراسات الطولية، قدمت نتائج الدراسة دليلاً على وجود علاقة إيجابية بين السعادة ووظائف الأسرة، عبر مختلف الثقافات والفئات العمرية. وقد وُجد أن أبعاد الأسرة (مثل التماسك والتواصل) تُنبئ بقوة بسعادة الأطفال والمراهقين.

كما أجرى Huang, et al. (2023) دراسة لمعرفة تأثير البيئة الأسرية على الأداء الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية، تناولت الدراسة طلاب المدارس الثانوية، استخدمت الدراسة الاستبيان لجمع البيانات، كما استخدمت أسلوب التحليل الكمي لدراسة البيانات، أجريت هذه الدراسة على عينة من طلاب المدارس الثانوية الصينية، وتوصلت نتيجة الدراسة أن البيئة الأسرية لا تتأثر فقط بالعلاقات الأسرية ودخل الأسرة والعلاقات بين الوالدين والأبناء، بل أيضاً بالطريقة التي يربي بها الآباء أبنائهم والتي لها بالغ الأثر في المستقبل.

وفحصت دراسة الشتوي (٢٠٢٤) محاولة التعرف على واقع جودة الحياة الأسرية للطلاب السعوديين في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، اقتصرت الدراسة على عينة من طلاب الصف الثالث ثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨١) طال من المدارس الحكومية والأهلية وتحفيظ القرآن الكريم ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، استخدمت في الدراسة أداة الاستبانة من إعداد (الباحثة) ، وأظهرت الدراسة العديد

من النتائج أهمها: أن واقع جودة الحياة الأسرية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض جاءت بدرجة عالية ، حيث تأتي الجوانب النفسية والروحية بالمرتبة الأولى ، يليها الجوانب الاجتماعية والأسرية ، وبالمرتبة الثالثة تأتي الجوانب البيئية والاقتصادية ، وفي الأخير تأتي الجوانب الصحية والجسدية كأقل محاور جودة الحياة الأسرية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

(٢) دراسات تناولت اللياقة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

اهتمت دراسة Guerra-Bustamante, et al. (2019) بتحليل العلاقة بين أبعاد اللياقة النفسية ومستويات مختلفة من السعادة المدركة (منخفضة، متوسطة، وعالية) لدى المراهقين. وتكونت عينة الدراسة من (٦٤٦) طالباً وطالبة في التعليم الثانوي، ٤٧,٥٪ إناث و٥٢,٥٪ ذكور، أُجريت العينة باختيار ثماني مدارس عشوائيًا في منطقة إكستريمادورا (إسبانيا) وتتراوح أعمارهم بين ١٢ و١٧ سنة. استخدم فيها المنهج الوصفي، وتم استخدام النسخة الإسبانية من استبيان Trait Meta Mood Scale-24 لقياس اللياقة النفسية المصور واستبيان أكسفورد للسعادة من إعداد أرجايل وهيلز (٢٠٠٢)، وأسفرت النتائج إلى أنه مع زيادة اللياقة النفسية والقدرة على الفهم وتنظيم الذكاء العاطفي تزداد السعادة أيضاً.

وهدفت دراسة الطاهر وآخرون (٢٠٢٢) إلى الكشف عن نسبة انتشار كل من المرغوبية الاجتماعية واللياقة النفسية، ودلالة العلاقة بينهما لدى الطلبة المتفوقين رياضياً بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) من طلبة المرحلة الثانوية الذكور، المتفوقين رياضياً والمسجلين في نوادي رياضية حكومية، والحاصلين على ميداليات رياضية في كرة القدم بدولة الكويت، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المرغوبية الاجتماعية إعداد الزغول (٢٠١٩)، ومقياس اللياقة النفسية إعداد المرسي (٢٠٠٥)، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى المرغوبية الاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين رياضياً جاء أقل من المتوسط، وأن مستوى اللياقة النفسية لديهم في المستوى المتوسط، وكان بعد تنظيم وإدارة الانفعالات في الترتيب الأول، يليه على التوالي إدراك الانفعالات الذاتية فهم انفعالات الآخرين، الدافعية، وأخيراً إدراك المهارات الاجتماعية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المرغوبية الاجتماعية واللياقة النفسية لدى الطلبة المتفوقين رياضياً.

وهدفت دراسة هباش (٢٠٢٣) إلى الكشف عن العلاقة بين أبعاد اللياقة النفسية والشعور بالرضا لدى الشباب، والكشف عن قوة دلالة العلاقة بين اللياقة النفسية والشعور بالرضا في ضوء متغيرات الجنس (ذكور، إناث)، ومسارات التعليم (إنساني، علمي، صحي)، والتفاعل بينها كعوامل وسيطة. والكشف عن الفروق ذات الدالة في كل من اللياقة النفسية والشعور بالرضا تبعاً لتفاعل المتغيرات. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، وطبق مقياسي اللياقة النفسية، والشعور بالرضا من إعداد (الباحث) على عينة من الشباب تكونت من (٢٤٨) شاباً منهم (١٤٤) شاباً، و (١٠٤) شابة من خريجي الجامعات السعودية. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين أبعاد اللياقة النفسية وأبعاد الشعور بالرضا لدى الشباب ، ووجود علاقة دالة بين اللياقة النفسية والشعور بالرضا والجنس (ذكور، أناث) بعد التحكم فيه. ووجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين اللياقة النفسية والشعور الرضا والمسار التعليمي (إنساني، علمي، صحي) بعد التحكم فيه، وهي علاقة ارتباطية قوية وإيجابية عكست العلاقات البنائية لقياس اللياقة النفسية والشعور بالرضا لدى الشباب وتبين أنها علاقة ارتباطية وليست سببية تنبؤيه، وأيضاً أظهرت النتائج وجود فروق دالة لمتغير الجنس (ذكور، أناث) في الشعور بالرضا لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة لمتغير الجنس (ذكور، أناث) في اللياقة النفسية. وعدم وجود فروق دالة تعزى لمتغير المسار التعليمي (إنساني، علمي، صحي).

وهدفت دراسة Mendes, et al.(2023) إلى الكشف عن دور التعاطف مع الذات واللياقة النفسية في تحقيق الصحة النفسية للفتيات المراهقات في البرتغال ، أجريت هذه الدراسة المقطعية على خمس مدارس حكومية التابعة لوزارة التعليم البرتغالية من التعليم المتوسط والثانوي ، تكونت عينة الدراسة من (٢٢١) من الفتيات المراهقات تتراوح أعمارهن من ١٢و ١٨ عاماً ، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي و استخدمت الدراسة عدة مقياس شملت مقياس الذكريات المبكرة للدفء والأمان (EMWSS-A) ومقياس الأمان الاجتماعي والمتعة (SSPS-A) ومقياس التعاطف مع الذات (SCS) ومقياس جودة الحياة (KIDS CREEN 27) ومقياس التجنب والاندماج (AFQ-Y) ، أظهرت النتائج أن الفتيات المراهقات القادرات على التفاعل مع أفراد العائلة في مرحلة مبكرة من حياتهن الاجتماعية يملن إلى بناء علاقات اكثر أمان من الآخرين وبالتالي يتمتعن بمستويات أفضل من الرفاهية النفسية واللياقة النفسية.

(٣) دراسات تناولت جودة العلاقات الأسرية وعلاقتها باللياقة النفسية:

هدفت دراسة البناء (٢٠٢٣) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين اللياقة النفسية والكفاءة الذاتية المدركة وجودة الحياة الأسرية لدى الأسر البحرينية، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية (٠,٠١)

بين اللياقة النفسية وجودة الحياة الأسرية، بمعامل ارتباط بلغ (٠,٤٤٨)، وأن اللياقة النفسية تفسر ما نسبته (٢٠,٠%) من التباين في جودة الحياة الأسرية ووجود علاقة ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية (٠,٠١) بين الكفاءة الذاتية المدركة وجودة الحياة الأسرية، وأن الكفاءة الذاتية المدركة تفسر ما نسبته (١٩,٧) من التباين في جودة الحياة الأسرية، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اللياقة النفسية تعزى لمتغيرات الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) تعزى المتغير العمر لصالح فئات العمر ٣٥-٤٥ سنة و ٤٥ سنة فأكثر، ومتغير المستوى التعليمي لصالح حملة مؤهل دراسات عليا، ومتغير عدد سنوات الزواج لصالح سنوات الزواج ٢٠ سنة فأكثر، ومتغير مستوى الدخل لصالح مستوى الدخل المتوسط والمرتفع. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى لمتغيرات الجنس والعمر، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) تعزى لمتغير المستوى التعليمي لصالح حملة مؤهل الدراسات العليا، ومتغير عدد سنوات الزواج لصالح سنوات الزواج ٢٠ سنة فأكثر، ومتغير مستوى الدخل لصالح مستوى الدخل المتوسط والمرتفع وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة الأسرية تعزى لمتغيرات الجنس والعمر وعدد سنوات الزواج، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) تعزى لمتغير المستوى التعليمي لصالح حملة مؤهل الدراسات العليا، ومتغير مستوى الدخل لصالح مستوى الدخل المتوسط والمرتفع.

التعقيب على الدراسات السابقة:

التعقيب على الدراسات التي تناولت جودة العلاقات الأسرية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

ودراسة باقيس والمحمدي (٢٠٢٢) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى جودة الحياة الأسرية والتوافق النفسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة جدة، وهدفت دراسة Izzo, et al (2022). إلى كشف العلاقة بين السعادة والأداء الأسري لدى الأسر التي لديها أبناء تتراوح أعمارهم بين ٦ و١٨ عامًا ، في قارات مختلفة، بينما وهدفت دراسة Huang, et al. (2023) إلى معرفة تأثير البيئة الأسرية على الأداء الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية، تناولت الدراسة طلاب المدارس الثانوية في الصين، وهدفت دراسة الشتوي (٢٠٢٤) إلى التعرف على واقع جودة الحياة الأسرية للطلاب السعوديين في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

واختلفت العينات المستهدفة في الدراسات السابقة فمنهم من طبق على طلبة المرحلة الثانوية مثل دراسة باقيس والمحمدي (٢٠٢٢)، ودراسة Huang, et al. (2023)، ودراسة الشتوي (٢٠٢٤)، بينما طبقت دراسة Izzo, et al. (2023) على عينة من الأسر.

وتباينت نتائج الدراسات السابقة فمنهم من توصل إلى أن الطلبة من المرحلة الثانوية يتمتعون بمستوى مرتفع من جودة العلاقات الأسرية مثل دراسة باقيس والمحمدي (٢٠٢٢)، ودراسة Huang, et al. (2023) ودراسة الشتوي (٢٠٢٤)، وتوصلت دراسة Izzo, et al. (2022) إلى مستوى مرتفع من جودة العلاقات الأسرية لدى الأسر،

التعقيب على الدراسات التي تناولت اللياقة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

تناولت بعض الدراسات والبحوث السابقة متغير اللياقة النفسية مع متغيرات أخرى منها:

دراسة Guerra-Bustamante, et al. (2019) التي هدفت إلى تحليل العلاقة بين أبعاد اللياقة النفسية ومستويات مختلفة من السعادة المدركة لدى المراهقين في (إسبانيا)، وهدفت دراسة الطاهر وآخرون (٢٠٢٢) إلى الكشف عن نسبة انتشار كل من المرغوبية الاجتماعية واللياقة النفسية لدى الطلبة المتفوقين رياضياً بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، ،وهدفت دراسة هباش (٢٠٢٣) إلى الكشف عن العلاقة بين أبعاد اللياقة النفسية والشعور بالرضا لدى الشباب من خريجي الجامعات السعودية، وهدفت دراسة Mendes, et al.(2023) إلى الكشف عن دور التعاطف مع الذات واللياقة النفسية في تحقيق الصحة النفسية للفتيات المراهقات في البرتغال .

اختلفت العينات المستهدفة في الدراسات السابقة فمنهم من طبق على طلبة المرحلة الثانوية مثل دراسة الطاهر وآخرون (٢٠٢٢)، ودراسة Guerra-Bustamante, et al. (2019)، بينما طبقت دراسة Mendes, et al. (2023) على عينة من طلبة المتوسط والثانوي، كما طبقت دراسة هباش (٢٠٢٣) على عينة من خريجي الجامعات.

وتباينت نتائج الدراسات السابقة فمنهم من توصل إلى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية بمستوى مرتفع من اللياقة النفسية مثل دراسة Guerra-Bustamante, et al. (2019)، وتوصلت دراسة Mendes, et al. (2023) إلى مستوى مرتفع من اللياقة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية، ومنهم من توصل إلى مستوى متوسط من اللياقة النفسية مثل دراسة الطاهر وآخرون (٢٠٢٢)، وتوصلت دراسة هباش (٢٠٢٣) إلى امتلاك خريجي الجامعة مستوى مرتفع من اللياقة النفسية.

التعقيب على الدراسات التي جمعت بين متغيرات البحث وأبعاده:

بحسب إطلاع الباحثة توجد دراسات شحيحة ونادرة التي جمعت بين المتغيرات وإنما بشكل جزئي حيث

هدفت دراسة البناء (٢٠٢٣) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين اللياقة النفسية والكفاءة الذاتية المدركة وجودة الحياة الأسرية لدى الأسر البحرينية.

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية بين اللياقة النفسية وجودة الحياة الأسرية، كما فسرت نتائج الدراسة اللياقة النفسية من خلال التباين في جودة الحياة الأسرية

فروض البحث

- يوجد مستوى مرتفع من جودة العلاقات الأسرية لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان.
- يوجد مستوى متوسط من اللياقة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين جودة العلاقات الأسرية واللياقة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان.
- يمكن التنبؤ بدرجة جودة العلاقات الأسرية من خلال درجة اللياقة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان.

منهج البحث وإجراءاته

(١) منهج البحث

بناءً على مشكلة البحث وأسئلته تم استخدام المنهج الوصفي، باعتباره أحد مناهج البحث العلمي الذي يهدف إلى وصف الظواهر، والتنبؤ بها، وتفسير العلاقة بينها، والتعبير عنها كما وكيفا؛ حيث يسعى البحث الحالي إلى التعرف على مستوى كلاً من جودة العلاقات الأسرية واللياقة النفسية، واستكشاف طبيعة العلاقة بينهما، وإمكانية التنبؤ بجودة العلاقات الأسرية من خلال اللياقة النفسية.

(٢) مجتمع وعينة البحث

تألف مجتمع البحث من جميع طالبات المرحلة الثانوية بمكتب تعليم وسط جازان في العام الدراسي ١٤٤٦هـ، والبالغ عددهم (٥١٨٢) طالبة (١٧١٣ بالصف الأول، ١٦٢٧ بالصف الثاني، ١٨٤٢ بالصف الثالث).

وتم اختيار عينة البحث الاستطلاعية التي بلغ عددها (٧٠) طالبة بهدف التحقق من الصدق والثبات لأدوات البحث. كما تم اختيار عينة البحث الأساسية وبلغ عددها (٣٧٢) طالبة (١١٨ بالصف الأول، ١٤٤ بالصف الثاني، ١١٠ بالصف الثالث) بهدف الإجابة على أسئلة البحث، كما تم التأكد من مناسبة حجم العينة الأساسية باستخدام معادلة "كيريجسي ومورجان" (حسن، ٢٠١٦):

(٣) أدوات البحث

(أ) قياس جودة العلاقات الأسرية (إعداد الباحثان)

قام الباحثان بإعداد مقياس جودة العلاقات الأسرية ليتناسب مع طبيعة وخصائص مجتمع البحث المتمثلة في طالبات المرحلة الثانوية، وقد تم إعداد المقياس من خلال الخطوات التالية:

- تم تحديد الهدف الرئيس للمقياس وهي التعرف على مستوى جودة العلاقات الأسرية لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- تم الرجوع إلى الأدبيات والبحوث السابقة التي تناولت جودة العلاقات الأسرية للاستفادة منها في تحديد أبعاد المقياس مثل دراسة العمري (٢٠٢٠)، ودراسة علي (٢٠١٧)، ودراسة Hoffman, et al. (2006)، ودراسة Alshamari (2016).
- تم اعتماد أبعاد المقياس على النحو التالي:

١) الرفاهية العاطفية: ويقصد بها قدرة الطالبة على التعبير عن المشاعر بشكل صحيح وإيجابي، والتفاعل مع أفراد أسرتها والمحيطين بها، وتعزيز العواطف الإيجابية والتركيز على الجوانب الإيجابية بدلاً من السلبية. ويتضمن (١٠) فقرات.

٢) الرفاهية المادية: ويقصد بها شعور الطالبة بتوفر حاجاتها المادية التي تمكنها من التمتع بحياتها مع أفراد أسرتها. ويتضمن (١٠) فقرات.

٣) الدعم والمساندة: وتشير إلى شعور الطالبة بأنها تمتلك موقع متميز في أسرتها. ويتضمن (١٠) فقرات.

٤) جودة العلاقات الثقافية الدينية الاسلامية: ويشير إلى تمسك الأسرة بتعاليم الدين الإسلامي، واعتزازها بثقافتها العربية. ويتضمن (٩) فقرات.

٥) الوالدية: وتشير إلى أساليب الوالدين المبنية التي يتبعها في تربية أبنائه، والقائمة على الحب، والاحترام، والتشجيع، والرعاية، وتأمين بيئة إيجابية. ويتضمن (١٠) فقرات.

- تم صياغة عدد من الفقرات التي تعبر عن كل بعد من أبعاد المقياس، حيث بلغ عدد فقراته في صورته الأولية (٤٩) فقرة.

- تحكيم الصورة الأولية لمقياس جودة العلاقات الأسرية: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١١) محكمين، بهدف استطلاع آرائهم في فقرات كل بعد من حيث صياغتها، ومدى مناسبتها للبعد الذي تنتمي إليه، إما بالموافقة عليها أو تعديل صياغتها أو حذفها لضعف أهميتها، وقد تم الأخذ بآرائهم التي اتفق عليها نحو ٨٠٪ من المحكمين، وجدول (١) يوضح نسب اتفاق المحكمين على فقرات المقياس.

جدول (١) يوضح نسب اتفاق المحكمين على فقرات مقياس جودة العلاقات الأسرية

الرفاهية العاطفية		الرفاهية المادية		الدعم والمساندة		جودة العلاقات الثقافية الدينية الاسلامية		الوالدية	
الفقرة	نسبة الاتفاق	الفقرة	نسبة الاتفاق	الفقرة	نسبة الاتفاق	الفقرة	نسبة الاتفاق	الفقرة	نسبة الاتفاق
١	١٠٠٪	١١	١٠٠٪	٢١	١٠٠٪	٣١	١٠٠٪	٤٠	١٠٠٪
٢	١٠٠٪	١٢	١٠٠٪	٢٢	١٠٠٪	٣٢	١٠٠٪	٤١	١٠٠٪
٣	١٠٠٪	١٣	٧٢,٧٪	٢٣	١٠٠٪	٣٣	٧٢,٧٪	٤٢	١٠٠٪
٤	١٠٠٪	١٤	١٠٠٪	٢٤	١٠٠٪	٣٤	٧٢,٧٪	٤٣	٧٢,٧٪
٥	١٠٠٪	١٥	٧٢,٧٪	٢٥	١٠٠٪	٣٥	٧٢,٧٪	٤٤	١٠٠٪
٦	١٠٠٪	١٦	١٠٠٪	٢٦	١٠٠٪	٣٦	١٠٠٪	٤٥	١٠٠٪
٧	٩٠,٩٪	١٧	١٠٠٪	٢٧	١٠٠٪	٣٧	١٠٠٪	٤٦	١٠٠٪
٨	١٠٠٪	١٨	١٠٠٪	٢٨	١٠٠٪	٣٨	١٠٠٪	٤٧	١٠٠٪
٩	١٠٠٪	١٩	١٠٠٪	٢٩	١٠٠٪	٣٩	١٠٠٪	٤٨	١٠٠٪
١٠	١٠٠٪	٢٠	١٠٠٪	٣٠	١٠٠٪			٤٩	١٠٠٪

من جدول (١) يتضح أن نسب اتفاق المحكمين على فقرات المقياس تراوحت بين (٧٢,٧٪ - ١٠٠٪)، وتم حذف الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من (٨٠٪) وهي الفقرات (١٣، ١٥) ببعد "الرفاهية المادية"، والفقرات (٣٣، ٣٤، ٣٥) ببعد "جودة العلاقات الثقافية الدينية"، والفقرة (٤٣) ببعد "الوالدية"، وبناء عليه أصبح عدد فقرات المقياس (٤٣) فقرة. كما تم تعديل صياغة بعض الفقرات التي أشار إليها المحكمون.

الخصائص السيكومترية لمقياس جودة العلاقات الأسرية

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس جودة العلاقات الأسرية من خلال صدق المفردات؛ حيث تم تطبيق المقياس على عينة البحث الاستطلاعية البالغ عددها (٧٠) طالبة، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة الفقرة، كما موضح بجدول (٢):

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة الفقرة على مقياس جودة العلاقات الأسرية

الرفاهية العاطفية		الرفاهية المادية		الدعم والمساندة		جودة العلاقات الثقافية الدينية الاسلامية		الوالدية	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٧٨٠**	١١	٠,٦٧٩**	١٩	٠,٠٩١	٢٩	٠,٨٠٥**	٣٥	٠,٧٦٠**
٢	٠,٧٠٥**	١٢	٠,٦٦٠**	٢٠	٠,٧٧٦**	٣٠	٠,٤٦٨**	٣٦	٠,٨٤٧**
٣	٠,٣٦١**	١٣	٠,٦٦٠**	٢١	٠,٦٤٩**	٣١	٠,٧٢٠**	٣٧	٠,١٣٥
٤	٠,٧٩٣**	١٤	٠,٥١٥**	٢٢	٠,٧٧٢**	٣٢	٠,٨٤٣**	٣٨	٠,٧٥٠**
٥	٠,٦٦٧**	١٥	٠,٧٧٨**	٢٣	٠,٥١٦**	٣٣	٠,٧٨٦**	٣٩	٠,٧٣٥**
٦	٠,٧٥٩**	١٦	٠,٣٣٧**	٢٤	٠,٦٨٣**	٣٤	٠,٥٢٦**	٤٠	٠,٧٢١**
٧	٠,٢٥٥*	١٧	٠,٧٧٥**	٢٥	٠,٦٣٠**			٤١	٠,٢١٨
٨	٠,٧٨٧**	١٨	٠,٧٥٤**	٢٦	٠,٨١١**			٤٢	٠,٦٨٤**
٩	٠,٧٤٢**			٢٧	-٠,٠٨١			٤٣	٠,٦٩٨**
١٠	٠,٧٨٨**			٢٨	٠,٥٤٠**				

** دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١ – ٠,٠٥)، عدا الفقرتين (١٩، ٢٧) في بعد "الدعم والمساندة"، والفقرتين (٣٧، ٤١) في بعد "الوالدية" كانت معاملات الارتباط غير دالة إحصائياً، لذا تم حذفها ليصبح عدد فقرات المقياس (٣٩) فقرة.

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس جودة العلاقات الأسرية من خلال حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس وبعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس، على النحو التالي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس جودة العلاقات الأسرية

الأبعاد	الرفاهية العاطفية	الرفاهية المادية	الدعم والمساندة	جودة العلاقات الثقافية الدينية	الوالدية
الرفاهية العاطفية	-	-	-	-	-
الرفاهية المادية	**٠,٨٠٣	-	-	-	-
الدعم والمساندة	**٠,٨٣٦	**٠,٨٦٠	-	-	-
جودة العلاقات الثقافية الدينية اللاسامية	**٠,٦١٥	**٠,٧٢٧	**٠,٧٠٤	-	-
الوالدية	**٠,٧٦٠	**٠,٨٢١	**٠,٧٨٣	**٠,٦٣١	-
الدرجة الكلية لجودة العلاقات الأسرية	**٠,٩١٥	**٠,٩٣٧	**٠,٩٣٩	**٠,٧٧٥	**٠,٩٠٠

** دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٣) أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس جودة العلاقات الأسرية وبعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى تحقق الاتساق الداخلي لمقياس جودة العلاقات الأسرية.

الثبات:

تم التأكد من ثبات مقياس جودة العلاقات الأسرية باستخدام معامل ألفا لكرنباخ Cronbach's Alpha، وكذلك طريقة التجزئة النصفية Split-half باستخدام معامل سبيرمان – براون Spearman-Brown Coefficient ومعامل جتمان Guttman Coefficient، كما موضح بجدول (٧-٣):

جدول (٤) يوضح معاملات ثبات مقياس جودة العلاقات الأسرية (الأبعاد والدرجة الكلية)

طريقة الثبات / البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا لكرنباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان - براون	جتمان
الرفاهية العاطفية	١٠	٠,٨٩١	٠,٩٢٨	٠,٩٢٥
الرفاهية المادية	٨	٠,٨٦٢	٠,٩٠٠	٠,٨٩١
الدعم والمساندة	٨	٠,٩٠٨	٠,٨٩٤	٠,٨٨٥
جودة العلاقات الثقافية الدينية الإسلامية	٦	٠,٨٤٥	٠,٨٣٩	٠,٨٣٦
الوالدية	٧	٠,٩٣٥	٠,٩٢٣	٠,٩٠٦
جودة العلاقات الأسرية	٣٩	٠,٩٧٠	٠,٩٤٨	٠,٩٤٧

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرنباخ تراوحت بين (٠,٨٤٥-٠,٩٧٠)، وكانت باستخدام معامل سبيرمان- براون تتراوح بين (٠,٨٣٩-٠,٩٤٨)، وكانت باستخدام معامل جتمان تتراوح بين (٠,٨٣٦-٠.٩٤٧) وهي قيم مرتفعة مما يشير إلى إمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيقه على عينة البحث.

الصورة النهائية لمقياس جودة العلاقات الأسرية:

تألف مقياس جودة العلاقات الأسرية من (٣٩) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وتتوزع الفقرات على النحو التالي:

جدول (٥) أبعاد وفقرات مقياس جودة العلاقات الأسرية في صورته النهائية

الأبعاد	عدد الفقرات	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
الرفاهية العاطفية	١٠	١-٢-٤-٥-٦-٨-٩-١٠	٣-٧
الرفاهية المادية	٨	١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨	-
الدعم والمساندة	٨	١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦	-
جودة العلاقات الثقافية الدينية الإسلامية	٦	٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢	-
الوالدية	٧	٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩	-
الإجمالي	٣٩ فقرة		

واعتمدت الباحثة التدرج الخماسي لليكرت، حيث تتراوح الإجابة بين (أوافق بشدة، أوافق، أحياناً، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وتأخذ الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على التوالي بالنسبة للفقرات الموجبة والعكس في حالة الفقرات السالبة، حيث أن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (١٩٥) درجة وأقل درجة هي (٣٩)، وتشير الدرجات المرتفعة لارتفاع مستوى جودة العلاقات الأسرية.

(أ) مقياس اللياقة النفسية (إعداد: الحياني، ٢٠٢١)

تم استخدام مقياس اللياقة النفسية التي أعدته الحياني (٢٠٢١)، حيث يتكون من (٤٠) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي:

- **العلاقة مع الذات**: يعكس قدرة الفرد في تقبل ذاته وشعوره بالرضا عن نفسه وتقييمها تقييم إيجابي.
- **العلاقة مع الآخرين**: قدرة الفرد على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين والمشاركة في خدمة الآخرين وتقبل آرائهم واحترامها وتقديم المساعدة والشعور بالانسجام مع الآخرين.
- **إدارة الوقت**: يعني قدرة الفرد على إدارة وقته والسيطرة على مضيعات الوقت وبما يحقق له النجاح في مجالات الحياة كافة.
- **التعامل مع الانفعالات**: يعني قدرة الفرد على التحكم بانفعالاته أمام الآخرين وضبطها والقدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة.

وقامت معدة المقياس بصياغة فقرات المقياس بصيغتين إيجابية وسلبية، وتم اعتماد مفتاح تصحيح خماسي للمقياس (تنطبق على دائماً، تنطبق على غالباً، تنطبق على أحياناً، تنطبق على نادراً، لا تنطبق على أبداً)، وتأخذ الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على التوالي بالنسبة للفقرات الإيجابية والعكس في حالة الفقرات السالبة، ولأجل استخراج الدرجة الكلية للمقياس تُجمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب على جميع الفقرات.

وقامت معدة المقياس بالتحقق من صدق المقياس من خلال أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وأيضاً باستخدام الصدق البنائي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، كما تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار، حيث بلغ معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني (٠,٨٥)، كما تم استخدام معادلة ألفا – كرونباخ والذي بلغ (٠,٨٨).

حساب الخصائص السيكومترية لمقياس اللياقة النفسية في البحث الحالي:

صدق المقياس:

تم التأكد من صدق مقياس اللياقة النفسية من خلال صدق المفردات بإيجاد معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة الفقرة، كما موضح بجدول (٦):

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة الفقرة

العلاقة مع الذات		العلاقة مع الآخرين		إدارة الوقت		التعامل مع الانفعالات	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٤٧٥**	١١	٠,٤٠٥**	٢١	٠,٦٤٣**	٣١	٠,١٧٧
٢	٠,٦٦٩**	١٢	٠,٤٨٧**	٢٢	٠,١٩٣	٣٢	٠,٤٠٣**
٣	٠,٤٣٦**	١٣	٠,٤٥٦**	٢٣	٠,٦٢١**	٣٣	٠,٣٨٩**
٤	٠,٦٣١**	١٤	٠,٢٥٨*	٢٤	٠,٤٥١**	٣٤	٠,٠٤٢
٥	٠,٧١٠**	١٥	٠,٦٣٨**	٢٥	٠,٦٣٦**	٣٥	٠,٤٥٥**
٦	٠,٣٧٠**	١٦	٠,٣٦٥**	٢٦	٠,٢٦٦*	٣٦	٠,٠٥٣
٧	٠,٥١٥**	١٧	٠,٤٥٦**	٢٧	٠,٦٦٠**	٣٧	٠,٦١٣**
٨	٠,٢٨٠*	١٨	٠,٣٠٩**	٢٨	٠,١٣٢	٣٨	٠,٠٧٣
٩	٠,٥٠٢**	١٩	٠,٣٦٧**	٢٩	٠,٤٤٦**	٣٩	٠,٤٨٥**
١٠	٠,٤٦٣**	٢٠	٠,٣٧٤**	٣٠	٠,٣٠١*	٤٠	٠,٥٨٧**

** دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١ – ٠,٠٥)، عدا الفقرتين (٢٢، ٢٨) ببعد "إدارة الوقت"، والفقرات (٣١، ٣٤، ٣٦، ٣٨) ببعد "التعامل مع الانفعالات"، فهي غير دالة إحصائيا لذا تم حذفها ليصبح عدد فقرات المقياس (٣٤) فقرة.

الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس اللياقة النفسية من خلال حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس وبعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح بجدول (٧):

جدول (٧) معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس اللياقة النفسية

الأبعاد	العلاقة مع الذات	العلاقة مع الآخرين	إدارة الوقت	التعامل مع الانفعالات
العلاقة مع الذات	-	-	-	-
العلاقة مع الآخرين	٠,٣٨١**	-	-	-
إدارة الوقت	٠,٦٠٣**	٠,٣١٥**	-	-
التعامل مع الانفعالات	٠,٢٨٧*	٠,٤٧٠**	٠,٣٧٧**	-
الدرجة الكلية للياقة النفسية	٠,٨٠٤**	٠,٧٦٨**	٠,٧١٩**	٠,٥٧٥**

** دال عند مستوى ٠,٠١، * دال عند مستوى ٠,٠٥

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس اللياقة النفسية وبعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يشير إلى تحقق الاتساق الداخلي لمقياس اللياقة النفسية.

الثبات:

تم التأكد من ثبات مقياس اللياقة النفسية باستخدام معامل ألفا لكرنباخ Cronbach's Alpha، وكذلك طريقة التجزئة النصفية Split-half باستخدام معامل سبيرمان – براون Spearman-Brown Coefficient ومعامل جتمان Guttman Coefficient، كما موضح بجدول (٨):

جدول (٨) يوضح معاملات ثبات مقياس اللياقة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)

طريقة الثبات / البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا لكرنباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان-براون	جتمان
العلاقة مع الذات	١٠	٠,٨١٢	٠,٧٣٠	٠,٧٢٧
العلاقة مع الآخرين	١٠	٠,٧٢٧	٠,٧٨١	٠,٧٨٠
إدارة الوقت	٨	٠,٨١٧	٠,٨٠٠	٠,٧٩٩
التعامل مع الانفعالات	٦	٠,٧٩٨	٠,٧٧٠	٠,٧٥٥
الدرجة الكلية للياقة النفسية	٣٤	٠,٨٦٧	٠,٧٨٠	٠,٧٨٠

يتضح من جدول (٩) أن معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرنباخ تراوحت بين (٠,٧٢٧-٠,٨٦٧)، وكانت باستخدام معامل سبيرمان- براون تتراوح بين (٠,٧٣٠ - ٠,٨٠٠)، وكانت باستخدام معامل جتمان تتراوح بين (٠,٧٢٧ - ٠,٧٨٠) وهي قيم مرتفعة مما يشير إلى إمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيقه على عينة البحث.

الصورة النهائية لمقياس اللياقة النفسية في البحث الحالي:

تألف مقياس جودة اللياقة النفسية من (٣٤) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وتتوزع الفقرات على النحو التالي:

جدول (٩) أبعاد وفقرات مقياس اللياقة النفسية في صورته النهائية

الأبعاد	عدد الفقرات	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
العلاقة مع الذات	١٠	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠	-
العلاقة مع الآخرين	١٠	١١-١٢-١٣-١٥-١٦-١٧-١٨	١٤-١٩-٢٠
إدارة الوقت	٨	٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨	-
التعامل مع الانفعالات	٦	٣٠	٢٩-٣١-٣٢-٣٣-٣٤
الإجمالي	٣٤ فقرة		

واعتمدت الباحثة التدرج الخماسي لليكرت، حيث تتراوح الإجابة بين (تنطبق على دائماً، تنطبق على غالباً، تنطبق على أحياناً، تنطبق على نادراً، لا تنطبق على أبداً)، وتأخذ الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) على التوالي بالنسبة للفقرات الموجبة والعكس في حالة الفقرات السالبة، حيث أن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (١٧٠) درجة وأقل درجة هي (٣٤)، وتشير الدرجات المرتفعة لارتفاع مستوى اللياقة النفسية.

الأساليب الإحصائية:

للتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار "ت" لعينة واحدة.
- معامل ارتباط بيرسون.
- تحليل الانحدار المتعدد.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: نتائج الفرض الأول ومناقشتها

ينص الفرض الأول على "**يوجد مستوى مرتفع من جودة العلاقات الأسرية لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان**".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق مقياس جودة العلاقات الأسرية على عينة البحث البالغ عددها (٣٧٢) طالبة، وتم معالجة النتائج باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة (One sample T Test) لمقارنة المتوسط الحسابي الفعلي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي لجودة العلاقات الأسرية (الأبعاد والدرجة الكلية)، وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (١٠):

جدول (١٠) قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس جودة العلاقات الأسرية (الأبعاد والدرجة الكلية)

الأبعاد	عدد الفقرات	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الرفاهية العاطفية	١٠	٣٠	٤٣,٤٧٦	٦,٤٧١	١٣,٤٧٦	٤٠,١٦٤	٠,٠١
الرفاهية المادية	٨	٢٤	٣٥,٨٧٩	٥,٣١٣	١١,٨٧٩	٤٣,١٢١	٠,٠١
الدعم والمساندة	٨	٢٤	٣٥,٤٦٢	٥,٩٤٦	١١,٤٦٢	٣٧,١٨٤	٠,٠١
جودة العلاقات الثقافية الدينية	٦	١٨	٢٨,٦٦١	٣,١١٤	١٠,٦٦١	٦٦,٠٣٦	٠,٠١
الوالدية	٧	٢١	٣١,٩٧٩	٥,٦٥٣	١٠,٩٧٩	٣٧,٤٦٠	٠,٠١
الدرجة الكلية لجودة العلاقات الأسرية	٣٩	١١٧	١٧٥,٤٥٧	٢٢,٨٩٧	٥٨,٤٥٧	٤٩,٢٤٠	٠,٠١

يتضح من جدول (١٠) أن قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي في جودة العلاقات الأسرية (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت (٤٠,١٦٤، ٤٣,١٢١، ٣٧,١٨٤، ٦٦,٠٣٦، ٣٧,٤٦٠، ٤٩,٢٤٠) وهي قيم موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود مستوى مرتفع من جودة العلاقات الأسرية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان.

وتتفق النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة باقيس والمحمدي (٢٠٢٢)، دراسة Izzo,et al. (2022) ، ودراسة الشتوي (٢٠٢٤) ودراسة البناء (٢٠٢٣)، التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من جودة الحياة الأسرية لدى عينة الدراسة.

وتفسر الباحثة نتيجة هذا الفرض إلى وجود مستوى مرتفع من جودة العلاقات الأسرية لدى عينة الدراسة من طالبات الثانوي، إلى طبيعة المجتمع السعودي المحافظ والملتزم بتعاليم الدين الإسلامي، والذي يعتبر الأسرة وما تحيط بها من علاقات إنسانية هي اللبنة الأولية لبناء المجتمع، لذا تقوم العلاقة الأسرية بين أفراده على الرعاية والاهتمام وتلبية الحاجات الأسرية لأفراد الأسرة رغم بعض التحديات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية التي تواجه بعض الأسر، كما تتميز الأسرة السعودية بمنح الفرصة لأفرادها التعبير عن المشاعر بشكل صحيح وإيجابي، والتفاعل مع أفراد أسرتها والمحيطين بها، وتعزيز العواطف الإيجابية والتركيز على الجوانب الإيجابية بدلاً من السلبية.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها

ينص الفرض الثاني على "**يوجد مستوى متوسط من اللياقة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان**".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق مقياس اللياقة النفسية على عينة البحث البالغ عددها (٣٧٢) طالبة، وتم معالجة النتائج باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة (One sample T Test) لمقارنة المتوسط الحسابي الفعلي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي للياقة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (١١):

جدول (١١) قيمة "ت" لمعرفة الفروق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لمقياس اللياقة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)

الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العلاقة مع الذات	١٠	٣٠	٤٢,٦٦٩	٦,٤٨٦	١٢,٦٦٩	٣٧,٦٧٦	٠,٠١
العلاقة مع الآخرين	١٠	٣٠	٤٠,٢٦١	٦,٣٩٧	١٠,٢٦١	٣٠,٩٣٧	٠,٠١
إدارة الوقت	٨	٢٤	٣٢,٩٥٤	٥,٩٤٢	٨,٩٥٤	٢٨,٩٤٥	٠,٠١
التعامل مع الانفعالات	٦	١٨	١٧,٧٥٠	٥,٩٩٧	٠,٢٥٠-	٠,٨٠٤-	٠,٤٢٢
الدرجة الكلية للياقة النفسية	٣٤	١٠٢	١٣٣,٥٩١	١٨,٢٤٤	٣١,٥٩١	٣٣,٢٦٣	٠,٠١

يتضح من جدول (١١) أن قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي في الدرجة الكلية للياقة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت على الترتيب (٣٧,٦٧٦، ٣٠,٩٣٧، ٢٨,٩٤٥، ٠,٨٠٤-، ٣٣,٢٦٣) وهي قيم موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، عدا القيمة الرابعة فهي سالبة وغير دالة إحصائياً، مما يشير إلى وجود مستوى مرتفع في (العلاقة مع الذات، العلاقة مع الآخرين، إدارة الوقت، الدرجة الكلية للياقة النفسية)، في حين يوجد مستوى منخفض في التعامل مع الانفعالات لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان.

وتتفق النتيجة الحالية مع النتائج السابقة في ما توصلت إليه مثل دراسة هباش (٢٠٢٣)، التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من اللياقة النفسية لدى عينة الدراسة، في حين تختلف مع دراسة الطاهر وآخرون (٢٠٢٢) التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من اللياقة النفسية لدى عينة الدراسة.

ويفسر الباحثان نتيجة هذا الفرض إلى وجود مستوى مرتفع من اللياقة النفسية لدى عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية، إلى إن طلبة المرحلة الثانوية يستطيعون بناء علاقة بناءه مع ذواتهم، تقوم على تقبل الذات والشعور بالرضا عن النفس وتقييمها بشكل إيجابي، وذلك ينعكس على علاقاتهم مع الآخرين، حيث يسعون إلى إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، والمشاركة في خدمة الآخرين، وتقبل آرائهم واحترامها، وتقديم المساعدة والشعور بالانسجام مع الآخرين.

ومن جانب آخر يمكن تفسير نتيجة انخفاض مستوى التعامل مع الانفعالات لدى عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية، باعتبار المرحلة الثانوية نقطة تحول؛ حيث تبدأ مرحلة تكوين نظرتهم الخاصة عن طموحاتهم المستقبلية، لذا يتوجب على طلبة هذه المرحلة حسن إدارتهم للوقت، والتحكم في انفعالاتهم وضبطها على اتخاذ القرارات الصحيحة.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها

ينص الفرض الثالث على "**توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين جودة العلاقات الأسرية واللياقة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لمعرفة طبيعة العلاقة بين جودة العلاقات الأسرية واللياقة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان، كما هو موضح بجدول (١٢):

جدول (١٢) يوضح معاملات الارتباط بين جودة العلاقات الأسرية واللياقة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان

الأبعاد	العلاقة مع الذات	العلاقة مع الآخرين	إدارة الوقت	التعامل مع الانفعالات	اللياقة النفسية
الرفاهية العاطفية	٠,٤٢٥**	٠,٤١٨**	٠,٢٤٧**	٠,٣٨٢**	٠,٥٠٥**
الرفاهية المادية	٠,٤٥٥**	٠,٣٢٧**	٠,٣٧٤**	٠,٢١٢**	٠,٤٦٩**
الدعم والمساندة	٠,٤٦١**	٠,٣٩٢**	٠,٤٠٤**	٠,٢٨١**	٠,٥٢٧**
جودة العلاقات الثقافية الدينية	٠,٢٦١**	٠,٢٨٥**	٠,٢٠١**	٠,١٣٣*	٠,٣٠٥**
الوالدية	٠,٤١٨**	٠,٣٣٩**	٠,٣٣٩**	٠,٢٢٦**	٠,٤٥٣**
جودة العلاقات الأسرية	٠,٤٨٤**	٠,٤١٨**	٠,٣٧٣**	٠,٣٠٤**	٠,٥٤١**

** دال عند مستوى ٠,٠١

من جدول (١٢) يتضح أن معاملات الارتباط بين جودة العلاقات الأسرية (الأبعاد والدرجة الكلية) واللياقة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) قيم موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين جودة العلاقات الأسرية (الأبعاد والدرجة الكلية) واللياقة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان.

وتتفق النتيجة الحالية جزئياً مع ما توصلت إليه دراسة البناء (٢٠٢٣) التي أشارت وجود علاقة ارتباط موجبة وذات دلالة بين اللياقة النفسية وجودة الحياة الأسرية ودراسة باقيس والمحمدي (٢٠٢٢) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين جودة الحياة الأسرية والتوافق النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، ودراسة Guerra-Bustamante, et al. (2019) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين اللياقة النفسية والذكاء العاطفي لدى المراهقين وعليه تفسر الباحثة النتيجة الحالية لهذا الفرض إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين جودة العلاقات الأسرية واللياقة النفسية، لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان، إلى أن جودة العلاقات الأسرية تسهم في تقديم الدعم والرعاية والاهتمام لأفرادها، وهو الأمر الذي يؤثر بشكل مباشر على سعادتها وكفاءتها، وتعزيز الجوانب الإيجابية للأبناء، والعمل على تحسينها وتطويرها نحو الأفضل من أجل تحقيق مختلف صور وأشكال السعادة سواء للزوجين أو للأبناء. وهذا بدوره ينعكس على تمتع أفراد الأسرة بحياة نفسية متزنة، يشعر الفرد خلالها بتقبل ذاته، وشعوره بالرضا عن نفسه، وتمكنه من إقامة علاقات إنسانية بناءه، وقدرته على ضبط انفعالاته، واتخاذ القرارات المناسبة.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها

ينص الفرض الرابع على "**يمكن التنبؤ بدرجة اللياقة النفسية من خلال درجة جودة العلاقات الأسرية لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان**".

وللتحقُّق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise، والجدول التالي يوضح تحليل تباين الانحدار للتحقق من إمكانية التنبؤ بدرجة أبعاد اللياقة النفسية من خلال درجة جودة العلاقات الأسرية (الأبعاد والدرجة الكلية).

جدول (١٣) تحليل تباين الانحدار للتحقّق من إمكانية التنبؤ بدرجة أبعاد اللياقة النفسية من خلال درجة جودة العلاقات الأسرية (الأبعاد والدرجة الكلية)

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "فـ"	مستوى الدلالة
الرفاهية العاطفية	الانحدار	٤٤٨٧,٣٤٣	٣	١٤٩٥,٧٨١	٤٩,٨١٧	٠,٠١
	البواقي	١١٠٤٩,٤٤٠	٣٦٨	٣٠,٠٢٦		
	المجموع	١٥٥٣٦,٧٨٢	٣٧١	-		
الرفاهية المادية	الانحدار	٢٤٩١,٤٩٣	٣	٨٣٠,٤٩٨	٣٨,٢٨٩	٠,٠١
	البواقي	٧٩٨٢,٠٦٤	٣٦٨	٢١,٦٩٠		
	المجموع	١٠٤٧٣,٥٥٦	٣٧١	-		
الدعم والمساندة	الانحدار	٣٦٥٣,٢٨٥	٣	١٢١٧,٧٦٢	٤٧,٣٦٦	٠,٠١
	البواقي	٩٤٦١,١٨٨	٣٦٨	٢٥,٧١٠		
	المجموع	١٣١١٤,٤٧٣	٣٧١	-		
جودة العلاقات الثقافية الدينية الإسلامية	الانحدار	٣٤٧,٩١٨	٢	١٧٣,٩٥٩	١٩,٧٥٥	٠,٠١
	البواقي	٣٢٤٩,٤٠٥	٣٦٩	٨,٨٠٦		
	المجموع	٣٥٩٧,٣٢٣	٣٧١	-		
الوالدية	الانحدار	٢٤٧٣,٢٠١	٣	٨٢٤,٤٠	٣٢,٣٤١	٠,٠١
	البواقي	٩٣٨٠,٦٢٧	٣٦٨	٢٥,٤٩١		
	المجموع	١١٨٥٣,٨٢٨	٣٧١	-		
جودة العلاقات الأسرية	الانحدار	٥٧١١٠,٦٨٧	٣	١٩٠٣٦,٨٩٦	٥٠,٩٨٦	٠,٠١
	البواقي	١٣٧٤٠١,٦٢٤	٣٦٨	٣٧٣,٣٧٤		
	المجموع	١٩٤٥١٢,٣١٢	٣٧١	-		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" لجودة العلاقات الأسرية (الأبعاد والدرجة الكلية) بلغت (٤٩,٨١٧، ٣٨,٢٨٩، ٤٧,٣٦٦، ١٩,٧٥٥، ٣٢,٣٤١، ٥٠,٩٨٦)، وهي قِيَم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهو ما يشير لإمكانية التنبؤ بأبعاد اللياقة النفسية من خلال جودة العلاقات الأسرية (الأبعاد والدرجة الكلية).

جدول (١٤) ملخص نموذج الانحدار

المتغير التابع	Rمعامل الارتباط	R^2معامل التحديد	معامل التحديد المصحح
الرفاهية العاطفية	٠,٥٣٧	٠,٢٨٩	٠,٢٨٣
الرفاهية المادية	٠,٤٨٨	٠,٢٣٨	٠,٢٣٢
الدعم والمساندة	٠,٥٢٨	٠,٢٧٩	٠,٢٧٣
جودة العلاقات الثقافية الدينية الإسلامية	٠,٣١١	٠,٠٩٧	٠,٠٩٢
الوالدية	٠,٤٥٧	٠,٢٠٩	٠,٢٠٢
جودة العلاقات الأسرية	٠,٥٤٢	٠,٢٩٤	٠,٢٨٨

جدول (١٥) نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة إمكانية التنبؤ بأبعاد اللياقة النفسية من خلال جودة العلاقات الأسرية (الأبعاد والدرجة الكلية)

المتغير التابع	المتغير المستقل	ثابت الانحدار	معامل الانحدار	Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الرفاهية العاطفية	العلاقة مع الذات	١٩,٨٣٥	٠,٢٩١	٠,٢٩٢	٥,٥٣١	٠,٠١
	التعامل مع الانفعالات		٠,٢٨٩	٠,٢٦٨	٥,٥٨٣	٠,٠١
	العلاقة مع الآخرين		٠,١٥١	٠,١٤٩	٢,٦٣٦	٠,٠١
الرفاهية المادية	العلاقة مع الذات	١٧,٥٧٣	٠,٢٦١	٠,٣١٩	٥,٠٥٩	٠,٠١
	التعامل مع الانفعالات		٠,١٣٤	٠,١٥٢	٣,٢٣١	٠,٠١
	إدارة الوقت		٠,١٤٥	٠,١٦١	٢,٦٠٥	٠,٠١
الدعم والمساندة	العلاقة مع الذات	١٣,٥١٩	٠,٢٤٨	٠,٢٧١	٤,٤١٥	٠,٠١
	التعامل مع الانفعالات		٠,٢٢٧	٠,٢٢٩	٥,٠٢٢	٠,٠١
	إدارة الوقت		٠,٢٢٢	٠,٢٢١	٣,٦٦٩	٠,٠١
جودة العلاقات الثقافية الدينية الإسلامية	العلاقة مع الآخرين	٢١,٦٣٣	٠,٠٩٩	٠,٢٠٢	٣,٤١١	٠,٠١
	العلاقة مع الذات		٠,٠٧٢	٠,١٤٩	٢,٥١٨	٠,٠٥
الوالدية	العلاقة مع الذات	١٣,٨٠٥	٠,٢٥١	٠,٢٨٩	٤,٤٩١	٠,٠١
	التعامل مع الانفعالات		٠,١٦٢	٠,١٧٢	٣,٥٨٦	٠,٠١
	إدارة الوقت		٠,١٣٩	٠,١٤٥	٢,٣٠٥	٠,٠٥
جودة العلاقات الأسرية	العلاقة مع الذات	٨٦,٩٠٨	١,٣١٦	٠,٣٧٣	٧,٠٨٦	٠,٠١
	التعامل مع الانفعالات		٠,٦٨٠	٠,١٧٨	٣,٧٢١	٠,٠١
	العلاقة مع الآخرين		٠,٥٠٥	٠,١٤١	٢,٥٠٠	٠,٠٥

يتضح مما سبق الآتي:

- العلاقة مع الذات تُعَد أكثر العوامل إسهامًا في التنبؤ بالرفاهية العاطفية؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٥,٥٣١) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم يأتي التعامل مع الانفعالات في المرتبة الثانية؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٥,٥٨٣)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم العلاقة مع الآخرين في المرتبة الثالثة؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٢,٦٣٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما بلغت قيمة معامل التفسير المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار (٠,٢٨٣)، أي أنهم يسهمون بنسبة (٢٨,٣٪) في التنبؤ بالرفاهية العاطفية، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

الرفاهية العاطفية = ١٩,٨٣٥ + ٠,٢٩١ × (العلاقة مع الذات) + ٠,٢٨٩ × (التعامل مع الانفعالات) + ٠,١٥١ × (العلاقة مع الآخرين)

- العلاقة مع الذات تُعَد أكثر العوامل إسهامًا في التنبؤ بالرفاهية المادية؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٥,٠٥٩) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم يأتي التعامل مع الانفعالات في المرتبة الثانية؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٣,٢٣١)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم إدارة الوقت في المرتبة الثالثة؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٢,٦٠٥) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما بلغت قيمة معامل التفسير المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار (٠,٢٣٢)، أي أنهم يسهمون بنسبة (٢٣,٢٪) في التنبؤ بالرفاهية المادية، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

الرفاهية المادية = ١٧,٥٧٣ + ٠,٢٦١ × (العلاقة مع الذات) + ٠,١٣٤ × (التعامل مع الانفعالات) + ٠,١٤٥ × (إدارة الوقت)

- العلاقة مع الذات تُعَد أكثر العوامل إسهامًا في التنبؤ بالدعم والمساندة؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٤,٤١٥) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم يأتي التعامل مع الانفعالات في المرتبة الثانية؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٥,٠٢٢)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم إدارة الوقت في المرتبة الثالثة؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٣,٦٦٩) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما بلغت قيمة معامل التفسير المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار (٠,٢٧٣)، أي أنهم يسهمون بنسبة (٢٧,٣٪) في التنبؤ بالدعم والمساندة، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

الدعم والمساندة = ١٣,٥١٩ + ٠,٢٤٨ × (العلاقة مع الذات) + ٠,٢٢٧ × (التعامل مع الانفعالات) + ٠,٢٢٢ × (إدارة الوقت)

- العلاقة مع الآخرين تُعَد أكثر العوامل إسهامًا في التنبؤ بجودة العلاقات الثقافية الدينية؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٣,٤١١) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم يأتي العلاقة مع الذات في المرتبة الثانية؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٢,٥١٨)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة معامل التفسير المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار (٠,٠٩٢)، أي أنهما يسهمان بنسبة (٩,٢٪) في التنبؤ بجودة العلاقات الثقافية الدينية ، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

جودة العلاقات الثقافية الدينية = ٢١,٦٣٣ + ٠,٠٩٩ × (العلاقة مع الآخرين) + ٠,٠٧٢ × (العلاقة مع الذات)

- العلاقة مع الذات تُعَد أكثر العوامل إسهامًا في التنبؤ بالوالدية؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٤,٤٩١) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم يأتي التعامل مع الانفعالات في المرتبة الثانية؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٣,٥٨٦)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم إدارة الوقت في المرتبة الثالثة؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٢,٣٠٥) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة معامل التفسير المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار (٠,٢٠٢)، أي أنهم يسهمون بنسبة (٢٠,٢٪) في التنبؤ بالوالدية، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

الوالدية = ١٣,٨٠٥ + ٠,٢٥١ × (العلاقة مع الذات) + ٠,١٦٢ × (التعامل مع الانفعالات) + ٠,١٣٩ × (إدارة الوقت)

- العلاقة مع الذات تُعَد أكثر العوامل إسهامًا في التنبؤ بالدرجة الكلية لجودة لعلاقات الأسرية؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٧,٠٨٦) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم يأتي التعامل مع الانفعالات في المرتبة الثانية؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٣,٧٢١)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ثم العلاقة مع الآخرين في المرتبة الثالثة؛ حيث كانت القيمة التنبئية له (٢,٥٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، كما بلغت قيمة معامل التفسير المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار (٠,٢٨٨)، أي أنهم يسهمون بنسبة (٢٨,٨٪) في التنبؤ بجودة العلاقات الأسرية، ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

جودة العلاقات الأسرية = ٨٦,٩٠٨ + ١,٣١٦ × (العلاقة مع الذات) + ٠,٦٨٠ × (التعامل مع الانفعالات) + ٠,٥٠٥ × (العلاقة مع الآخرين)

مما سبق يتضح أنه يمكن التنبؤ باللياقة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية بجازان من خلال جودة العلاقات الأسرية (الأبعاد والدرجة الكلية) ، وبذلك يتحقق الفرض السادس. وبناء عليه فإن زيادة جودة العلاقات الأسرية يصاحبها زيادة في مستوى اللياقة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بجازان.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث، وبعد الرجوع إلى مناقشة محور البحث الرئيسي، يوصي الباحثان بالآتي:

- عقد دورات وبرامج إرشادية لطالبات المرحلة الثانوية لتعزيز التعامل مع الانفعالات؛ حيث أشارت النتائج انخفاض مستوى التعامل مع الانفعالات لدى طالبات هذه المرحلة.
- حث الأسر من خلال إدارة المدرسة على تعزيز الرفاهية المادية لدى طالبات المرحلة الثانوية ولا سيما طالبات الصف الثاني والثالث ثانوي؛ حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الرفاهية المادية تعزى للصف الدراسي لصالح طالبات الصف الأول ثانوي.
- الاهتمام بتقديم خدمات إرشادية فيما يتعلق بالدعم والمساندة لطالبات المرحلة الثانوية؛ حيث أشارت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الرفاهية المادية تعزى للصف الدراسي.
- توعية أولياء الأمور لاتباع أساليب والدية مبنية على الحب، والاحترام، والتشجيع، والرعاية، وتأمين بيئة إيجابية.
- الاهتمام بتنمية قدرة الطالبات لتقبل ذاتها وشعورها بالرضا عن نفسها وتقييمها تقييم إيجابي.

البحوث المقترحة:

- الفروق في جودة العلاقات الأسرية بين طلبة المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.
- فاعلية برنامج إرشادي لتنمية أثر اللياقة النفسية على جودة العلاقات الأسرية.

- اللياقة النفسية لدى المعلمات وأثرها في الإنجاز الأكاديمي لدى الطالبات.

أولًا: المراجع العربية:

أبو النور، نسرين محمد صادق. (٢٠٢١). الأبعاد الاجتماعية للتنشئة الدينية وتأثيرها على الأسرة المصرية: دراسة ميدانية. *مجلة بحوث كلية الآداب*، جامعة المنوفية، ٣٢(١٢٤)، ٣-٤٦.

أبو زيد، حسن يوسف عبد الله. (٢٠٢٠). اللياقة النفسية وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى المدربين. *المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة*، (٤٢)،١-٤٩.

أبو غريبة، إيمان. (٢٠٠٧). *التطور من الطفولة حتى المراهقة*. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

أحمد، آيات عبد المنعم؛ وضبش، شيماء عبد الرحمن (٢٠٢٣). اللياقة النفسية وعلاقتها بالتخطيط لمهارات المستقبل لدى الشباب. *مجلة بحوث التربية النوعية*، ٢٠٢٣ (٧٢)، ٤٩٣-٥٣٢.

الأغبري، عبد الرحمن عبد الله. (٢٠٢٢). الثوابت والمتغيرات في منظومة القيم الإسلامية للأسرة ومواجهة التحديات العصرية. *مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث*، ٣(١٠)، ٦٨-٩٣.

الأنصاري، خولة جميل محمد. (٢٠١٩). القيمة التنبؤية للذكاء الانفعالي في الرفاهية النفسية لدى فتيات مؤسسات الرعاية بمنطقة مكة المكرمة. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٦٦(٦٦)، ١٢٤-١٦٦.

باقيس، أفراح حسين، المحمدي، إيمان علي. (٢٠٢٢). جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمدينة جدة. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات*، ٥٠(٨)، ١-٢٦.

بلة، وفاء عبد الستار السيد (٢٠١٩). الدعم الأسري للشباب الجامعي وعلاقته بالاتجاه نحو المستقبل. *المجلة المصرية للاقتصاد المنزلي*، ٣٥، ١٦٥-٢٠٤.

بن قويدر، أمينة، وكركوش، فتيحة. (٢٠١٩). جودة الحياة الأسرية من منظور علم النفس الإيجابي. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، ١٢(٣)، ٨٤ -٩٣.

البناء، لولوه محمد أحمد. (٢٠٢٣). اللياقة النفسية والكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة الأسرية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية بمملكة البحرين. جامعة البحرين، كلية الآداب، ١٣(٢٢)، ١-٩٤.

بو سعيد، سعاد. (٢٠١٤). *المرونة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى النساء المصابات باضطراب الغدة الدرقية: دراسة ميدانية بعيادة متخصصة لأمراض الغدد والسكري بمدينة بورقلة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

الترمذي، ح١٠٨٤، كتاب: *النكاح*، باب: إذا جاءكم من ترضون دينة فزوجوه، ٣٨٠/٢

الجامع الصحيح، ح٥١٩٢٦، *كتاب: العقيدة الثاني، باب: تكفير الأمراض والمصائب للذنوب*. ١٣٧/٨.

الجلسي، لينا جميل. (٢٠٢٣). استخدامات الأسرة السعودية لمواقع التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالترابط الأسري. *مجلة البحوث الإعلامية*، ٦٥(٢)، ١١٨٩-١٢٥٤.

الجنابي، رنا فاضل عباس. (٢٠٢٣). جودة العلاقات الأسرية وعلاقتها بالطموح المستقبلي لدى المرأة. *مجلة العلوم النفسية*، ٣٤(٢)، ٣١٣-٣٦٤.

حامد، ولاء. (٢٠٢٥). الأسرة والكلفة الاجتماعية للأمن الإنساني دراسة ميدانية في جامعة بغداد. *حوليات آداب عين شمس*, ٥٣(١), ١٩٩-٢٢٠.

حسونة، أمل محمد، والبصال، إيناس السيد، ومصطفى، منى إبراهيم. (٢٠٢١). برنامج قائم على استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية لإكساب معلمات رياض الأطفال مهارات التفاعل الإيجابي مع المدمجين. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببور سعيد*، ٢٠(١)١١٩-١٧٨.

حسين، أحمد ضياء الدين. (٢٠١٦). الهوية الإسلامية للأقليات المسلمة في المجتمعات غير الإسلامية التحديات والحلول. *مجلة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*، ٢(٤٠)، ١٨٣-٢١٤.

الحضيف، فهد صالح. (٢٠٢٤). واقع ممارسة الوالدين لأساليب التربية الإسلامية في الأسرة من وجهة نظرهما وفقًا لبعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (٤٢) , ٨٠٩-٨٣٦.

الحمادين، خالد محمد دخل الله، والرقاد، سناء كاسب عواد، والمساعفة، رغدة يوسف ساري. (٢٠٢٠). المساندة الأسرية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية الثانوية الأردنية من وجهة نظر المرشدين والمرشدات. *المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي*، ١٢، ١-٢٠.

https://www.ajrsp.com/vol/issue12 /

الحمداني، ربيع مانع. (٢٠١٨). *المرونة النفسية والجفاف العاطفي رؤية تربوية نفسية معاصرة*. الوراق للنشر والتوزيع.

الحياني، زبيدة عباس محمد هندي. (٢٠٢١). اللياقة النفسية وعلاقتها بدافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية*، ١٢ (٢)، ١٩٤-٢١٧.

خضر، منار عبد الرحمن، ومبروك، أحلام عبد العظيم. (٢٠١١). جودة حياة الأسرة وتأثيرها على قدرة الأم لاكتشاف وتنمية الذكاءات المتعددة لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة. *مجلة بحوث التربية النوعية*، ١(٢٣)، ٧٩-١٣٠.

خطاطبة، يحيى مبارك. (٢٠١٧). أشكال التفاعل الأسري وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٤٥)، ٦٣-١٤١.

خلوفي، لامية، وزايدي، وسيلة. (٢٠١٨، ٥ نوفمبر). *دور المساندة الاجتماعية في التخفيف من المشكلات النفسية والاجتماعية للمرأة المكتئبة*. الملتقى الوطني حول: علم النفس المرضي في الجزائر: تاريخ وحاضر ومستقبل، جامعة قالمة، الجزائر.

الدعدي، حسنه بنت عائش. (٢٠٢٢). أخلاقيات الحوار الأسري الإيجابية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، جامعة أم القرى*، (٧٧)، ١-٢١.

دوماس، إيمان دوماس زكي. (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط التعلق الوجداني للراشدين. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، جامعة عين شمس، ٤٧(١)،٩٧-١٢٦.

رفاعي، إسلام عيد. (٢٠١٥). *استراتيجيات المواجهة والتنظيم الوجداني المعرفي وأنماط التعلق كمتغيرات منبئة بالصمود لدى ذوي الاحتياجات الخاصة من طلاب الجامعة* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة سوهاج.

ريحان، الحسيني رجب، ودراز، إيمان عبدالعال، وسعد، نهى جلال محمد، وحسن، نجوى عادل. (٢٠٢٠). تأثير التصميم الداخلي لحجرة المعيشة على كل من جودة الحياة والعلاقات الأسرية. *مجلة بحوث التربية النوعية*، العدد (٥٨)، ٥٣١ــ ٥٥٩.

الزاملي، على. (٢٠١٥). *اللياقة النفسية كمؤشر لقبول الطلبة المتقدمين لكلية التربية الرياضية. جامعة القادسية*، ١٩فبراير ٢٠٢٤.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٥). *التوجيه والإرشاد النفسي*. القاهرة: عالم الكتب.

الزهراني، عبد الله محمد علي. (٢٠٢٠). أساليب تربوية لحماية هوية الأسرة المسلمة من الآثار السلبية للمستحدثات التكنولوجية، *مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي*، ١(١)، ٢٥-٣٣.

زيادة، أحمد رشيد. (٢٠١٩). مستوى المرونة الأسرية لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية في مدينة أربد. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٧(٢)، ٢٥-٤٤.

سلام، محمد عبد الفتاح. (٢٠٢٢). من أحكام سورة المجادلة. *الدراية*، ٢١(٢١)، ٤٨١-٥٥٢.

السوفي، أم الخير. (٢٠٢٠). *جودة الحياة الأسرية كبعد لتحقيق جودة الحياة في المجتمع الجزائري: الأبعاد والتحديات. أعمال الملتقى الوطني: جودة التحديات والتنمية المستدامة في الجزائر- الأبعاد والتحديات*، (١)، ٣٧٧-٣٨٨.

شاوشي، ميرة، وسيساني، رابح. (٢٠٢٣). جودة حياة الأسرية: المفهوم والاتجاهات المفسرة. *مجلة سلوك*، جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، ١٠(١)، ٦٧-٨٢.

الشتوي، ريم عبد الله. (٢٠٢٤). جودة الحياة الأسرية لطلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، ٦(١)، ١٨٤-٢١٠.

شريم، رغدة حكمت. (٢٠٠٩). *سيكولوجية المراهقة*. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

شعيبي، انعام أحمد عابد. (٢٠٢١). دور الأسرة في تنمية ثقافة التخطيط في ضوء رؤية ٢٠٣٠ وانعكاسها على جودة الحياة الأسرية. *مجلة التربية النوعية والتكنلوجيا*، ٢١(٨)، ٧٥٢-٧٧٨.

صالح، عبد الله خلف. (٢٠١٨). *المرونة النفسية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

صحيح البخاري، ح٣٩، كتاب: *الإيمان*، باب: إن الدين يسر، ٣٦/١.

صحيح البخاري، ح٥٠٩٠، كتاب: *النكاح*، باب: الأكفاء في الدين، ٧/٧.

صحيح البخاري، ح٥٢٠٠، كتاب: *النكاح*، باب: المرأة راعية في بيت زوجها،٣٦/٢٥.

صحيح مسلم، ح٢٦٧٥، كتاب: *الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار*، باب: الحث على ذكر الله تعالى، ٦٢/٨.

صحيح مسلم، ح٢٩٩٩، كتاب: *الزهد والرقائق*، باب: المؤمن أمره كله خير، ٩٥/٤.

صغير، عبلة محمد الجابر. (٢٠٢٠). الإفصاح عن الذات وعلاقته بأنماط التعلق وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلبة المرحلة الثانوية. دراسات تربوية ونفسية، *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٤(٨)، ٢٢١-٢٧٣.

صمد، أمينة بن قويدر، وكركوش، فتيحة. (٢٠١٩). جودة الحياة الأسرية من منظور علم النفس الإيجابي، *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، ١٢(١)، ٢١٥-٢٤٥.

الصمعاني، نورة محمد. (٢٠٢٢). الرضا المالي وعلاقته بالاستقرار الأسري. *مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية*، ٢(١)، ٢١٥-٢٤٥.

ضبش، شيماء عبد الرحمن. (٢٠٢٢). المساندة الأسرية وعلاقتها بالقلق الاجتماعي لدي عينة من الشباب الجامعي. *المجلة العلمية لعلوم التربية النوعية*, ١٦(١٦) , ١-٣٥.

الطاهر، بدر ناصر، والناصر عبد الله احمد، والجاسم، فاطمة احمد. (٢٠٢٢). المرغوبية الاجتماعية وعلاقتها باللياقة النفسية لدى المتفوقين الرياضيين. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٦(٢٤)، ٣٤٧-٣٧٢.

طه، منال عبد النعيم. (٢٠٢٠). جودة العلاقة بين الوالدين والأبناء في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، *مجلة كلية التربية*، جامعة الاسكندريه، ٣٠(٤)،٨٩-١٣٣.

عامر، نادية عبد المنعم. (٢٠٢٠). إدارة التفاوض لحل الخلافات لدى الزوجات وعلاقتها بجودة العلاقات الأسرية. *مجلة دراسات وبحوث التربية النوعية*، ٦(٢)، ٥٦٤-٦١٩.

عبد الأمير، مروة محمد، والخالدي، أمل إبراهيم. (٢٠٢٣، ٣-٤آيار). فاعلية أسلوب العلاج بالواقع في تنمية اللياقة النفسية لدى الكوادر الصحية. المؤتمر العلمي السادس والعشرين للعلوم الإنسانية والتربوية، الجامعة المستنصرية. *مجلة المستنصرية للعلوم الإنسانية*، ٤٨١-٤٩٦.

عبد الفتاح، فاتن، وحليم، شيري. (٢٠١٤). الصمود النفسي لدى طلاب الجامعة وعلاقته بكل من الحكمة وفاعلية الذات لديهم. *مجلة كلية التربية بجامعة بور سعيد*، ١٥(١٥)، ٩٠-١٣٤.

عبد مهيوب، سهير إبراهيم. (٢٠٢٢). فعالية برنامج إرشادي جمعي في إشباع الحاجات النفسية وأثرة في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال الخاضعين لقانون الرؤية، *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*، ٤(٧)،١٣٥٤-١٤٤٩.

عبد العظيم، هيام سلامة، وعثمان، فاروق السيد. (٢٠٢٠). المرونة النفسية والرضا الوظيفي لدى المعلمين مرتفعي ومنخفضي السعادة بمرحلة التعلم الأساسي. *مجلة التربية في القرن ٢١ للدراسات التربوية والنفسية*، ٣(١)، ١-٢٥.

عودة، محمد محمد. (٢٠١٠). *الضغوط والمساندة الاجتماعية والصلابة النفسية لدى أطفال المناطق الحدودية بقطاع غزه*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزه.

فارع، هديل محمود، كردي، سميرة عبد الله. (٢٠٢٣). اليقظة العقلية وعلاقتها باللياقة النفسية لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة. *المجلة الدولية للبحوث العلمية*، ١١(٢)، ٩٨-١٤٣.

فنجان، علاء محسن؛ وحسن، سكينه شاكر. (٢٠٢١). تأثير التمرينات النفسية في كل من اللياقة النفسية والأداء المهارى للاعبي كرة القدم. *مجلة كلية التربية الأساسية*، ٢٧(١١٢)، ٢١٤ - ٢٢٤.

القثامي، سمية محمد، وعسيري، شذى حسين. (٢٠٢٢). أثر كوفيد -١٩ على العلاقات الأسرية في المجتمع السعودي: دراسة وصفية على عينة من الأسر في مدينة جدة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٦(١٤)، ١-٢٨.

القرالة، عبد الناصر موسى. (٢٠١٩). مستوى اللياقة النفسية لدى العاملين في الحقل الطبي من المتزوجين الجدد وعلاقته بتقدير الذات الإيثاري لهم. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، ٨(٤)، ٢١١-٢٤٧.

القواسمة، رغد كمال. (٢٠١٩). درجة إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية بالرضا عن الحياة لدى الطلبة الايتام في مدارس الأيتام في محافظة الخليل. جامعة الخليل، فلسطين.

https://dspace.hebron.edu/jspui/handle/123456789/855

الكشكي، محمد السيد، والصبان، عبير محمد. (٢٠٢١). جودة الحياة الأسرية كمتغير وسيط في العلاقات بين الأمن الفكري وأحادية الرؤية لدى عينة من طلاب الجامعة السعوديين. *مجلة كلية التربية*، ٣٧(٤)، ٤١٠-٤٥٩.

كفافي، علاء الدين، والنيال، مايسة أحمد، وسالم، سهير محمد. (٢٠١٣). *نظريات الشخصية الارتقاء -النمو-التنوع*. (ط٢)، القاهرة: دار الفكر.

لديد، مريانة طلعت. (٢٠٢١). العلاقة بين المناخ الأسري ونجاح جهود التدخل المبكر للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية*. ١٥(٣)، ٢٤٩-٢٦٨.

محتار، رحاب، وهارون، نورة. (٢٠١٩). جودة الحياة الأسرية: بين جدية الأصالة ومسايرة المعاصرة وأثرها على تربية الأبناء، *مجلة الإناسة وعلوم المجتمع*، ٣، (٢)،٨٩-١٠٦.

المحضار، سيد علي بن صالح. (٢٠٢١). أساليب التربية في الفكر التربوي والإسلامي ودرجة ممارسة الوالدين لها من وجهة نظر الأبناء. *مجلة كلية التربية*، ٣٧(١١)، ١٤٦-١٨٥.

محمد، أحمد محمد. (٢٠٢٣). التفكير الإيجابي لدى الأبناء. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنصورة*، ٩(٤)،٢٤٠-٢٥٤.

محمد، مروه عبد المحسن، وعبد الغفار، محمد عبد القادر، وغنيم، محمد عبد السلام. (٢٠٢٠). الفروق في تقدير الذات في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طفل ما قبل المدرسة. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٦(٣١)، ٢٨٩-٢٥١.

معروف، وئام علي أمين. (٢٠١٨). جودة الحياة الأسرية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بتصوراتهم لأدوارهم المستقبلية. *مجلة الاقتصاد المنزلي*، ٢٨(٤)، ٩٠١-٩٣٥.

النجار، مرفت عاطف. (٢٠٢١). الرأفة بالذات وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى أمهات ذوي الإعاقة العقلية في محافظات غزه. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١٢(٣٦)، ١٧٨-١٩٨.

هباش، علي بن احمد. (٢٠٢٣). اللياقة النفسية وعلاقتها بالشعور بالرضا في ضوء بعض المتغيرات الوسيطة. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٦٢(٢)، ١٥٠-١٧٣.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdulgafoor, K., & Kurukkan, A. (2014). Construction and Validation of Scale of Parenting Style. Online submission, *Guru Journal of Behavioral and Social Sciences* 2(4), 315-323.

Abidin, Zainal. (2007). Analisis Eksistensial Sebuah Pendekatan Alternatif Untuk Psikologi dan Psikiatri. *Jakarta:Pt. Raja Grafindo Persada*.

Afifah, A. (2022). Affectivities program pusaka sakinah di KUA Kecamatan Singosari Kabupaten Malang] Doctoral *dissertation*] Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim.

Alnahdi, G., Alwadei, A., Woltran, F., & Schwab, S. (2022). Measuring family quality of life: scoping review of the available scales and future directions. *International journal of environmental research and public health, 19*(23), 15473.

Alshamri, K. (2016). Family quality of life for families of children with intellectual disability in Saudi Arabia [Doctorate Dissertation]. Western Sydney University.

Guerra-Bustamante, J., León-del-Barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V. M., & Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional intelligence and psychological well-being in adolescents. *International journal of environmental research and public health*, *16*(10), 1720.

Herrman, H., Stewart, D., Diaz-Granados, N., Berger, E., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience? *The Canadian Journal of Psychiatry, 56*(5), 258-265.

Hoffman, L., Marquis, J., Poston, D., Summers, J. & Turnbull, A. (2006). Assessing family outcomes: Psychometric evaluation of the beach center family quality of life scale. *Journal of marriage and family* ,68(4),1069-1083.

Huang, J., Li, W, & Liu, C. (2023). The Influence of Family Environment on Secondary School Students' Academic Performance. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media* ,12(1), 327-335

Isaacs, B., Wang, M., Samuel, P., Ajuwon, P., Baum, N., Edwards, M., & Rillotta, F. (2012). Testing the factor structure of the Family Quality of Life Survey–2006. *Journal of Intellectual Disability Research,* 56(1), 17-29.

Izzo, F., Baiocco, R., & Pistella, J. (2022). Children's and adolescents' happiness and family functioning: a systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*,

Kashdan, T., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical psychology review, 30*(7), 865-878.

Mendes, A. L., Canavarro, M. C., & Ferreira, C. (2023). The roles of self-compassion and psychological flexibility in the psychological well-being of adolescent girls. *Current Psychology, 42(15), 12604-12613.*

Muzakki, H. (2021). Teori belajar konstruktivisme Ki Hajar Dewantara serta relevansinya dalam kurikulum 2013. *Southeast Asian Journal of Islamic Education Management*, 2(2), 261-282.

Poston, D. & Turnbull, A. (2004). Role of spirituality and religion in family quality of life for families of children with disabilities. *Education and training in developmental disabilities*, 95-108.

Robinson, J., Lee, E., Xie, S., Rennert, L., Suh, E., Bredenberg, C., ... & Trojanowski, J. (2018). Neurodegenerative disease concomitant proteinopathies are prevalent:

age-related and APOE4-associated. *Brain, 141*(7), 2181-2193.

Rodgers, N., & Thompson. M. (2015). *Cara mudah mempelajari eksistensialisme. (Benyamin Molan penerjomah).* Jakarta: Pt. indeks.

Rokhmansyah, A. (2014). *Studi dan pengkajian sastra: Perkenalan awal terhadap ilmu sastra*. Graha Ilmu.

Ross, D., Hinton, R., Melles-Brewer, M., Engel, D., Zeck, W., Fagan, L., ... & Mohan, A. (2020). Adolescent well-being: a definition and conceptual framework. *Journal of Adolescent Health*, *67*(4), 472-476.

Samuel, P.S., Rillotta, F, & Brown, I. (2012). The development of family quality of life concepts and measures. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(1), 1-16

Short, J. & Jerome, L. (2012). Psychological Fitness for Older Adults: A Pilot Intervention. *Seniors Housing & Care Journal,* 20(1), 71-84.

Southwick, S., Sippel, L., Krystal, J., Charney, D., Mayes, L. & Pietrzak, R. (2016). Why are some individuals more resilient than others: the role of social support. *World psychiatry*, *15*(1), 77.

Stanovich, K. (2016). The comprehensive assessment of rational thinking. *Educational Psychologist,* 51(1), 23-34.

Sweif, M. (2012). The psychological fitness. *the journal of the faculty of arts, cairo university*, (2)72, 11-31.

Zionist, Evelyn & Al- Sanad, Jalal. (2020). psychometric Properties of the life skills scale A field study on a sample of students from the College of Education at *the university Journal* ,3(3).

المجلات العلمية الصادرة عن مركز إثراء المعرفة

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

رئيس التحرير

أ.د. مرضي غرم الله الزهراني

الترخيص

111489

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9580 (Print)
ISSN 2961-404X(Online)

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

رئيس التحرير

أ.د. ظافر بن غرمان العمري

الترخيص

111486

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9572 (Print)
ISSN 2961-4066(Online)

المجلة الدولية للشريعة والدراسات الاسلامية

رئيس التحرير

أ.د. عبد الله بن محمد آل الشيخ

الترخيص

111487

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9564 (Print)
ISSN 2961-4031(Online)

المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات

رئيس التحرير

أ.د. عائشة بليهش العمري

الترخيص

111488

الرقم المعياري الدولي

ISSN 1658-9556 (Print)
ISSN 2961-4023 (Online)

www.kefeac.org/#magazine