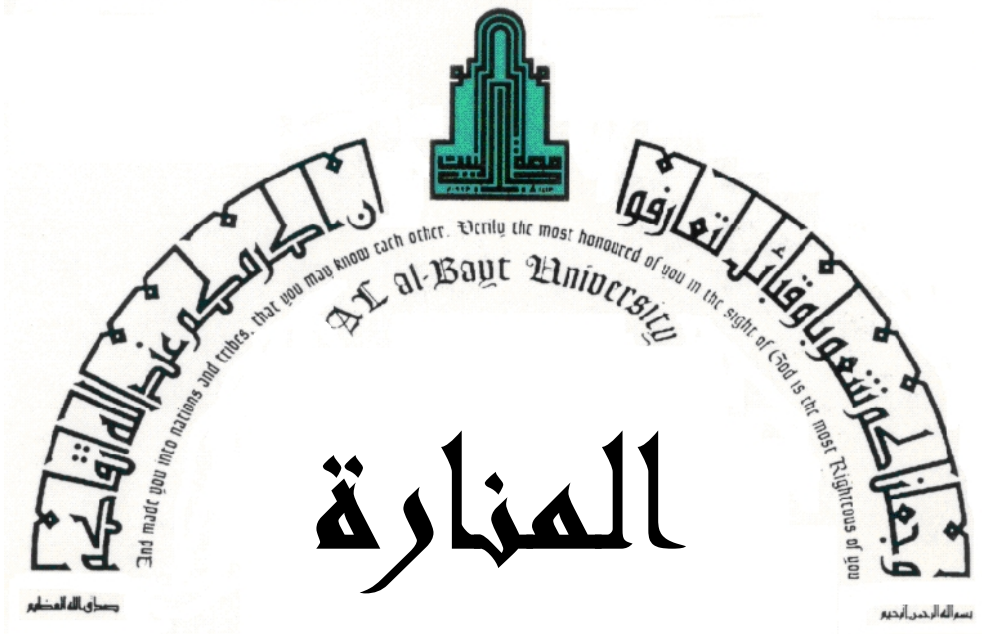


بسم الله الرحمن الرحيم



المناصرة

للبحوث والدراسات

مجلة علمية متخصصة محكمة

سلسلة العلوم التربوية والنفسية

تصدر عن جامعة آل البيت

ISSN: 2958 – 2377 (Print)

ISSN: 2958 – 2385 (Online)

المجلد الثاني، العدد (٣)، صفر ١٤٤٥هـ / أيلول ٢٠٢٣م

عنوان المجلة: جامعة آل البيت - المفرق - المملكة الأردنية الهاشمية

ص.ب: ١٣٠٤٠ هاتف: ٦٢٩٧٠٠٠ (٩٦٢٢)، فاكس: ٦٢٩٧٠٣١ (٩٦٢٢)

البريد الإلكتروني: manara@aabu.edu.jo

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور عاكف الفقراء
عميد البحث العلمي

رئيس تحرير سلسلة العلوم التربوية والنفسية

الأستاذ الدكتور صالح الشرفات
كلية العلوم التربوية والنفسية / جامعة آل البيت

الأعضاء

الأستاذ الدكتور سليمان القادري	كلية العلوم التربوية والنفسية / جامعة آل البيت
الأستاذ الدكتور محمود المقداوي	كلية العلوم التربوية والنفسية / جامعة آل البيت
الأستاذ الدكتور إياد حمادنه	كلية العلوم التربوية والنفسية / جامعة آل البيت
الأستاذ الدكتور أسماء الإبراهيم	كلية العلوم التربوية والنفسية / جامعة آل البيت
الأستاذ الدكتور منصور الحمدون	كلية العلوم التربوية والنفسية / جامعة آل البيت

محرر اللغة العربية

د. رجب الخالدي

محرر اللغة الإنجليزية

د. هناء أبو موسى

أمانة سر المجلة

وليد معابرة

تنضيد وإخراج

هبة الزعبي

ما ورد في هذا العدد يعبر عن آراء الكتاب أنفسهم، ولا
يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير

المنارة للبحوث والدراسات

مجلة علمية متخصصة محكمة تصدر عن جامعة آل البيت

شروط النشر:

- تستوفي المجلة مبلغ ٢٠٠ دولار عن كل بحث يقبل للنشر في المجلة.
- تنشر مجلة المنارة البحوث العلمية الأصيلة للباحثين في تخصصات العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، من داخل جامعة آل البيت وخارجها، مكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية. ويشترط في البحث ألا يكون قد نشر أو قدم للنشر في أي مكان آخر، وعلى الباحث أن يتعهد بذلك خطياً عند تقديمه البحث للنشر.

- تخضع البحوث للتقويم حسب الأصول العلمية المتبعة، وتقسم إلى ثلاثة أنواع:

(أ) البحوث الأصيلة.

(ب) المراجعات النقدية.

(ج) الملاحظات العلمية والمقالات العلمية القصيرة.

تعليمات النشر:

١. أن يكون البحث مطبوعاً على جهاز حاسوب، بمسافات مزدوجة بين الأسطر شريطة أن لا تزيد عدد كلماته عن الـ ٧٠٠٠ كلمة بحده الأقصى، وترسل بواسطة البريد الإلكتروني للمجلة manara@aabu.edu.jo، وتكتب أسماء الباحثين من ثلاثة مقاطع، كما تذكر عناوين وظائفهم الحالية ورتبهم العلمية، ويجب أن يتضمن المخطوط عنوان البحث واسم الباحث أو الباحثين والملخصين، والكلمات المفتاحية، والمقدمة، ومنهج البحث، المناقشة والنتائج وقائمة المراجع، كما يجب أن يستخدم نظام الوحدات الدولي، ويمكن استعمال مختصرات المصطلحات العلمية المعروفة، شريطة أن تكتب كاملة أول مرة ترد في النص.
٢. يكتب ملخص باللغة العربية وآخر بالإنجليزية على ألا يزيد عدد كلماته على (١٠٠) كلمة، ويتبعان بالكلمات المفتاحية.
٣. ترقيم الجداول والأشكال على التوالي حسب ورودها في المخطوط، وتزود بعناوين، ويشار إلى كل منها بالتسلسل نفسه من متن المخطوط، وتقدم بأوراق منفصلة، وترسم المخططات بالحبر الأسود على ورق رسم كالك (tracing paper).
٤. إثبات الهوامش إلكترونياً وتقتصر على الملاحظات الضرورية بالحد الأدنى، ولا تكون لأغراض ذكر معلومات النشر.
٥. التوثيق: يتم توثيق المصادر والمراجع داخل النص، حسب نظام الأقواس (مؤلف، سنة، صفحة) ويثبت فيه نهاية البحث قائمة بالمراجع مرتبة هجائياً وحسب ما يأتي:

(أ) المصادر:

عند ذكر المصدر لأول مرة على النحو التالي: ذكر اسم المؤلف كاملاً مع ذكر تاريخ وفاته - إن كان متوفى - بالهجري والميلادي موضوعاً بين قوسين. وذكر اسم المصدر كاملاً مكتوباً بالبنط الغامق إذا كان عربياً، وبحروف مائلة إذا كان بإحدى اللغات الأوروبية. ذكر عدد الأجزاء أو المجلدات وأقسامها، ذكر اسم المحقق ودار النشر، واسم المطبعة، ورقم الطبعة ومكان النشر، ويلى ذلك المجلد ثم رقم الصفحة مثال:

الطبري، محمد بن جرير (ت ٣٦٠هـ/ ٩٤٥م). تاريخ الرسل والملوك، ١٠م، تحقيق أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة ١٩٦٩م، ٣م، ص ٢٥، سيشار لهذا المصدر فيما بعد هكذا: الطبري، تاريخ.

(ب) المراجع:

يذكر اسم المؤلف كاملاً مع ذكر تاريخ وفاته، إن كان متوفى، وتاريخ ميلاده، إن كان لا يزال على قيد الحياة - إن أمكن - ثم يذكر اسم المرجع كاملاً مكتوباً بالبنط الغامق إن كان عربياً، أو بالحرف المائل إن كان باللغات الأجنبية، وذكر عدد الأجزاء أو المجلدات وأقسامها - إن وجدت - ثم اسم المطبعة، واسم الناشر، وتاريخ النشر، ومكان النشر، ورقم الصفحة.

(ج) محاضر المؤتمرات:

ذكر اسم المؤلف كاملاً، وذكر اسم الدراسة أو المقالة موضوعة بين علامتي اقتباس هكذا " "، ذكر اسم الكتاب كاملاً، ذكر اسم المحرر(ين) إن كانوا غير واحد، والإشارة للأول وإردافه بكلمة ورفقائه، ذكر اسم المطبعة والجهة الناشرة، ومكان النشر وتاريخ النشر ثم الصفحة.

(د) المجلات:

ذكر اسم صاحب المقالة كاملاً، ذكر اسم المقالة كاملة موضوعة بين علامتي اقتباس هكذا " "، ذكر اسم المجلة بالبنط الغامق للعربية، وبالحروف المائلة للأوروبية n رقم المجلد (السنة ما بين قوسين) ثم العدد ورقم الصفحة.

٦. ملحوظات أخرى:

(أ) عند الإشارة إلى الصفحة أو الصفحات المقتبس منها في الحواشي يراعى ما يأتي:

إذا كان الاقتباس من مصدر أو مرجع عربي، فإنه يوضع الرمز (ص) فقط وإن تعددت الصفحات، وإذا كان المصدر أو المرجع أجنبياً تكتب p واحدة، إذا كان موطن الاقتباس من صفحة واحدة في حين توضع pp إذا كان موطن الاقتباس أكثر من صفحة.

(ب) عند ورود آية قرآنية كريمة يذكر رقمها واسم سورتها وذلك بين قوسين.

(ج) عند ورود حديث نبوي شريف يجب ذكر مظان تخريجه ومصادره مع ذكر الجزء - إن وجد - ورقم الصفحة في حاشية سفلية أو ختامية.

(د) عند ورود بيت أو أبيات من الشعر، يذكر اسم الشاعر والبحث ومصادر تخريجه.

(هـ) عند الاستشهاد بمخطوط يذكر اسم المؤلف كاملاً وعنوان المخطوط كاملاً، ويذكر اسم المكان المحفوظ فيه هذا الاقتباس ويشار إلى تاريخ النسخة، وعدد أوراقها، ويذكر رقم الورقة مع بيان الوجه أو الظهر المأخوذ منه الاقتباس، ويشار لوجه الورقة بالرمز (أ) كما يشار لظهرها بالرمز (ب).

(و) عند ورود أسماء أعلام أجنبية في متن البحث فإنها تكتب بحروف عربية (ولاتينية بين قوسين) ويذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

(ز) عند ورود أسماء أعلام في متن البحث فإنها تكتب كاملة مع ذكر تاريخ الوفاة بالهجري والميلادي موضوعة بين قوسين -إن أمكن- إذا كان اسم العلم معاصراً، ويذكر تاريخ وفاته إن كان متوفى.

(ح) تقدم الأشكال مرسومة بالحبر الهندي على ورق رسم مصقول أو على ورق شفاف Tracing Paper على أن تشمل جميع الإيضاحات الضرورية، ويقدم على شكل أو رسم على ورقة منفصلة لا تتجاوز أبعادها حجم الصفحة.

(ط) يراعى أن تكون الصور الفوتوغرافية واضحة المعالم ومقدمة على ورق مصقول من حجم البطاقة البريدية.

(ي) الأشكال والرسوم والبيانات التوضيحية الأخرى توضع في أماكن مناسبة مع ما يشير إليها في محتوى البحث.

(ك) يراعى أن تكون صفحات البحث متسلسلة الترقيم، بحيث يشمل ذلك صفحات البحث جميعها بما في ذلك الصور الفوتوغرافية والأشكال والرسوم والبيانات التوضيحية الأخرى.

(ل) عند كتابة أسماء ومصطلحات عربية وإسلامية بالحرف اللاتيني؛ فإنه يراعى في ذلك النظام المتبع في دائرة المعارف الإسلامية.

٧. يعطى صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من العدد الذي نشر فيه بحثه بالإضافة إلى (٢٠) مستلة من ذلك البحث، ويجوز أن يطلب أعداداً إضافية من المستلات مقابل مبلغ يقدره رئيس تحرير مجلة المنارة.

ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى:

رئيس هيئة تحرير مجلة
المنارة للبحوث والدراسات
جامعة آل البيت
المفرق - المملكة الأردنية الهاشمية
E-mail: manara@aabu.edu.jo

محتويات العدد

(باللغة العربية)

الصفحة	اسم البحث	الباحث/الباحثون
٣٢٨-٣٠١	أثر استخدام الأسلوب الأمري والتعلم التعاوني على تعلم مهارة سباحة الظهر لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة	- جمال علي ربابعة فداء أحمد مهيار
٣٥٧-٣٢٩	التعاطف مع الذات وعلاقته بالسعادة النفسية لدى الرجال الأرامل في محافظة الكرك	- فاطمة النوايسة
٣٩٨-٣٥٩	الذكاء الانفعالي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك	- فراس الجبور بيان المومني
٤٢٩-٣٩٩	أثر استخدام التعليم المدمج على تعلم المهارات الأساسية في كرة اليد لطلاب كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة	- معن الشعلان محمد وديان
٤٦٥-٤٣١	فاعلية برنامج إرشاد جمعي وقائي لعدم التعرض للإبتراز الإلكتروني والإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا	- يوسف درادكة أحمد أبو أسعد
٤٨٥-٤٦٧	Mathematics Anxiety among Jordanian Pre-Service Elementary Teachers□	- فاروق مقادادي فراس السليتي



المنارة للبحوث والدراسات

مجلة علمية متخصصة محكمة

تصدر عن جامعة آل البيت

قسمة اشتراك

أرجو قبول اشتراكي في مجلة المنارة:

لمدة () سنة، ابتداءً

من:

الاسم:

العنوان:

.....

❖ قيمة الاشتراك:

طريقة الدفع: ☐ شيك ☐ حوالة بنكية ☐ حوالة بريدية:

(رقم:، تاريخ:)

التوقيع: التاريخ:

تملأ هذه القسمة وترسل مع قيمة الاشتراك إلى العنوان التالي:

الأستاذ الدكتور رئيس تحرير مجلة المنارة للبحوث والدراسات -

جامعة آل البيت المظرق - المملكة الأردنية الهاشمية

قيمة الاشتراك السنوي:

❖ للأفراد: (١٠) عشرة دنانير أردنية.

❖ للمؤسسات: (١٥) خمسة عشر ديناراً أردنياً.

The Effect of Using the Command Method and Cooperative Learning on Learning the Learning Swimming Backstroke Skills Female Students of the Faculty of Sports Sciences at Mutah University

Jamal Ali Rababa⁽¹⁾

Fida Ahmed Mahyar⁽²⁾

(1) Faculty of Sports Sciences, Mutah University, Jordan.

(2) Faculty of Sports Sciences, Mutah University, Jordan.

Received: 06/03/2023

Accepted: 24/05/2023

Published: 30/09/2023

* **Corresponding Author:**
lilian_jamal@yahoo.com

DOI:<https://doi.org/10.59759/educational.v2i3.285>

Abstract

The study aimed to identify the effect of using the command and cooperative method on learning swimming backstroke skills. The researchers used the experimental approach. The study sample consisted of (20) female students from the Department of Physical Education at Mutah University, who were enrolled in a swimming course (1). The educational program was applied as follows: the first experimental group consisted of (10) female students who applied the teaching program using the command method, while the second experimental group consisted of (10) who applied the teaching program using the cooperative method. After collecting and analyzing the data, the results showed that there were statistically significant

differences between the pre-and post-measurements of the two experimental groups in favor of the post-measurements. The results of the study as well indicated that there were statistically significant differences in the post-measurements between the two groups in favor of the command method. In light of the results, the study recommends using the command teaching method when teaching the backstroke skill and conducting more studies on other teaching methods in swimming skills.

Keywords: The Command Teaching Method, Cooperative Learning, Swimming Backstroke.

أثر استخدام الأسلوب الأمري والتعلم التعاوني على تعلم مهارة سباحة الظهر لدى □ طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة

فداء أحمد مهيار^(٢)

جمال علي ربابعة^(١)

(١) كلية علوم الرياضة، جامعة مؤتة، الأردن.

(٢) كلية علوم الرياضة، جامعة مؤتة، الأردن.

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام الأسلوب الأمري والتعلم التعاوني على تعلم مهارة سباحة الظهر، استخدم الباحثان المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبة من طالبات قسم التربية الرياضية في جامعة مؤتة، والمسجلات في مساق سباحة (١)، تم تطبيق البرنامج التعليمي على النحو التالي: المجموعة التجريبية الأولى تكونت من (١٠) طالبات طبق عليهن باستخدام الأسلوب الأمري، المجموعة التجريبية الثانية تكونت من (١٠) طالبات طبق عليهن باستخدام التعلم التعاوني.

وبعد جمع البيانات وتحليلها، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدي بين أفراد المجموعتين التجريبيتين ولصالح القياسات البعدية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للقياسات البعدية بين أفراد المجموعتين ولصالح الأسلوب الأمري. وفي ضوء النتائج توصي الدراسة استخدام الأسلوب الأمري عند تعلم مهارة سباحة الظهر، وإجراء المزيد من الدراسات على أساليب تدريسية أخرى في مهارات السباحة. الكلمات المفتاحية: الأسلوب التدريسي الأمري، التعلم التعاوني، سباحة الظهر.

المقدمة.

يسعى المختصون والباحثون في مجال تدريس التربية الرياضية إلى إيجاد إستراتيجيات تخدم الألعاب والفعاليات الرياضية كافة بما يتلاءم مع إمكانيات واستعدادات الطلبة بما ينعكس على فهم أجزاء المهارات الحركية المتنوعة ومكوناتها، لذا احتلت العملية التعليمية مكانا بارزا ضمن أولويات هذا التطوير باعتبارها عملية تتناول جميع جوانب شخصية المتعلم بالتغيير والتنمية عن طريق خلق وإعداد مواقف تعليمية متعددة يتعرض فيها المتعلم لخبرات متنوعة تتفاعل فيها جوانب الأداء والإدراك والتحصيل معا بشكل متزن، والتي عن طريقها يستطيع المعلم الوصول بالمتعلم إلى أفضل مستوى ممكن (محمد، ٢٠١٨).

لذا برزت الحاجة إلى التنوع باستخدام الإستراتيجيات التدريسية لتحقيق الأهداف المنشودة في درس التربية الرياضية. وتعد إستراتيجية التدريس التعاوني من إستراتيجيات التدريس التي زاد الاهتمام بها في السنوات الأخيرة، لما لها من نتائج إيجابية وفعالة في العملية التدريسية، التي تركز على زيادة دور الطالب وفاعليته في العملية التدريسية من خلال تفاعله مع زملائه في اتخاذ القرارات والوصول إلى حل المشكلات بشكل جماعي وتعاوني، وهذه الإستراتيجية قائمة على الحوار، والنقاش، وتبادل الآراء، والأفكار المتعلقة بالمشكلة، أو المهارة التي تكون موضوع الدرس، وطريقة الأداء الصحيح (الحايك، ٢٠٠٤).

يعتبر مفهوم التدريس من المفاهيم المهمة والأساسية التي ينبغي أن تكون واضحة في ذهن المعلم، وذلك لأن اختلاف هذا المفهوم لدى المعلمين يؤدي إلى اختلاف سلوكياتهم وممارستهم التدريسية مع الطلاب، وعلى سبيل المثال فإن أداء المعلم الذي يرى أن التدريس مجرد مهنة يختلف عن أداء المعلم الذي يرى أن التدريس مهمة وطنية إنسانية، حيث يركز الأول على إكساب الطلاب قدرًا من المعلومات بينما يركز الثاني على محاولة فهم الطالب والتعامل معه وفق قدراته والعمل على تنمية هذه القدرات (النداف؛ والكريمين، ٢٠٠٦).

وأساليب التدريس جزء من إستراتيجية المعلم في التدريس، ونلاحظ ذلك من اختلاف أساليب التدريس بين المعلمين، مما يدلنا على اختلاف إستراتيجياتهم، والإستراتيجية هي جزء من شخصية المعلم يدافع عنها ويحميها لأنه يحمي وجوده، فالأساليب تختلف بين المدرسين بالرغم من اتفاقهم في أساسياتهم (وجيه، ٢٠٠٢).

والأسلوب التدريسي الأمري هو أحد أكثر الأساليب استخدامًا في تدريس التربية الرياضية ويمكن أن يكون الأفضل في تقديم موضوع الدرس في حالات محددة، وبخاصة إذا اتسمت المهارة بطابع خطورة ومن مميزاته ضبط المسائل المتعلقة بمجريات الدرس بشكل تام (ربابعة، ٢٠١١).

يعد التعلم التعاوني أحد الاتجاهات الحديثة في مجال التعلم الذي يعمل إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الإيجابية من جانب الطلاب، ويراعي الفروق الفردية القائمة بين الطلاب كما أن التدريب على اكتساب السلوك التعاوني يحل محل أساليب سيطرة المعلم على طلابه ويكون المعلم له دور أساسي في البدء والنهي في التعليم، أيضاً يستخدم أسلوب التعلم التعاوني في الموضوعات الدراسية ومختلف المستويات التعليمية (وليم، ٢٠١٤).

يعد التعلم التعاوني إحدى تقنيات التدريس التي جاء بها التربويون المعاصرون، والتي أثبتت البحوث والدراسات أثرها الإيجابي في التحصيل الدراسي للطلبة، ويقوم التعلم التعاوني على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تعمل معاً من أجل تحقيق أهداف تعلمهم الصفي، إن مثل هذا المفهوم ليس بجديد على المربين والمعلمين، إن ما جاء به التعلم التعاوني هو في إيجاد هيكليّة تنظيمية لعمل مجموعة الطلبة، بحيث يخرط كل أعضاء المجموعة في التعلم وفق أدوار واضحة ومحددة، مع التأكيد أن كل عضو في المجموعة يتعلم المادة التعليمية (الحيلة، ٢٠١٢).

يختلف دور المعلم في التعلم التعاوني عن دوره في التعلم التقليدي، فلم يعد محور العملية يعتمد على أسلوب الإلقاء لنقل المعلومات إلى المتعلمين، بل أصبح مسؤولاً عن إدارة الصف، وتوزيع المجموعات وتنظيمها، وموجها ومرشداً، وحتى يستطيع المعلم استخدام طريقة التعلم التعاوني وتنفيذها بطريقة سليمة لابد من امتلاكه المهارات الخاصة بهذه الطريقة، فعليه أولاً القيام باتخاذ عدد من القرارات حول كيفية تنظيم الصف والمجموعات، ثم القيام بتنفيذ الدرس بطريقة التعلم التعاوني والتدخل في أثناء عمل المجموعات التعاونية، وأخيراً تقويم تعلم هذه المجموعات (الغامدي، ٢٠٢٠).

مشكلة الدراسة:

تختلف العملية التعليمية والتدريبية لرياضة السباحة عن باقي الفعاليات الرياضية لما تتميز به من خصوصية في عملية التعليم والتعلم، ففي السباحة يختلف الماء كمحيط جديد على التعلم بشكل عام عن المحيط الاعتيادي في الهواء كما في بقية الألعاب الرياضية، الأمر الذي يؤدي إلى خلق ظروف تعليمية جديدة تؤثر على سير العملية التعليمية التعلمية بشكل كبير، ومنها العامل النفسي (الخوف من الماء) كما تعد السباحة بشكل عام وسباحة الظهر بشكل خاص من المهارات الخطيرة؛ لاختلاف البيئة التعليمية.

ومن خلال عمل الباحثان مدرسة لمسافات السباحة ومدرس لمساق أساليب وطرق التدريس في قسم التربية الرياضية بجامعة مؤتة أن هناك نقصاً واضحاً في استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة، الأمر الذي أدى إلى تنني مستوى أداء الطلبة في تعلم مهارة سباحة الظهر وفي الوقت الذي تقتصر فيه الى دلائل مادية وملموسة على فعالية إستراتيجية تدريس محددة وعدم وجود نتائج أبحاث ودراسات علمية تجريبية تقر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على مهارة سباحة الظهر ومن خلال اطلاع الباحثين على نتائج الدراسات السابقة كدراسة (ربابعة، ٢٠٢٢؛ المساعدة، ٢٠٢٠؛ حداد وآخرون،

٢٠٢٠؛ القرعان، ٢٠١٨؛ أبو زمع، ٢٠١٧) والتي أكدت على عمل دراسات على مهارات ورياضات مختلفة وعلى أساليب وإستراتيجيات تدريسية أخرى ارتأى الباحثان التعرف على فاعلية استخدام الأسلوب الأمري والتعلم التعاوني على فاعلية برنامج تعليمي مقترح على تعلم سباحة الظهر، فضلا عن إجراء مقارنة بين أداء الطالبات في مهارة سباحة الظهر.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة بما يلي:

- اعتماد إستراتيجية التعلم التعاونية المبنية على أسس علمية هادفة إلى الارتقاء بالأداء المهاري لمهارة سباحة الظهر لأعلى مستوى ممكن بما يتناسب مع قدرات الطالبات.
- الوصول الى بيانات خاصة باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على مهارة سباحة الظهر لدى الطالبات.
- تزويد المختصين بطرق وأساليب التدريس في كليات التربية الرياضية ببيانات عن إستراتيجية التعلم التعاوني وربطها في مهارة سباحة الظهر.
- الدراسة الأولى في -حدود علم الباحثان- التي ربطت الأسلوب التدريسي الأمري والتعلم التعاوني في سباحة الظهر.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة التعرف إلى:

- أثر فعالية استخدام الأسلوب التدريسي الأمري على تعلم مهارة سباحة الظهر لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة للمجموعة الضابطة.
- أثر فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على تعلم مهارة سباحة الظهر لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة للمجموعة التجريبية.
- الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة سباحة الظهر لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة.

فرضيات الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة على الفرضيات الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد (المجموعة الضابطة) ولصالح القياس البعدي على تعلم سباحة الظهر لدى طالبات كلية علوم الرياضة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد (المجموعة التجريبية) التعلم التعاوني ولصالح القياس البعدي على تعلم سباحة الظهر لدى طالبات كلية علوم الرياضة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين نتائج القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

مصطلحات الدراسة:

التعلم التعاوني: أنها "نموذج تعليمي يتطلب من الطلبة العمل مع بعضهم البعض والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالوحدة التدريسية، وأن يعلم بعضهم بعضاً ضمن مجموعات، وأثناء هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية" (الويس، ٢٠١٨).

الأسلوب الأمري: أسلوب تعلم ينفرد فيه المعلم باتخاذ جميع القرارات الخاصة بالدرس لمراحل ما قبل الدرس (التحضير) لمادة التعلم وأثناء الدرس (الأداء) أي العرض النموذجي والتحكم بأداء المتعلمين من حيث عدد التكرارات ووقت الراحة وما بعد الدرس (التقويم) (Mosston, 2008).

الأسلوب الأمري: * هو الأسلوب تدريسي يقوم المدرس باتخاذ جميع القرارات المتعلقة بالعملية التدريسية خلال المراحل التدريسية الثلاث (إجرائي).

سباحة الظهر: هي أحد أنواع السباحة التنافسية تؤدي من وضع الطفو الأفقي على الظهر بحيث يكون وضع الجسم انسيابي على سطح الماء، ويتم الرجوع والدفع إلى الخلف في الوسط المائي عن طريق ضربات الرجلين وحركات الذراعين التبادلية والتوافق بينهما مع إتقان عملية التنفس (أبو طامع، ٢٠١٦).

سباحة الظهر: * هي نوع من أنواع السباحة يأخذ الجسم وضع الأفقي مائل قليلاً والرجلين تحت الماء والرأس في وضعه الطبيعي مع بقاء الذقن قرب الصدر والنظر إلى الامام تجاه أمشاط القدمين (إجرائي).

حدود الدراسة:

المحدد البشري: طالبات سباحة (١) جامعة مؤتة / كلية علوم الرياضة.
المحدد الجغرافي: طالبات قسم التربية الرياضية/ جامعة مؤتة.
المحدد الزمني: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٢/٢٠٢٣.
المحدد الموضوعي: أفراد عينة الدراسة على البرنامج التعليمي مهارة السباحة على الظهر المتعلقة بـ (الانزلاق على الظهر، حركة الذراعين، حركة الرجلين، التوافق العام).

الدراسات السابقة:

تتناول هذه الدراسة عدداً من الدراسات المشابهة والمرتبطة بالدراسة الحالية، وهي مرتبة من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات العربية:

أجرى (ربابعة، ٢٠٢٢) هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام ثلاثة أساليب تدريسية (الأمري، والزوجي، والاحتواء) على تعلم مهارة الضربة الساحقة في الكرة الطائرة، استخدم الباحث المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالباً من طلاب قسم التربية الرياضية في جامعة مؤتة، والمسجلين في مقرر الكرة الطائرة (١)، تم تطبيق البرنامج التعليمي على النحو التالي: المجموعة التجريبية الأولى تكونت من (١٥) طالباً طبق عليهم البرنامج التعليمي باستخدام الأسلوب الأمري، المجموعة التجريبية الثانية تكونت من (١٥) طالباً طبق عليهم البرنامج التعليمي باستخدام الأسلوب الزوجي، المجموعة التجريبية الثالثة تكونت من (١٥) طالباً طبق عليهم البرنامج التعليمي باستخدام الأسلوب الاحتواء أظهرت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للقياسات البعدية بين أفراد المجموعات التجريبية الثلاثة ولصالح الأسلوب الاحتواء.

أجرى (المساعدة، ٢٠٢٠) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على تعليم المهارات الأساسية في سباحة الزحف على البطن لدى طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، استخدم الباحث المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالب بواقع (١٥) طالب لكل مجموعة، وتم تطبيق البرنامج التعليمي بأسلوب التعلم التعاوني على المجموعة التجريبية

فيما تم تطبيق البرنامج الاعتيادي على المجموعة الضابطة، أظهرت ابرز نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية على تعليم المهارات الأساسية في سباحة الزحف على البطن.

أجرى (حداد، نفين؛ والحق، عماد؛ وشاكر، جمال، ٢٠٢٠) دراسة هدفت التعرف على أثر دمج بعض أساليب التدريس على مستوى أداء مهارة السباحة على الظهر لدى طالبات تخصص التربية الرياضية في جامعة اليرموك، استخدم المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبة، تم توزيعهن إلى ثلاث مجموعات تجريبية بالتساوي: المجموعة التجريبية الأولى تم استخدام الأسلوب التبادلي في تدريبهن، والمجموعة الثانية تم استخدام الأسلوب الأمري في تدريبهن، والمجموعة الثالثة تم استخدام الأسلوب المدمج الأمري التبادلي في تدريبهن، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين القياسين القبلي والتبادلي) تبعاً لمتغيرات الانسياب والذراعين والرجلين والتكتيك والسرعة لصالح القياس البعدي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في القياس البعدي لمتغيرات الانسياب والذراعين والرجلين والتكتيك والسرعة لدى أفراد المجموعات الثلاث في مستوى أداء مهارة السباحة على الظهر لصالح مجموعة الدمج.

أجري (القرالة، ٢٠١٨) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام أسلوب التدريس الأمري ومتعدد المستويات على تعلم مهارتي الإرسال والتمرير في الكرة الطائرة، استخدم الباحث المنهج التجريبي لملائمته لطبيعة الدراسة، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالب من طلاب الصف السابع الاساسي في مدرسة الشهيد عبد السلام القرالة، استخدمت المجموعة التجريبية الأولى الأسلوب الأمري بينما استخدمت المجموعة التجريبية الثانية أسلوب متعدد المستويات.

كما أجرى (أبو زمع ؛ مغايرة والحليق، ٢٠١٧) هدفت الدراسة التعرف على تأثير استخدام أسلوب التعليم التعاوني على تعلم مهارات سباحة الصدر لدى طلاب كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، وقد تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية، تكونت من (٢٤) طالباً، بواقع (١٢) طالباً لكل مجموعة تم تطبيق البرنامج التعليمي بأسلوب التعليم التعاوني على المجموعة التجريبية اظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية والتي استخدمت أسلوب التعلم التعاوني وعلى جميع الاختبارات المهارية.

كما وقام (الصرايرة، ٢٠١٣) دراسة هدفت التعرف على أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني على تحسين مستوى لمهارات الأساسية في السباحة لدى طلاب كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، استخدم الباحث المنهج التجريبي تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبا وزعوا عشوائيا إلى مجموعتين متكافئتين ومتساويتين، المجموعة التجريبية وقد تعلمت المهارات الأساسية باستخدام أسلوب التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة قد تعلمت بالأسلوب التقليدي المتبع بالكلية، أظهرت نتائج الدراسة إلى أن استخدام أسلوب التعلم التعاوني قد أثر بطريقة إيجابية على تعلم واكتساب المهارات الأساسية في السباحة، وكما أظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في تعلم المهارات الأساسية في السباحة ولصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي لبرنامج أسلوب التعلم التعاوني ما عدا مهارات كتم النفس والطفو على البطن والطفو على الظهر.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

أجرى (Salvara & Peroni, 2016) بدراسة استهدفت التعرف على تأثير استخدام أسلوب التعلم التعاوني على تطوير مستوى أداء المهارات الأساسية في كرة السلة، واستخدم الباحثون المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالباً من طلبة المرحلة الجامعية الأولى، ثم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة تكون كل منهما من (١٦) طالباً، واستخدمت الدراسة الأدوات الآتية (اختبارات مهارية اختبار ذكاء، البرنامج التعليمي)، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التعلم (التعاوني على المجموعة الضابطة التعلم التقليدي) في مستوى أداء المهارات الأساسية في كرة السلة.

قام (Micheal & Sheard, 2014) بدراسة هدفت التعرف إلى فاعلية التعلم التعاوني على قام تعلم بعض المهارات المركبة الرياضية الملائمة للمنافسين، استخدم الباحث المنهج التجريبي وشملت العينة على (٢٠) ملاكماً تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية، وتم التدريس كما هي باستخدام التعلم التعاوني والأخرى ضابطة تم التدريس لها بالطريقة التقليدية، وتم تصميم برنامج تدريبي تعاوني من خلال مجموعات صغيرة للمجموعة التجريبية، بواقع ١٥ وحدة تدريبية. وأسفرت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية المستخدمة التعلم التعاوني على المجموعة الضابطة في سرعة تعلم المهارات المركبة لرياضية الملائمة.

لقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة:

١. صياغة أهداف وتساؤلات الدراسة بما يتناسب مع العنوان وطبيعة الدراسة.
٢. كيفية اختيار الطريقة المناسبة لاختيار منهج الدراسة وعينتها وأدواتها.
٣. اختيار المتغيرات الملائمة والمناسبة لهذه الدراسة.
٤. في مناقشة النتائج.

تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

١. تعد من الدراسات القليلة في الأردن (حسب علم الباحثين) التي ربطت الأسلوب الأمري وإستراتيجية التعلم التعاوني في تعلم مهارة سباحة الظهر.
٢. البرنامج التعليمي الذي أعده الباحثان.
٣. عينة الدراسة طالبات كلية علوم الرياضة/ جامعة مؤتة.

إجراءات الدراسة:

وتشمل وصفاً لمجتمع الدراسة والعينة، وأداة الدراسة، وإجراءات الصدق والثبات للأداة المستخدمة في الدراسة، كما نتناول وصفاً للمعالجات الإحصائية التي ستستخدم في تحليل البيانات، واستخراج النتائج.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي بتصميم القياسات القبلية والبعيدة للمجموعات التجريبية، نظراً لطبيعة الدراسة وملائمته لتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من طالبات قسم التربية الرياضية في جامعة مؤتة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢٣ م والبالغ عددهن (٦٢) طالبة، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة، واللواتي تم توزيعهن بشكل متساوٍ إلى مجموعتين، وهما:

المجموعة الأولى: وتكونت من (١٠) طالبات واللواتي تم استخدام الأسلوب التدريسي الأمري في تعليمهن

سباحة الظهر .

المجموعة الثانية: وتكونت من (١٠) طالبات واللواتي تم استخدام التعلم التعاوني في تعليمهن سباحة الظهر .

اختبار تكافؤ المجموعات:

خصائص الطول والوزن والعمر:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين الأولى والثانية، تم إجراء اختبار "ت"، لاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لخصائص الطول والوزن لدى الطالبات من عينة الدراسة، وذلك بعد التأكد من تجانس التباين في المجموعتين باستخدام اختبار ليفيني Levene test للتحقق من اشتراط استخدام الاختبارات المعلمية، والجدول رقم (١) يوضح النتائج.

جدول (١)

نتائج اختبار "ت" لاختبار دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية للخصائص الجسمية للطالبات من عينة الدراسة في المجموعتين الأولى والثانية

المتغير	المجموعة	الإحصاءات الوصفية		نتائج اختبار (t-test)	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "t" الدلالة الإحصائية
الطول (سم)	الأولى	157.90	3.52	18	1.30
	الثانية	159.30	5.20		
الوزن (كغم)	الأولى	57.30	5.27	18	-0.71
	الثانية	55.90	4.87		
العمر	الأولى	20.40	0.88	18	0.62
	الثانية	19.90	1.05		

يتضح من نتائج جدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمتغيري الطول والوزن والعمر لدى الطالبات من عينة الدراسة في المجموعتين الأولى والثانية، حيث بلغت قيم

(ت) المحسوبة لمتغير الوزن (-0.71)، و لمتغير الطول (1.30) و لمتغير العمر (0.62)، وهذه القيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين الأولى والثانية لمتغيرات الطول والوزن والعمر.

الأدوات والتجهيزات المستخدمة في الدراسة:

١. مسبح نصف أولمبي.
٢. ألواح الطفو لحركات الذراعين.
٣. ألواح الطفو لحركات الرجلين.
٤. أطواق.
٥. مواسير حافة المسبح.
٦. متر.
٧. ميزان طبي.
٨. ساعة توقيت يدوية.
٩. جهاز كمبيوتر (لاب توب)
١٠. الميزان الطبي لقياس الوزن
١١. جهاز الرستاميتير لقياس الطول.
١٢. صافرة.
١٣. شبر.

تنفيذ أداة الدراسة:

أولاً: خطوات إعداد البرنامج التعليمي باستخدام التعلم التعاوني لمهارات سباحة الصدر لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة.

- ١- مراجعة الدراسات السابقة والأبحاث المتعلقة بالتعلم التعاوني (المساعدة، ٢٠٢٠؛ القرعان، ٢٠١٨؛ أبو زمع والمغايرة والحليق، ٢٠١٧)
- ٢- مراجعة طرق تقييم الاداء الفني لمهارة سباحة الصدر.
- ٣- ثم قام الباحثان بإعداد البرنامج التعليمي باستخدام التعلم التعاوني لمهارة سباحة الظهر.

- ٤- قام الباحثان بعرض البرنامج المقترح على مجموعة من المحكمين من حملة الدكتوراه في التربية الرياضية وفي أساليب التدريس لإبداء الرأي في البرنامج ومدى قدرته على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها وملاءمته لعينة الدراسة، وإجراء ما يرونه مناسباً من تعديل أو حذف أو إضافة.
- ٥- إجراء التعديلات وفقاً لآراء المحكمين ثم تم تطبيق البرنامج على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وغير عينتها لمدة أسبوعين، لمعرفة مدى ملائمة البرنامج للعينة ومعرفة العقبات التي ستؤثر على تنفيذ البرنامج.
- ٦- تعديل البرنامج التعليمي باستخدام التعلم التعاوني سباحة الصدر وإخراجه بصورته النهائية للبدء بتنفيذ الدراسة على عينة الدراسة.

أسس وضع البرنامج:

- تم تصميم الوحدات التعليمية للمجموعة التجريبية باستخدام التعلم التعاوني في أوراق حيث تضمنت أوراق العمل على الجزء الأساسي التعليمي والتطبيقي في الوحدة التعليمية.
- ملائمة محتوى البرنامج لمستويات وقدرات أفراد عينة الدراسة.
- توافر الإمكانيات والأدوات المستخدمة في البرنامج التعليمي.
- مرونة البرنامج وقبوله للتطبيق العملي.
- تدرج الخطوات التعليمية من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.
- مراعاة التكرارات المناسبة لتعلم المهارات قيد الدراسة.
- مراعاة فترات الراحة البينية للوصول بالطلاب إلى الحالة الطبيعية.
- مراعاة تقديم التعليمات والإرشادات وتوضيح النواحي الفنية الصحيحة لكل خطوة تعليمية لتلاشي الأخطاء وتصحيحها.

تصميم محتوى المادة الدراسية وفق إستراتيجية التعلم التعاوني:

- تم تصميم الوحدات التعليمية للمجموعة التجريبية (التعلم التعاوني) ضمن أوراق خاصة، حيث

- تضمنت أوراق العمل على الإجراء الأساسية للوحدة (التعليمي، والتطبيقي).
- تم تحديد محتويات الوحدات التعليمية (سباحة الصدر) باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني بواقع (١٨) وحدة تعليمية لمدة (٦) أسابيع.
- زمن الوحدة التعليمية (٥٠) دقيقة مقسمة على النحو التالي النشاط التمهيدي (١٠) دقائق، النشاط التعليمي (١٠) دقائق، النشاط التطبيقي (٢٥) دقيقة، النشاط الختامي (٥) دقائق.

المجموعة التجريبية باستخدام التعلم التعاوني:

- تم تقسيم الطالبات إلى مجموعات يتراوح عدد أفرادها (٥) طالبة في كل مجموعة.
- تم تقسيم الطالبات إلى ثلاثة مستويات (متفوق، متوسط، ضعيف).
- تحتوي كل مجموعة على ثلاث مستويات السابقة.
- راعى الباحثان أن يكون توزيع الطالبات داخل المجموعة بناء على موافقة أعضاء كل مجموعة.
- طلب الباحثان من أعضاء كل مجموعة أن يأخذوا مكان في المسبح، بحيث يشكل كل مكان مجموعة عمل تعاونية.
- قام أعضاء كل مجموعة باختيار اسم لمجموعتهم لمناداتهم به، ثم قام الباحثان بإرشادهم الى نسيان أسمائهم، لكي تصبح كل مجموعة في كيان واحد وبشخص واحد.
- مكان الدراسة: تمت الدراسة في مسبح / كلية علوم الرياضة/ جامعة مؤتة حيث خصص مكان لكل مجموعة، لا يتغيران بهدف توفير الوقت وتنظيم حركة الطلبة والتقليل من الضوضاء.
- في بداية العمل في كل حصة تعليمية كانت الباحثة (كون العينة إناث) يؤكد على طالبات المجموعة الالتزام بالهدوء والتعاون بصورة جماعية، وإشراك جميع الطالبات في التعلم والعمل في أفضل صورة للعمل الجماعي التعاوني.
- سير العمل أثناء إجراء التجربة، حيث تم اتباع الخطوات التالية:
 - قام كل مجموعة باختيار قائد للمجموعة، وهي المسؤولة عن تنظيم العمل داخل المجموعة، وتوزيع الأدوار على الأعضاء، والاشتراك مع الباحثة (كون العينة إناث) في تجهيز الأدوات الخاصة بكل وحدة تعليمية وتوزيعها على المجموعة، ثم جمعها بعد انتهاء الوحدة التعليمية، وهو حلقة الوصل بين الباحثة ومجموعته وينوب عنهم في كل شيء.
 - تبدأ الإجراءات داخل الحصة التعليمية بالتهيئة والتي تتم من خلال إعطاء كل مجموعة

- أوراق العمل ثم يقوم كل عضو من أعضاء المجموعة بمعرفة دورة فيها.
- قام الباحثان بأعداد الخطوات الفنية، والخطوات التعليمية، والتدريب عليها، حيث يقوم أعضاء كل مجموعة على العمل التعاوني من أجل إنجاز العمل المكلفين به؛ وذلك من خلال قيامهم بتوزيع الأدوار فيما بينهم، ومن خلال اشتراكهم في أجزاء الوحدة التعليمية يتوصلون إلى المعلومة أو المفهوم المراد تعليمة وهو ما يتماشى مع إستراتيجية التعلم التعاوني معاً.
- أول وحدة تعليمية قامت الباحثة (كون عينة الدراسة إناث) بتقديم المهارة وشرحها وتوضيحها، ثم حدث تعاون بين أعضاء كل مجموعة بهدف التمكن من أداء المهارة التي قامت المدرسة بتقديمها وهو ما يتماشى مع إستراتيجية تقسيم الطالبات حسب تحصيلهم.
- استفاد الباحثان من إستراتيجية التعلم التعاوني، إرشاد الطالبات إلى العمل وجها لوجه حتى يحدث أكبر قدر من التفاعل والانسجام بينهم أثناء التعلم، كما قامت الباحثة بتحديد النتائج التعليمية سابقاً.

التعلم التعاوني المستخدمة في هذه الدراسة

- ١- قسم الباحثان الطالبات إلى مجموعات غير متجانسة داخل المجموعة الواحدة قدر الإمكان وكل مجموعة مكونة من (5) طالبات.
- ٢- تم استخدام التعلم التعاوني في الجزء الرئيسي لتعلم المهارات المطلوبة على النحو التالي:
 - تقسيم المجموعة إلى مجموعات غير متجانسة من (5) طالبات وتحديد الأدوار لكل طالبة كما ذكر سابقاً.
 - عرض نموذج شرح للمهارة لكل مجموعة معاً.
- ٣- قامت كل طالبة من مجموعة بتعلم المهارة مع مساعدة بعضهم البعض تحت إشراف المدرسة
- ٤- تم اختبار لكل طالبة على حدة في المهارة المطلوبة ويحدد درجة لها من (١ - ٥) حسب مستوى تعليمه المهارة.
- ٥- سيتم حساب درجة لكل طالبة على حدة ومن ثم جمع درجات الطالبات لكل مجموعة، وذلك للتعرف إلى أفضل مجموعة.

- ٦- عدد الوحدات التدريسية (١٨) وحدة موزعة على (٦) أسابيع ويزمن ٥٠ دقيقة لكل وحدة.
- ٧- الاهتمام بالإحماء قبل البدء بتطبيق الوحدة التعليمية.
- ٨- الاهتمام استخدام تمرينات الإطالة والمرونة لتهئية الجسم والعودة للوضع الطبيعي في نهاية كل وحدة تدريسية.

جدول (٣)

التوزيع الزمني للبرنامج التدريسي التعاوني

عدد الوحدات التعليمية	عدد الأسابيع	زمن الوحدة التدريسية بالدقائق	الزمن بالدقائق خلال الأسبوع	الزمن الكلي بالدقائق خلال ستة أسابيع
١٨	٦	٥٠	١٥٠	٩٠٠

البرنامج التعليمي للمجموعة الضابطة باستخدام الأسلوب الأمري

تابع الباحثان تطبيق البرنامج التدريسي للمجموعة الضابطة، حيث إنه يقوم بتطبيق نفس محتوى البرنامج التعليمي للمجموعتين وتحت نفس الظروف وبطريقة المحاضرة الاعتيادية. واشترك برنامج المجموعة الضابطة مع برنامج المجموعة التجريبية في زمن الوحدة، عدد الوحدات التدريسية في الأسبوع، وفترة تطبيق البرنامج، ومكونات الوحدة التدريسية من حيث أجزاء الوحدة، ومحتوى الوحدة.

الأداة المستخدمة في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استمارة خاصة لجمع البيانات النوعية للطلابات والتي تضمنت (الطول، الوزن، والعمر) وبيانات متغيرات الدراسة والمتعلقة بقياس مهارة السباحة على الظهر المتعلقة بـ (الانزلاق على الظهر، حركة الذراعين، حركة الرجلين، التوافق العام). وتم تدريج مستوى امتلاك المهارات المذكورة لدى الطالبات والمتعلقة بـ (الانزلاق على الظهر، حركة الذراعين، حركة الرجلين، التوافق العام).

وفقا للمقياس التالي:

- (من ٠ إلى ٣) مستوى منخفض. * (من ٤ إلى ٦) مستوى متوسط. * (من ٧ إلى ١٠) مستوى مرتفع.

إجراء الدراسة الاستطلاعية:

أجرى الباحثان دراسة استطلاعية على عينة من الطالبات من مجتمع الدراسة قوامها (٨) طالبات،

- تم اختيارهم بالطريقة العشوائية بهدف ما يلي:
١. التأكد من مدى جاهزية مكان تطبيق الدراسة على أرض الواقع.
 ٢. التأكد من مدى جاهزية المساعدين للدراسة.
 ٣. التأكد من توفير الأدوات والمعدات اللازمة للدراسة.
 ٤. الكشف من الصعوبات التي من الممكن أن تواجه الباحثين أثناء تطبيق البرنامج.
 ٥. إجراء بعض القياسات لمتغيرات الدراسة للتأكد من عملية الثبات للقياسات، حيث تم أخذ القياسات الخاصة بمهارات (الانزلاق على الظهر، حركة الذراعين، حركة الرجلين، التوافق العام).

التحقق من معاملات الثبات:

اعتمدت الدراسة لحساب قيم معامل ثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Retest)، بفارق زمني مدته أسبوع واحد بين القياس الأول والقياس الثاني، وبعد إجراء القياسات على عينة الدراسة الاستطلاعية، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين القياسات الخاصة بمهارات (الانزلاق على الظهر، حركة الذراعين، حركة الرجلين، التوافق العام) لدى الطالبات في القياسين الأول والثاني للعينة الاستطلاعية، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٩٠ - ٠.٨٧) وهي قيم دالة إحصائياً ($\alpha \leq 0.01$).

صدق أدوات الدراسة:

بعد أن تم إعداد أدوات الدراسة، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص من أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الأردنية من ذوي الخبرة، وطلب منهم إبداء آراءهم ومقترحاتهم حول أدوات الدراسة، وقد أبدى السادة المحكمون آراءهم حول بعض الأمور الفنية، وقد قامت الباحثة بالأخذ بجميع الملاحظات التي أبدتها السادة المحكمون.

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

١. الأسلوب الأمري.

٢. التعلم التعاوني.

المتغيرات التابعة: وتتمثل في المهارات الخاصة بسباحة الظهر والمتعلقة بقياس المهارات والمتعلقة

ب (الانزلاق على الظهر، حركة الذراعين، حركة الرجلين، التوافق العام).

أساليب معالجة البيانات وتحليلها:

عالجت الدراسة البيانات المتحصلة من تطبيق الدراسة على الطالبات في المجموعات، باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS v.24، وضمن هذا البرنامج تم استخدام أساليب التحليل الوصفي والتحليلي التالية:

١- أساليب الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic): وتم استخدامها لحساب قيم المتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة لدى الطالبات من عينة الدراسة.

٢- اختبار "ت" للعينات المستقلة.

٣- اختبار "ت" للعينات المترابطة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الأولى: (يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

لاستخدام الأسلوب التدريسي الأمري في تعلم سباحة الظهر لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة).

لاختبار الفرضية الأولى؛ تم إجراء اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Sample t-test)

للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمهارات السباحة على الظهر لأفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية التي تم استخدام أسلوب التدريس الأمري في تدريسها والمتعلقة ب (الانزلاق على الظهر، حركة الذراعين، حركة الرجلين، التوافق العام)، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (2).

جدول (2)

نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة لاختبار الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمهارات السباحة على الظهر لأفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية التي تم استخدام أسلوب التدريس الأمري في تدريسها

المتغيرات	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة "t"	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الانزلاق على الظهر	1.85	0.92	6.59	1.89	-6.84*	0.00
حركة الذراعين	1.83	0.75	6.05	2.03	-6.19*	0.00
حركة الرجلين	1.90	1.01	7.18	1.78	-8.11*	0.00
التوافق العام	2.75	1.22	9.17	1.68	-14.68*	0.00

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

يتضح من الجدول (٢) ما يلي:

- (١) وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لاستخدام الأسلوب التدريس الأمري في تعلم مهارة الانزلاق على الظهر كأحد مهارات السباحة على الظهر لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، حيث بلغت قيمة اختبار "ت" (t-test) (-٦.٨٤) وهي قيمة دالة إحصائية، وقد جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح الطالبات في التطبيق البعدي.
- (٢) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لاستخدام الأسلوب التدريس الأمري في تعلم مهارة حركة الذراعين كأحد مهارات السباحة على الظهر لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، حيث بلغت قيمة اختبار "ت" (t-test) (-٦.١٩) وهي قيمة دالة إحصائية، وقد جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح الطالبات في التطبيق البعدي.
- (٣) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لاستخدام الأسلوب التدريس الأمري في تعلم مهارة حركة القدمين كأحد مهارات السباحة على الظهر لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، حيث بلغت قيمة اختبار "ت" (t-test) (-٨.١١) وهي قيمة دالة إحصائية، وقد جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح الطالبات في التطبيق البعدي.

إحصائياً، وقد جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح الطالبات في التطبيق البعدي.

٤) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لاستخدام الأسلوب التدريسي الأمري في تعلم مهارة التوافق كأحد مهارات السباحة على الظهر لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، حيث بلغت قيمة اختبار "ت" (t-test) (-١٤.٦٨) وهي قيمة دالة إحصائياً، وقد جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح الطالبات في التطبيق البعدي.

النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية: (يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لاستخدام التعلم التعاوني في تعلم سباحة الظهر لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة).
لاختبار الفرضية الثانية؛ تم إجراء اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired Sample t-test) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمهارات السباحة على الظهر لأفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية التي تم استخدام التعلم التعاوني في تدريسها والمتعلقة بـ (الانزلاق على الظهر، حركة الذراعين، حركة الرجلين، التوافق العام)، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٣).

جدول (٣)

نتائج اختبار "ت" للعينات المترابطة لاختبار الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمهارات السباحة على الظهر لأفراد عينة الدراسة في المجموعة التجريبية التي تم استخدام التعلم التعاوني في تدريسها

المتغيرات	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة "t"	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الانزلاق على الظهر	2.13	1.39	4.80	1.89	-5.25*	0.00
حركة الذراعين	2.09	1.31	4.64	1.09	-5.01*	0.00
حركة الرجلين	2.17	1.25	5.72	1.37	-6.02*	0.00
التوافق العام	2.29	1.53	7.71	1.13	-9.05*	0.00

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٣) ما يلي:

- (١) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) لاستخدام التعلم التعاوني في تعلم مهارة الانزلاق على الظهر كأحد مهارات السباحة على الظهر لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، حيث بلغت قيمة اختبار "ت" (t-test) (-٠.٢٥) وهي قيمة دالة إحصائياً، وقد جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح الطالبات في التطبيق البعدي.
- (٢) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) لاستخدام التعلم التعاوني في تعلم مهارة حركة الذراعين كأحد مهارات السباحة على الظهر لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، حيث بلغت قيمة اختبار "ت" (t-test) (-٠.٠١) وهي قيمة دالة إحصائياً، وقد جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح الطالبات في التطبيق البعدي.
- (٣) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) لاستخدام التعلم التعاوني في تعلم مهارة حركة القدمين كأحد مهارات السباحة على الظهر لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، حيث بلغت قيمة اختبار "ت" (t-test) (-٦.٠٢) وهي قيمة دالة إحصائياً، وقد جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح الطالبات في التطبيق البعدي.
- (٤) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) لاستخدام التعلم التعاوني في تعلم مهارة التوافق كأحد مهارات السباحة على الظهر لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، حيث بلغت قيمة اختبار "ت" (t-test) (-٩.٠٥) وهي قيمة دالة إحصائياً، وقد جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح الطالبات في التطبيق البعدي.

النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثالثة: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠٥) في مستوى تعلم مهارات سباحة الظهر لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة والتي تعزى لاختلاف الأسلوب التدريسي (الأمري، والتعلم التعاوني).

لاختبار الفرضية الثالثة؛ تم حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة في القياس البعدي والمتعلقة بـ (الانزلاق على الظهر، حركة الذراعين، حركة الرجلين، التوافق العام)، لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة واللواتي تم تدريبهن بالأسلوب الأمري والتعلم التعاوني. وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٤).

جدول (٤)

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاختبار الفروق في القياس البعدي لمهارات السباحة على الظهر لأفراد عينة الدراسة باختلاف الأسلوب التدريسي (الأمري، التعلم التعاوني)

المتغيرات	الأسلوب الأمري		الأسلوب التعلم التعاوني		قيمة "t"	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الانزلاق على الظهر	6.59	1.89	4.80	1.89	3.89*	0.00
حركة الذراعين	6.05	2.03	4.64	1.09	3.28*	0.00
حركة الرجلين	7.18	1.78	5.72	1.37	3.45*	0.00
التوافق العام	9.17	1.68	7.71	1.13	3.46*	0.00

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتضح من النتائج في الجدول (٤) ما يلي:

- وجود فروق ذات إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في مستوى مهارة الانزلاق على الظهر كإحدى مهارات سباحة الظهر لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة والتي تعزى لاختلاف الأسلوب التدريسي (الأمري، التعلم التعاوني) حيث بلغت قيمة اختبار "ت" $t = 3.89$ (test) وهي قيمة دالة إحصائية، وقد جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي لصالح الطالبات اللواتي تم تدريبهن بالأسلوب الأمري.
- وجود فروق ذات إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في مستوى مهارة حركة الذراعين كإحدى مهارات سباحة الظهر لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة والتي تعزى لاختلاف الأسلوب التدريسي (الأمري، التعلم التعاوني) حيث بلغت قيمة اختبار "ت" $t = 3.28$ (test) وهي قيمة دالة إحصائية، وقد جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي لصالح

- الطالبات اللواتي تم تدريسهن بالأسلوب الأمري.
- ٣) وجود فروق ذات إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في مستوى مهارة حركة الرجلين كإحدى مهارات سباحة الظهر لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة والتي تعزى لاختلاف الأسلوب التدريسي (الأمري، والتعلم التعاوني) حيث بلغت قيمة اختبار "ت" (t-test) (٣.٤٥) وهي قيمة دالة إحصائياً، وقد جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي لصالح الطالبات اللواتي تم تدريسهن بالأسلوب الأمري.
- ٤) وجود فروق ذات إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في مستوى مهارة التوافق كإحدى مهارات سباحة الظهر لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة والتي تعزى لاختلاف الأسلوب التدريسي (الأمري، التعلم التعاوني) حيث بلغت قيمة اختبار "ت" (t-test) (٣.٤٦) وهي قيمة دالة إحصائياً، وقد جاءت الفروق بين المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي لصالح الطالبات اللواتي تم تدريسهن بالأسلوب الأمري.

مناقشة النتائج:

مناقشة التساؤل الأول: ويعزو الباحثان هذه الفروق للبرنامج التعليمي الذي طبقه على عينة الدراسة، حيث إن البرنامج التعليمي قد حسن وطور أداء الطالبات في تعلمهم لمهارة السباحة على الظهر، وإن الأسلوب الأمري كان فاعلاً في تعلم المهارات التي يتم تدريسها أثناء تطبيق البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (ربابعة، ٢٠٢٢، القرالة، ٢٠١٨) حيث أجمعت نتائج هذه الدراسات أن أسلوب التدريس الأمري له أثر إيجابي في تعلم وتحسين وتطوير الأداء المهاري للمتعلمين.

يعزو الباحثان ذلك أن المدرس في الأسلوب الأمري يقوم باتخاذ جميع القرارات في مرحلة ما قبل الدرس (مرحلة التحضير)، ومرحلة تطبيق الدرس (الأداء)، وكذلك مرحلة ما بعد الدرس (التغذية الراجعة والتقييم) وهكذا فإن جميع القرارات المتعلقة بمكان التطبيق للمهارات والأوضاع ووقت الأداء ومدة التوقف بين تطبيق مهارة وأخرى ومداها الزمني تتخذها المدرسة بنفسها، وبالتالي فإن تعلم المهارات المستخدمة في الدراسة كان لها أثر إيجابي في استخدام هذا الأسلوب. وهذا ما أكدته (عمر، وبعد الحكيم، ٢٠٠٨) مناسبة الأسلوب الأمري للطلاب المبتدئين في الممارسة للمهارات وسرعة إيصال المعلومة للطلاب، وكذلك يساعد على تحسين الأداء بسبب التكرار للأداء.

وهذا ما أكدته (القرالة، ٢٠١٨) أن الأسلوب التدريسي (الأوامر) يعمل على تحسين الأداء الحركي في الألعاب الرياضية.

مناقشة التساؤل الثاني: ويعزو الباحثان وجود الفروق لاستخدام التعلم على تعلم سباحة الصدر لدى طالبات كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة إلى أن عمل الطالبات مع مجموعات صغيرة وغير متجانسة متباينة المستوى (مستوى مرتفع، متوسط، منخفض) من أجل إنجاز وتحقيق الهدف، أدى إلى الاعتماد الإيجابي المتبادل بينهم، فكل طالبة عليها مسؤوليات تجاه عملية التعلم مما ساعد على فهم واستيعاب جوانب التعلم (الخطوات الفنية) واستفادة الطالبات ذوي مستوى التحصيل المتوسط والمنخفض من الطالبات ذوي التحصيل المرتفع لزيادة فرص نجاح بعضهم البعض من خلال المساعدة والتشجيع على التعلم، لتحقيق الهدف المشترك، وهو تعلم مهارة سباحة الصدر واتقانها، بالإضافة إلى العمل بروح الفريق والتعاون فيما بينهما، وزيادة الثقة بالنفس، لأن لكل طالبة لها دور معين يجب أن تؤديه حتى الطالبة ذات المستوى المنخفض، فكل طالبة تتعلم من الأخرى بالإضافة إلى أن استخدام التعلم التعاوني قد وفر للطالبات الفرصة لأن تكون معلمة ومتعلمة في آن واحد، والاستفادة من الوقت الذي ينتظره الطالبة فيه دوره للأداء على مهارة سباحة الصدر مما أسهم في تحسين مستوى الأداء المهاري. وافتقت نتائج الدراسة مع دراسة كل من (المساعدة، ٢٠٢٠، أبو زمع والحليق، ٢٠١٧، الصرايرة، ٢٠١٣) والتي أجمعت نتائج تلك الدراسات أن التعلم التعاوني أثر إيجاباً على عينات الدراسة.

مناقشة التساؤل الثالث: ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المدرس في الأسلوب الأمري يسيطر على كافة القرارات للسلوك التعليمي، والمتعلمون يهدفون الوصول الدقة في الأداء بمتابعة وعناية المدرسة الكاملة، كما أن الاستجابة الفورية والمباشرة لتعليمات وأوامر المدرسة وسرعة تلبية المتعلمات وتماسك الجماعة ووحدها لدى المشاركات في أداء حركات واحدة يشترك فيها الجميع. كما يعزو الباحثان أن السباحة تختلف عن الألعاب الرياضية الأخرى لخصوصيتها في البيئة التعليمية المختلفة عن الألعاب الرياضية الأخرى (الماء) ووجود عامل الخوف والقلق من الماء تفوق الأسلوب التدريسي الأمري على استخدام التعلم التعاوني.

وهذا ما أكدته (Roosevelt, 1997) بأن هناك أسباب تدعو إلى استخدام الأسلوب الأمري تتمثل بجملة من القرارات منها الانتظام والتماثل الادائي، والانسجام والتناغم الحركي، الالتزام بالنموذج، وتكرار الأداء لأكبر قدر ممكن.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (المساعدة، ٢٠٢٠، القرالة، ٢٠١٨، الصرايرة، ٢٠١٣) والتي أظهرت نتائج دراساتهم أن التعلم التعاوني أثر إيجابا في الاختبارات البعدية أكثر من المجموعة الضابطة.

الاستنتاجات:

- وفي ضوء أهداف الدراسة وإجراءاتها استنتج الباحثان:
- ١- ساهم الأسلوب التدريسي (الأمري، والتعلم التعاوني) في تعلم مهارة سباحة الظهر بشكل فاعل.
 - ٢- إن أسلوب التدريس الأمري أفضل من التعلم التعاوني في تعلم (سباحة الظهر) لدى طالبات قسم التربية الرياضية في كلية علوم الرياضة/ جامعة مؤتة.

التوصيات:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من استنتاجات يوصي الباحثان:
- ١- ينصح باستخدام أساليب التدريس الحديثة (الأمر، والتعلم التعاوني) لما لهم من تأثير إيجابي في تعلم الأداء المهاري في سباحة الظهر.
 - ٢- تطبيق البرنامج التعليمي المعد من قبل الباحثين لتعلم مهارة سباحة الظهر على طالبات كلية التربية الرياضية في جامعة مؤتة.
 - ٣- إجراء مزيد من الدراسات باستخدام أساليب تدريسية على مهارات السباحة.

المراجع:

- أبو زمع، علي، ومغابرة، أياد والحليق، محمود، (٢٠١٧). تأثير استخدام التعليم التعاوني على تعلم المهارات الأساسية في سباحة الصدر، دراسات، العلوم التربوية، مجلد ٤٤، عدد ٤، ملحق ٩.
- أبو طامع، بهجت أحمد (٢٠١٦). انتقال أثر التعلم للسباحة الحرة على تعلم سباحة الظهر لطلبة تخصص التربية الرياضية، العلوم التربوية والنفسية، ١٦ (٤٣)، ١١٨٥ - ١١٩٥.
- القرعان، محمد علي، (٢٠١٨)، أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على اكتساب بعض

- مهارات كرة القدم لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج ٣٣، ع ٤٤، الأردن.
- حداد، نفين، وعبد الحق، عماد، وشاكر، جمال (٢٠٢٠) أثر دمج بعض أساليب التدريس على مستوى أداء مهارة السباحة على الظهر لدى طالبات تخصص التربية الرياضية في جامعة اليرموك، المؤتمر الدولي للتربية البدنية والصحية، موسكو.
- حسن، هناء، (٢٠٠٥) أثر التدريس بأسلوب التضمين في تطوير مهارة التصويب بالقفز عاليا بكرة اليد، جامعة بغداد، مجلة بغداد، ١٤، (١)، ص ١٣٥-١٥٢
- الحيلة، محمد محمود، طرائق التدريس وإستراتيجياته، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، (٢٠١٢).
- ربابعة، جمال، (٢٠١١) أثر استخدام أسلوب التدريس (متعدد المستويات وتقييم الاداء الذاتي) على بعض القدرات العقلية والمهارية في كرة الطائرة، أطروحة دكتوراه، غير منشوره، الجامعة الأردنية.
- ربابعة، جمال، (٢٠٢٢) أثر استخدام ثلاثة أساليب تدريسية (الأمري والزوجي والاحتواء) على تعلم مهارة الضربة الساحقة في الكرة الطائرة، المؤتمر الدولي الثالث للرياضة والصحة، جامعة مؤتة، الأردن.
- الصرايرة، نزار، (٢٠١٣) أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني على تحسين مستوى المهارات الأساسية في السباحة لدى طلاب كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- الغامدي، غسان علي، (٢٠٢٠). نظريات وطرائق التدريس الحديثة، الطبعة الاولى، دار الشارقة للطباعة والنشر، الامارات.
- القرالة، محمد، (٢٠١٨) أثر استخدام أسلوب التدريس الأمري ومتعدد المستويات على تعلم مهارتي الإرسال والتمرير في الكرة الطائرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية علوم الرياضة، جامعة مؤتة، الأردن.
- الحايك، صادق (٢٠٠٤). أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريب كرة السلة على مفهوم الذات واتجاهات طلبة كلية التربية الرياضية عند العامة، مؤتمر التربية الرياضية،

- الرياضة نموذج الحياة المعاصرة، عدد خاص، عمان، الأردن، ص ١٧٤-١٨٧.
- محمد، إقبال، (٢٠١٨) تأثير استخدام أسلوب التعليم التبادلي مع الصور الثابتة على المستوى الرقمي لبعض مسابقات الميدان والمضمار للصف السادس بدولة الكويت، *المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة*، ٨، (٥١) ١٤٦-١٦٢
- المساعدة، بلال محمد، (٢٠٢٠). استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تعلم المهارات الأساسية في سباحة الزحف على البطن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية علوم الرياضة، جامعة مؤتة، الأردن.
- النذاف، عبد السلام، الكريمين، رائد، (٢٠٠٦) أثر ثلاثة أشكال من التغذية الراجعة في تعلم مهارة الإرسال من أعلى المواجه في الكرة الطائرة باستخدام الأسلوب الشامل، *مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة اليرموك، ٢٣، (٤)، ص ٣٦-٥٤.
- وجيه، محبوب (٢٠٠٢). *التعلم وجدولة التدريب الرياضي*، ط١، عمان، دار وائل للنشر، الأردن.
- وليم، نيلز (٢٠١٤). *طرائق تدريس التربية الرياضية*، ط٢، (ترجمة) علي، جابر سعيد، جامعة الموصل: دار الكتب للطباعة والنشر، العراق.
- الويسي، نزار محمد خير فالح، (٢٠١٨)، أثر استخدام إستراتيجية التدريس التعاوني على تعلم الأداء المهاري لفعالية دفع الجلة لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، *مجلة العلوم التربوية* (sup 7)، ص. ٧٩-٩٢ دراسات: مج. ٤٥، ع. ٤.

References:

- Mosston, M., & Ashworth, S, (2008). Teaching physical education: First online edition, spectrum institute for teaching and learning, sixth edition (united states) <http://www.spectrumofteachingstyles.org/e-book-download.php> retired 15/01/2016 21:50
- Roosevelt, (1997), physical Education, Kinesiology program, [http; Whitepapers elements of style htm.](http://Whitepapers.elements.of.style.htm), p.1.

- Micheal, M & Sheard, J (2014), The effectiveness of cooperative learning in learning some boxing sports skills for competitors. International Journal of Sport and Exercise Psychology, 4, 149-169.
- Salvara, K, and Peroni, R (2016). The use of the mastery learning method at the performance level of basic skills in basketball. International Journal of Applied Sport Sciences. 14(2), 46-69. (Hungary) .

Self-compassion and its Relation to Psychological Happiness among Widowed Men in Karak Governorate

Fatima Alnawaiseh^{(1)*}

(1) Mu'tah University, Karak, Jordan.

Abstract

Received: 14/04/2023

Accepted: 24/05/2023

Published: 30/09/2023

* **Corresponding Author:**
drfatima62@mutah.edu.jo

DOI:<https://doi.org/10.59759/educational.v2i3.286>

The study aimed to identify the level of self-compassion and its relationship to psychological happiness among widowed men in Jordan. The sample consisted of (100) widowed men who were selected by using the convenience sampling method. The measures of self-compassion and psychological happiness were applied. The study used the descriptive correlational method. The results showed that the level of self-compassion was medium, as well as the level of psychological happiness. The results also showed that there is a positive correlation between psychological happiness and each of the dimensions of self-compassion. There was no difference in the level of self-compassion and psychological happiness of widowed spouses according to the variables (age, number of years of widowhood). The study came out with some recommendations

among of which are: including some concepts such as self-compassion and psychological happiness in family counseling (for married couples), and addressing other variables to link them with empathy, such as decreasing stress and low self-esteem.

Keywords: Self-compassion, Psychological Happiness, Widowed Men.

التعاطف مع الذات وعلاقته بالسعادة النفسية لدى الرجال الأرامل في محافظة الكرك

فاطمة النوايسة^(١)

(١) جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التعاطف مع الذات وعلاقته بالسعادة النفسية لدى الرجال الأرامل في الأردن. تكونت العينة من (١٠٠) رجل أرملة تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وتم تطبيق مقاييس التعاطف مع الذات والسعادة النفسية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت النتائج أن مستوى التعاطف مع الذات جاء متوسطاً كما جاء مستوى السعادة النفسية متوسطاً، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية بين السعادة النفسية وكل من أبعاد التعاطف مع الذات، ولم يظهر اختلاف في مستوى التعاطف مع الذات، والسعادة النفسية لدى الأزواج الأرامل باختلاف متغيري (العمر، عدد سنوات الترملة). وقد خرجت الدراسة ببعض التوصيات منها: تضمين بعض المفاهيم مثل التعاطف مع الذات والسعادة النفسية في الإرشاد الأسري (للمتزوجين) ومعالجة متغيرات أخرى لربطها بالتعاطف، مثل الحد من التوتر وتدني احترام الذات.

الكلمات المفتاحية: التعاطف مع الذات، السعادة النفسية، الرجال الأرامل.

المقدمة.

يعد التعاطف مع الذات أحد متغيرات علم النفس الإيجابي، وهو نوع من علاقة الذات بالذات، وكيفية تعامل الفرد مع نفسه في حالات القصور، والفشل، أو المعاناة الشخصية، أو يتعرض لظروف ضاغطة تفوق قدرته على تحملها.

وهو نوع من الحوار الداخلي الذي يتسم باللطف مع الذات، ويرتبط بالسعادة والتفاؤل، والمشاعر الإيجابية، والمقبولية، بدلاً من النقد الذاتي، ولوم الذات، والمقارنات الذاتية غير المرغوب فيها، والتوقعات غير الواقعية (Neff, Whittaker & Karl, 2017) (Umphey, & Sherblom, 2018)

وقد حددت (Neff, 2003A)، لهذا المفهوم أبعاد تتكامل مع بعضها، هي: الحنو على الذات مقابل الحكم على الذات؛ ويعني أن يتعامل الفرد مع نفسه برفق ورأفة دون إطلاق أحكام قاسية عليها، وخاصة عندما يفشل في موقف، أو يرتكب خطأ ما، فهو لا يستخدم لغة داخلية قاسية مع نفسه،

كأن يقول لنفسه عبارات مثل: كم أنا مهمل، أنا مخجل من نفسي، والإنسانية المشتركة مقابل العزلة: وتعني رؤية الفرد لتجاربه المؤلمة على أنها من التجربة الإنسانية المشتركة، بدل من إدراكها كخبرة فردية، والوعي بأن الأخطاء من طبيعة البشر، فكل إنسان قد يخطئ في موقف ما، وقد يفشل في الحصول على كل ما يريده، ويعاني من خيبة الأمل، واليقظة العقلية مقابل التوحد المفرط: أي وعي الفرد بالخبرات السلبية، والانفتاح على الأفكار والمشاعر المؤلمة والخبرات غير السارة، ومعايشتها في اللحظة الحاضرة بشكل متوازن. من خلال الوعي بالمعاناة، بالإضافة إلى الدافعية والقصد والسعي إلى تخفيفها من خلال التعامل مع الذات، أثناء المرور بخبرة قاسية، ومعايشة الخبرة بعقل واع ومنفتح، وبشكل متوازن (Hammond, 2012) وتظهر أهمية التعاطف مع الذات في المجال الشخصي والعائلي باعتباره له صلة كبيرة مع ظروف الحياة وضغوطاتها المختلفة كفقد أحد الأشخاص المهمين في حياته كالترمل (فقدان الزوجة أو الزوج).

إن فقدان الشريك رفيق الحياة غالباً تعد مصيبة قد لا يتحملها الكثيرون حيث تقل القدرة على تحمل ألم الفراق والتحول إلى حالة الترمل يغير حياة الزوج، مما يجبره على إجراء تغييرات ربما لم يتوقع حدوثها ويعيش لحظات الحزن والفجعة قد تزيد من تعرضه للأمراض النفسية والجسدية. فمن الناحية النفسية، يمكن أن يتسبب فقدان الشريك لفترة طويلة في ظهور أعراض مثل الاكتئاب والقلق والشعور بالذنب (Defrain, et al, 1982)

وقد اشار الأدب النظري الى أن الأشخاص الأرامل يسجلون درجات أقل على مقاييس السعادة والرفاهية النفسية من المتزوجين، فالترمل تجربة مؤلمة وليست لغزا غامضاً، ويأتي التعاطف مع الذات والذي يرتبط بالسعادة والتفاؤل والمشاعر الإيجابية بدلاً من النقد الذاتي، ولوم الذات، والمقارنات الذاتية غير المرغوب فيها في مواقف الفشل والضغط التي يتعرض لها الفرد كفقد شريك الحياة بالترمل (Gary, et al, 2001)

كما وجدت معظم الدراسات أن الترمل له تأثير ضار على الرجال أكثر من النساء وأكثر إشكالية فلديهم الكثير ليخسروا (Tallbott, 1998) وهم عرضة لخطر التكيف مع الترمل وزيادة الشعور بالوحدة، وكذلك خطر الوفاة (Peters & Liefbroer, 1997) وتخف آثار الترمل بمرور الوقت؛ فمتوسط طول الترمل أقصر للرجال من النساء ربما بسبب اختيار الرجال الأرامل بالزواج مرة

أخرى، فالزواج مفيد للرجال أكثر من النساء على الأقل من الناحية النفسية، حيث يتلقى الأزواج أكثر الدعم العاطفي من أزواجهم (Lee et al., 1998)

يُعرّف التعاطف الذاتي بأنه قدرة الفرد على الانفتاح على معاناته ويتأثر بها، وأن يشعر بمشاعر الاهتمام والعطف تجاه نفسه، وأن يتفهم أوجه القصور والفشل دون إصدار أحكام سلبية وصارمة تجاه نفسه، بل الاعتراف بأن تجربته هي جزء من التجربة الإنسانية (Neff, 2003, B:224)، وأن جميع الناس - بمن فيهم أنفسهم - يستحقون التعاطف مع الذات. يجسد هذا التعريف الجوانب الثلاثة المقترحة للتعاطف مع الذات "اللطيف الذاتي والإنسانية المشتركة، واليقظة هو توجه للعناية بالنفس. ليس من المستغرب أن الأشخاص المتعاطفين مع أنفسهم يميلون إلى تقدير الذات بدرجة عالية (Neff, 2003 b)

إن مفهوم نيف (Neff, 2003, A) للتعاطف مع الذات متجذر في الفلسفة البوذية ولا يمكن فصل التعاطف مع الآخرين عن التعاطف مع الذات (Barnard & Curry, 2012) في الواقع، يلاحظ (Neff, 2003, b) أن "التعاطف مع الذات يستلزم رؤية تجربة المرء في ضوء التجربة الإنسانية المشتركة، مع والاعتراف بأن المعاناة، والفشل، وأوجه القصور هي جزء من الحالة الإنسانية، وإن جميع الناس - بمن فيهم أنفسهم - يستحقون التعاطف مع الذات. يجسد هذا التعريف الجوانب الثلاثة المقترحة للتعاطف مع الذات: أ) اللطيف الذاتي، ب) الإنسانية المشتركة، ج) اليقظة (Neff, 2003, B) التي تستلزم الاعتراف بأننا مرتبطون ارتباطاً وثيقاً بالآخرين الذين يعانون بشكل متكرر من صراعات مماثلة؛ واليقظة، أو الحفاظ على المنظور في الأوقات الصعبة من خلال عدم الابتعاد أو الانغماس في أفكار أو مشاعر المرء (Neff, 2003, A).

وافترض (Gilbert) أن التعاطف مع الذات قد يشجع الناس على تعزيز ودعم الرفاهية النفسية لأنه يساعد على الشعور بالهدوء العاطفي، ويرتبط ارتباطاً إيجابياً بالسعادة (Neff, et al, 2007) فالأشخاص الذين يتمتعون بدرجة عالية من التعاطف مع الذات يتفاعلون بشكل أقل قوة مع الأحداث السلبية، ولديهم تأثير إيجابي أعلى وصحة نفسية أفضل، ويبلغون عن رضا أكبر عن الحياة مقارنة بالأشخاص الذين يعانون من تدني التعاطف مع الذات (Neff, et al, 2007)

والتعاطف مع الذات قد يحصن الأفراد ضد الأحداث السلبية ويظهرون مشاعر ذاتية إيجابية عندما تسوء الحياة وبناءً، على ذلك فالتعاطف مع الذات يمكن أن يكون مؤشراً قوياً على الصحة

النفسية (Gilbert & Proctor, 2006) ويولد إحساسًا بالرفاهية متجذرًا في تجربة الإنسان بالكامل. وبهذه الطريقة، فإن التعاطف مع الذات يذكرنا بمفاهيم ماسلو (Maslow 1971) وروجرز (Rogers 1980) للشخصية الصحية، والتي تؤكد على القبول الذاتي غير المشروط والسعي لتحقيق إمكانات الفرد الكاملة، والمرونة من خلال تعديل ردود أفعال الناس تجاه الأحداث السلبية. فالتعاطف مع الذات قد يقلل من ردود الفعل العاطفية غير القادرة على التكيف لأن نقاط الضعف تشعر بأنها أقل تهديدًا عند النظر إليها في ضوء التجربة الإنسانية المشتركة، فهو يرتبط بعدد من نقاط القوة النفسية الإيجابية (Hollis-Walker & Colosimo, 2011)

وقد فسر (فرويد) التعاطف بأنه الواقع والعقل الواعي للإنسان، وهو توحد مع الذات، ونشاط لاشعوري مبني على الغريزة، وهذه الحاجة تجعله يدافع عن نفسه، ومن خلاله يستطيع أن يتحرك من شخصية إلى أخرى، ومن (أنا إلى أنا) أخرى، ويشير (إليس) (Ellis) إلى أن التعاطف هو المعرفة بمشاعر وشخصية الأفراد الآخرين، وتتم هذه المعرفة عن طريق معرفة الفرد بذاته وقابلياته وإمكاناته ومصدرها الإدراك الداخلي، المعرفة بالآخرين وقدرة الشخص على فهم مشاعر الأفراد الآخرين، والمعرفة بالمواقف المختلفة التي تمر بالإنسان (عسكر، ٢٠٠١، ١٢٢).

أما هوفمان Hoffman فالتعاطف الوجداني لديه هو التفاعل القائم بين المشاعر العاطفية والحس المعرفي بالآخرين وهذا الحس يتطور مع الزمن (Hoffman, 1978, 130) كما إن هناك دور للتعاطف مع الذات فهو يعتبر مصدرا مهما للسعادة والرفاهية النفسية بالإضافة إلى أنه مصدر مهم للمتعة والسعي وراء هذا الشعور؛ فالسعادة تتضمن إيجاد الهدف والمعنى في حياة المرء (Ryan & Deci, 2000) ويُعد مفهوم السعادة النفسية من المفاهيم الحديثة علم النفس الإيجابي وقد تناوله الباحثون من رؤى مختلفة فقد احتل مكان الصدارة بين البحوث حيث السعي نحو إبراز الجوانب الإيجابية ومكامن القوة في الشخصية والعمل على استخدامها في تحسين باقي جوانب الشخصية التي تعاني من قصور أو اضطراب وفي هذا الصدد يشير كالاي (kallay, 2013, 91) إلى مفهوم السعادة النفسية بأنه عبارة عن فكرة مثالية وأن السعادة الحقيقية تكمن في مساعي الفرد لتحقيق ذاته الحقيقية، وتحقيق قواه وقدراته وأهدافه. ويشير ولكر وإدن، ودرمروى (Walker, Eden & Dermerwe, 2012) إلى أن السعادة النفسية "هي الوصول إلى أقصى درجات الرفاهية العاطفية والعقلية والاجتماعية.

ويرى جوزيف ولنلي وهارود (Joseph, Linley & Harwood, 2004) أن السعادة لا تعني فقط غياب المشاعر الاكتئابية، ولكنها تعني أيضا وجود عدد من الحالات الانفعالية والمعرفية التي تنتم بالإيجابية. وينظر فرانكلن (Franklin, 2010) إلى السعادة على أنها ليست سلسلة من مواقف الفرح والبهجة العابرة، أو الحصول على الثروة والمال، أو لها علاقة بمعتقدات الفرد الدينية، بل هي حالة تنتم بالاستمرار حتى عندما يشعر الفرد بسوء، فهي أسلوب حياة تمكنه من إشباع حاجاته، وتحقيق له حياة إنسانية أفضل.

ويشعر الناس بدرجة أعلى من السعادة؛ إذا استطاعوا حل صراعاتهم الداخلية، وتحقيق درجة من التكامل في شخصيتهم، (الزعيبي، ٢٠١٤) وهي ليست ثابتة بشكل مطلق ولكنها تعتمد على التجارب الإيجابية والسلبية، وترى النظرية التحليلية أن الناس يحاولون الحد من الحزن وزيادة فرص السعادة والهناء والسرور، وأن البحث عن السعادة وتخفيض الآلام هو الهدف الأساس للسلوك الإنساني، وأن استمرار السعادة هو قانون بايولوجي ونفسي وأساس ينظم السلوك البشري، وسمى فرويد ذلك مبدأ السرور أو غريزة الحياة أما نظرية الحاجات فتري أن السعادة تتوقف على مستوى اشباع الحاجات، فالفرد الذي يشبع حاجاته وصولا إلى تحقيق الذات يُعد أكثر سعادة ممن لا زال في مستوى الحاجات الدنيا (الخفاجي وحبوي، ١٩٩٤: ٨)

وقد حدد (Ryaff & Desi, 1989) أبعادا للسعادة هي الاستقلالية التي تعني قدرة الشخص على أن يقرر مصيره بنفسه ويكون مستقل بذاته قادرا على مقاومة الضغوط الاجتماعية، والتمكن البيئي الذي يعني إحساس بالكفاءة والقدرة على إيجاد سياقات تتلائم مع الحاجات والقيم الشخصية له. وترتبط السعادة النفسية لدى الأزواج بمؤشرات مثل التفاعل الزوجي، والصراع الزوجي، والمشاكل الزوجية، والطلاق (Amato, et al., 2007) فغالبا ما يتمتع المتزوجون بصحة أفضل ويعيشون أطول من أولئك الذين لم يتزوجوا قط، أو مطلّقين أو أرامل. مع الأخذ بعين الاعتبار بأنه ليس كل الزوجات متساوية في مستوى السعادة، وهناك العديد من العوامل التي تلعب دورا وراء الكثير من العوامل منها الصحة الأفضل وطول العمر وفقد الشريك بالترمل وغيرها من العوامل (Rogers, 1995)

ولأن الزوجين يقدمان المودة والدعم والاندماج الاجتماعي، فيمكن أن يهدد غياب أو فقدان أحدهما لفقدان الموارد الاجتماعية والرفاهية (Ormel et al. 1999) ذلك لأن العلاقات الأسرية من أكثر العلاقات حميمية والعلاقات طويلة الأمد التي ينخرط فيها الناس خلال حياتهم ولكي تتكامل الرؤية

حول السعادة النفسية يجب التركيز على نوعية الأهداف في الحياة، ووضع ومكانة الفرد بين أقرانه، ومراحل النمو المختلفة لها (Christopher, 1999)

إن حالة الترمل تؤثر في تكيف الأزواج (Boerner et al. 2005) وفي حال أصبح الحزن مزمن وأكثر حدة يسمى هذا الحزن المعقد (Middleton et al. 1996) وقد أظهرت مجموعة من الدراسات أن وفاة الزوج هي من بين أكثر الحالات أحداث الحياة المجهدة التي يواجهها الناس في حياتهم (Stroebe et al, 2007) وبسبب هذا الحزن والتوتر العاطفي بسبب فقدان الشريك فإن ذلك ينعكس على الصحة العقلية والبدنية للفرد (Hoffman, Bombardier, Graves, Kalpakjian, Krause. (2011). فقدان الأقارب المهمين الآخرين على الرفاهية والسعادة لأنهم فقدوا رفيقاً مهماً في حياتهم؛ حيث إن وفاة الزوج أو الزوجة يعتبر حدثاً مدمراً عاطفياً، حيث يتم تصنيفها على مقياس أحداث الحياة على أنها الأكثر إرهاباً من بين جميع الخسائر المحتملة، فبعد خسارة كبيرة ك وفاة الزوج أو الزوجة سيعانون بشكل مباشر من آثاره على صحتهم الجسدية أو العقلية، أو النفسية، ويكون نظام الاستجابة المناعية ضعيفاً مؤقتاً (Ballas & Dorling, 2007) بالإضافة إلى الشعور بالوحدة التي يعاني منها الأرمال كتعارض بين العلاقات التي يمتلكها المرء والعلاقات التي يريدها، إن وفاة أحد الزوجين يختلف عن الموت لأحد الأشخاص العاديين حيث إن وفاة الزوج أو الزوجة يعد حدثاً مدمراً عاطفياً.

من الناحية النفسية فالأزواج الحزناء أكثر عرضة لممارسة السلوكيات المحفوفة بالمخاطر والانتحار، كما أن شدة واستمرار الألم المصاحب لهذا النوع من الفجعة (Boyle, et al, 2011) فقد يشعر الرجل بأنه غير قادر على تلبية طلبات أطفالهم للاهتمام والتفهم، وقد يكون عرضة للإرهاق والإجهاد العاطفي، وصعوبة في تكوين صداقات جديدة أو يكونون أكثر عرضة لمشاعر العزلة بالإضافة إلى الحزن أو شعورهم بما يسمى بهشاشة الحياة، وكما أشارت (Start, 1973) فالحزن يعلمك أن هناك نوعين من الناس في العالم، أولئك المتاحون والذين ليسوا كذلك.

وجدت معظم الدراسات أن الترمل له تأثير على الرجال أكثر من النساء (Lee et al., 1998) فالزواج مرة أخرى أمر نادر الحدوث بين الأرمال ولا سيما الأكبر سناً عندما تموت زوجاتهم، كما أن الترمل أيضاً يزيد من خطر الوفاة بالنسبة للرجال أكثر من النساء خاصة الذين يكونون أقل رفاة

في حياتهم، فإذا كان الأزواج يتلقون الدعم العاطفي من أزواجهم أكثر من النساء وبالتالي فهم يخسرون الكثير عند خسران زوجاتهم (Peters & Liefbroer, 1997)، فتفاعل النساء الأرملة مع النساء الأرملة الأخريات أو المتزوجات أكثر، أو يتلقين المزيد من الدعم من الأقارب والأصدقاء وهذا ما يقلل الاكتئاب لديهن مقارنة بالرجال الأرملة (Gary, et al, 2001).

أما نظرية الوحدة العلائقية تركز على الآليات النفسية والعلائقية الكامنة وراء عملية التعديل. وفقاً لـ (Weiss)، قد تتجم مشاعر الوحدة عن عزز في وظيفة أو أكثر من الوظائف العلائقية، مثل الارتباط والتكامل الاجتماعي، فهناك نوعين من الشعور بالوحدة: الشعور بالوحدة من خلال العزلة الاجتماعية التي تحدث بسبب نقص الاندماج الاجتماعي، والوحدة من خلال العزلة العاطفية والتي تحدث بسبب عدم وجود شخصية يرتبط بها الفرد ويمكن الاعتماد عليها كالشريك، فيؤدي فقدان إلى إضعاف الهوية (Weiss 1973).

ويتبين للباحثة هنا أهمية التطرق لموضوعي السعادة والتعاطف مع الذات بشكل عام ولفئة الرجال الأرملة بشكل خاص، لما لهما من تأثير إيجابي في حياة الرجال ولما يمكن أن يسهما به في تحسين الصحة النفسية ورعايتها.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

يصنف التعاطف مع الذات نظرياً على أنه من عوامل تنشيط السعادة النفسية الذاتية للفرد، إن طرح سؤال من مثل: لماذا يكون بعض الأزواج غير المُرملين أكثر سعادة من غيرهم؟ أمراً بالغ الأهمية في علم النفس الإيجابي حيث وجدت معظم الدراسات أن التمرل له تأثير ضار على الرجال أكثر من النساء (Umberson et al., 1992) فإذا كان الأزواج يتلقون الدعم العاطفي من زوجاتهم أكثر من النساء فهم يخسرون الكثير عند خسرانهم (eters & Liefbroer, 1997) وعلى الرغم من أن الأدلة المتزايدة تشير إلى أن التعاطف مع الذات يرتبط بمجموعة واسعة من النتائج النفسية المرغوبة، إلا أن القليل من الأبحاث قد استكشفت التعاطف مع الذات لدى المتمرلين الذين فقدوا زوجاتهم بالموت، فتقييم درجة السعادة النفسية والتعاطف مع الذات لدى الرجال الأرملة لم يناقش من قبل - بحسب علم الباحثة - علماً بأن الإحصاءات أشارت إلى وجود (٢١٥) أرمل حتى نهاية (٢٠٢٢) في محافظة الكرك (الإحصائيات العامة، ٢٠٢٢). لذا جاءت هذه الدراسة لفحص العلاقة بين التعاطف الذاتي والسعادة النفسية لدى عينة من الأزواج الأرملة. ولكون المجتمع محافظ

وملتزم بتعاليم الدين الذي لا يسمح بإقامة علاقات المواعدة كما هي في المجتمعات الغربية فيجدون صعوبة في تكوين صداقات جديدة أو يكونون أكثر عرضة لمشاعر العزلة، أو أنهم فقدوا هدفهم في الحياة، والتي تدور حول السؤال التالي: ما طبيعة التعاطف مع الذات والسعادة النفسية لدى عينة من الرجال الأرملة؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما مستوى التعاطف مع الذات لدى الرجال الأرملة في محافظة الكرك؟
- ٢- ما مستوى السعادة النفسية لدى الرجال الأرملة في محافظة الكرك؟
- ٣- هل يوجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين التعاطف مع الذات والسعادة النفسية لدى الرجال الأرملة؟
- ٤- هل يختلف مستوى التعاطف مع الذات والسعادة النفسية لدى الأزواج الأرملة باختلاف (العمر)؟
- ٥- هل يختلف مستوى التعاطف مع الذات والسعادة النفسية لدى الأزواج الأرملة باختلاف (عدد سنوات الترملة)؟

أهمية الدراسة.

نظرياً: تحاول هذه الدراسة التأسيس لمفهوم السعادة النفسية والتعاطف مع الذات لدى الرجال الأرملة، بالإضافة إلى أهمية عينة الدراسة؛ إذ تمثل شريحة مهمة في المجتمع لما قد تعانيه من تبعات الفقد لشريكة الحياة (الزوجة) وما تنسم به من خصائص تجذب الدارسين للاهتمام بها وتطبيقاً تظهر أهمية النتائج التي توصلت إليها والتي تعد انطلاقة لأبحاث جديدة حول موضوعها،

عملياً: وما يمكن أن تساعد المرشدين والباحثين للالتفات لهذه الفئة من خلال إعداد برامج إرشادية للمتزوجين وعلاجية للأرملة منهم سواء كانوا رجالاً أم نساء، وتوظيف ذلك في عمل المرشدين والباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية.

وتتبع أهمية الدراسة العملية من كونها يمكن أن يستفاد منها أيضاً المستشارين الأسريين، ويمكن الاستفادة من المقاييس المطورة في تشخيص الجوانب الإيجابية لدى فئة الرجال الأرملة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحدد الدراسة الحالية بالحدود والمحددات التالية:

حدود بشرية: عينة من الرجال الأرامل الذين فقدوا زوجاتهم خلال مدة لا تزيد عن عشر سنوات ولم يتزوجوا، ويبلغوا من العمر دون السبعين سنة.
حدود مكانية: محافظة الكرك في المملكة الأردنية الهاشمية.
حدود زمانية: العام ٢٠٢٢م.

محددات الدراسة: تتحدد الدراسة بطريقة اختيار العينة واستجابة أفرادها على المقاييس المطورة في الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة:

- ١- **التعاطف مع الذات:** يُعرّف التعاطف الذاتي بأن يكون المرء منفتحاً على معاناته، ويشعر بمشاعر الاهتمام والعطف تجاه نفسه، وأن يتفهم المواقف غير المتحيز تجاه أوجه القصور والفسل، وأن يدرك أن تجربته هي جزء من الأمور المشتركة والتجربة الإنسانية (Neff)، 2003، (224). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التعاطف مع الذات المطور في الدراسة الحالية.
- ٢- **السعادة النفسية:** تعرف السعادة بأنها حالة وجدانية إيجابية، وهي تلك الحالة الذهنية المثالية التي تأخذ أشكالاً ثقافية محددة (Seligman, 2002) ومجموعة من المؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستوى رضا الفرد عن حياته بشكل عام، وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس السعادة النفسية المطور في الدراسة الحالية.
- ٣- **الرجال الأرامل.** من ماتت زوجاتهم ولم يتزوجوا حتى إجراء هذه الدراسة.

الدراسات السابقة:

فيما يلي أبرز الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة:
تناولت دراسة (Kristin, 2016) العلاقة بين التعاطف الذاتي والمؤشرات النظرية للتكيف النفسي، وكذلك التأثير المعتدل للتعاطف الذاتي على الصحة الذاتية. تكونت عينة الدراسة من (١٢١) من كبار السن، تم تطبيق مقاييس التقرير الذاتي للتعاطف مع الذات وتقدير الذات، والرفاهية النفسية والقلق والاكتئاب. أشارت النتائج إلى أن التعاطف مع الذات يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالعمر، ويرتبط ارتباطاً إيجابياً وفريداً بالصحة النفسية، يخفف من الاكتئاب.

هدفت دراسة البريجي (٢٠١٥) إلى قياس الفراغ الوجودي لدى المعلمات الأرملة، وقياس الصحة النفسية لدى المعلمات الأرملة، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين الفراغ الوجودي والصحة النفسية. يقتصر البحث الحالي على (المعلمات الأرملة) في مدينة (خانقين والمقدادية). في محافظة ديالى اللاتي يعملن في المدارس الابتدائية المختلطة وغير المختلطة التابعة لمديرية تربية محافظة ديالى. إذ بلغت عينة البحث الحالي (١٠٠) أرملة معلمة. اللاتي ترملن بعد عام ٢٠٠٣ إلى عام ٢٠١٣م. أظهرت النتائج أن عينة البحث الحالي ليس لديها فراغ وجودي، وإن عينة البحث الحالي يتمتعن بالصحة النفسية، ولا توجد علاقة ارتباطية ما بين الفراغ الوجودي والصحة النفسية لدى عينة البحث الحالي.

وهدف دراسة كل من (Hollis-Walker & Colosimo, 2011)، إلى التعرف على العلاقة بين اليقظة الذهنية ومؤشرات السعادة والرفاهية النفسية لدى الأفراد الذين يمارسون التأمل. تكونت عينة الدراسة من (٢٧) رجلاً و(٩٦) امرأة. طبقت مقاييس اليقظة الذهنية والرفاهية النفسية والسمات الشخصية والتعاطف مع الذات. أظهرت النتائج أن اليقظة الذهنية مرتبطة بالمتغيرات التكيفية نفسياً وأن التعاطف مع الذات هو عامل حاسم في علاقة اليقظة بالسعادة.

كما هدفت دراسة (Neff & McGehee (2010 التعرف على طبيعة التعاطف مع الذات والمرونة النفسية لدى المراهقين. تكونت العينة من (٢٣٥) مراهقاً و(٢٨٧) من البالغين. أظهرت نتائج الدراسة أن التعاطف مع الذات يرتبط بشكل كبير بالرفاهية لدى المراهقين والبالغين، كما التعاطف مع الذات يتوسط بين الظروف الأسرية والمعرفية، أي أن هذه الظروف تنبئ بالفروق الفردية في التعاطف مع الذات، قد يكون هدف تدخل فعال للمراهقين الذين يعانون من وجهات النظر الذاتية السلبية.

أما دراسة (Kristin, Stephanie, Neff, 2006)، والتي هدفت إلى فحص علاقة التعاطف مع الذات بالصحة النفسية الإيجابية وعلاقته بعوامل الشخصية الخمس الكبرى. استخدم الباحثان مقاييس للسعادة، والتفاؤل، والتأثير الإيجابي، والحكمة، وعوامل الشخصية، والتعاطف مع الذات، بلغ حجم عينة الدراسة (١٧٧) طالبا جامعياً. أظهرت نتائج الدراسة أن التعاطف مع الذات له تأثير إيجابي كبير الارتباط بالمبادرة والفضول والاستكشاف والموافقة والانبساط والضمير. كما له ارتباط

سلبي كبير بالآثار السلبية والعصابية. كما أن له أهمية كبيرة في الصحة النفسية الإيجابية عن تلك التي تُعزى إلى الشخصية.

وهدفَت الدراسة (Gary, Alfred, Stefoni & Rachel, 2001) إلى التعرف على التأثير السلبي للترمل على الرفاه النفسي بين الرجال والنساء. تكونت العينة من (١٦٨٦) رجل وامرأة أعمارهم (٦٠ فأكثر) استخدم مقياس الاكتئاب. أظهرت نتائج الدراسة أن الترملة كان محبباً للرجال أكثر من النساء. وأن الرجال المتزوجين كانوا أقل اكتئاباً من النساء المتزوجات، وأن كل من الرجال والنساء الأرملة مكتئبين لكن التأثير الأقوى للترمل بالنسبة للرجال، وأن النساء يتكيفن بشكل جيد نسبياً مع الترملة على المدى الطويل.

كما تناولت دراسة (Grootheest, Beekman, Broese & Deeg, 1999) إلى التعرف على أثر الترملة على الاكتئاب بين الجنسين، وكذلك أثر الظروف البيئية والدعم الاجتماعي تكونت عينة الدراسة من (٢٦٢٦) رجل وامرأة أرملة، استخدم مقياس الاكتئاب، أظهرت نتائج الدراسة أن الترملة يرتبط بمستويات عالية من الاكتئاب، وأن هذا الارتباط كان أقوى لدى الرجال منه لدى النساء. وتناولت دراسة (Cooney., Dwan, Greig, Lawlor, Rimer, Waugh, McMurdo,) (Mead, 2013) التي هدفت إلى التعرف على الفروق في الاكتئاب بين الرجال والنساء الأرملة تكونت العينة من (٧٤٦) من كبار السن الأرملة. أظهرت النتائج أن تأثير الاكتئاب على الرجال الأرملة كان أقوى مقارنة بالنساء، ويرجع ذلك جزئياً إلى الآثار المتداخلة للصحة والوقت منذ الترملة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة تبين أنها تناولت دراسة التعاطف الذاتي في مجالات متعددة كالمرونة النفسية والتكيف النفسي والسعادة لدى المتزوجين، وبناء على ذلك تقدم هذه الدراسة مساهمة جديدة في الأدب النظري من خلال فهم علاقة التعاطف مع الذات بالسعادة لدى فئة خاصة وهم الرجال الأرملة تحديداً- والتي تعتبر من الدراسات الأولى على مستوى الأردن والوطن العربي - حسب علم الباحثة - والتي تتناول المفهومين معاً لدى الرجال الأرملة في محافظة الكرك.

الطريقة والإجراءات:

فيما يلي سيتم التطرق لمجتمع الدراسة وعينتها، وآلية تطوير مقاييس الدراسة والإجراءات المتبعة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الرجال الأرامل في محافظة الكرك، والبالغ عددهم (٢١٥) رجل حسب (كشوفات الإحصائيات العامة، ٢٠٢٣) والذين ترمّلوا خلال سبع سنوات ماضية، وتتراوح أعمارهم بين (٣٠-٦٠) سنة.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة ميسرة Convenience sample من الرجال الأرامل في محافظة الكرك من كشوفات الإحصائيات العامة والبالغ عددهم (١٠٠) وهم المستجيبون على مقاييس الدراسة، وشكلت ما نسبته (٤٦.٥%) من مجتمع الدراسة، والجدول التالي رقم (١) يوضح خصائص العينة حسب متغيراتها:

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري: العمر وعدد سنوات الترمّل

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة %
العمر بالسنوات	30 - 49	52	52.0%
	50-60	48	48.0%
	المجموع	100	100.0
عدد سنوات الترمّل	أقل من 3 سنوات	30	30%
	بين 3-7 سنوات	70	70%
	المجموع	100	100.0

الإجراءات:

قامت الباحثة بتحقيق أهداف الدراسة بإجراء ما يلي:

- تم الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالتعاطف مع الذات والسعادة النفسية من الرجال الأرامل.
- تم حصر عينة الدراسة وهو الرجال الأرامل.
- تم تطوير مقاييس الدراسة من دراسات سابقة، والتحقق من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.
- تم تطبيق المقاييس على العينة.
- تم تفريغ البيانات على الحاسب الآلي باستخدام البرامج الإحصائية المناسبة.
- تم الرجوع إلى الأدب النظري والاستفادة منه في مناقشة النتائج.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم استخدام مقياسين وهما.

أولاً: مقياس التعاطف مع الذات:

- وصف المقياس: تكون مقياس التعاطف مع الذات الذي أعده كريستين نيف (Neff, 2003, a) من (٢٦) فقرة وهو مقياس تقرير ذاتي، موزعة على المجالات الآتية: العطف على الذات، الحكم على الذات، الإنسانية المشتركة، العزلة، التمييز اليقظ، والتوحد المفرط.

- دلالات صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام:

١. الصدق الظاهري: لاستخراج الصدق الظاهري تم عرض المقياس على (١٠) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص العلمي من حملة درجة الدكتوراة والمتخصصين في مجال الدراسة في الجامعات الأردنية، حيث تم اعتماد نسبة اتفاق لا تقل عن ثمانين بالمئة (80% وأعلى) للحكم على صلاحية الفقرة لتضمينها في المقياس، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين تم إيجاد اتفاق بالنسبة المعتمدة على مدى مناسبة فقرات المقياس للعينة المستهدفة، وتم الأخذ بملاحظاتهم، حيث بقي المقياس مكون من (٢٦) فقرة.

٢. دلالات صدق البناء الداخلي: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficients) لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، حيث تم استخراج معاملات ارتباط كل فقرة مع المجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة بلغ حجمها (30) رجل أرمل ومن خارج العينة، والجدول التالي رقم (٢) يعرض النتائج:

جدول (٢): معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Coefficients)

بين الفقرة والمجال والدرجة الكلية لمقياس التعاطف مع الذات

الرقم	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.81**	0.66**	15	0.79**	0.62**
2	0.82**	0.59**	16	0.71**	0.63**
3	0.83**	0.63**	17	0.79**	0.59**
4	0.79**	0.70**	18	0.75**	0.57**
5	0.76**	0.71**	-	العزلة	0.61**

الرقم	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
	العطف على الذات	0.67**	19	0.79**	0.68**
6	0.73**	0.63**	20	0.84**	0.64**
7	0.79**	0.69**	21	0.73**	0.68**
8	0.81*	0.56*	22	0.78**	0.58**
9	0.82**	0.65**	-	التمييز اليقظ	0.66**
10	0.76**	0.66**	23	0.77**	0.57**
	الحكم على الذات	0.64**	24	0.76**	0.56**
11	0.78**	0.68**	25	0.74**	0.60**
12	0.82**	0.63**	26	0.72**	0.56**
13	0.81**	0.71**	-	التوحد المفرط	0.59**
14	0.43**	0.67**			
-	الانسانية المشتركة	0.69**			

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من النتائج في الجدول (٢)، أن معاملات ارتباط الفقرات مع المجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية كانت جميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يشير إلى صدق المقياس ومناسبته لإجراء الدراسة.

دلالات ثبات مقياس التعاطف مع الذات:

للتأكد من ثبات المقياس، فقد تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها تكونت من (٣٠) رجل، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. كما تم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول التالي رقم (٣) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وثبات إعادة للمجالات.

جدول (٣) نتائج قيم معاملات ارتباط الاختبار - إعادة الاختبار (Test-Retest) والتجانس الداخلي (Cronbach Alpha) لمقياس التعاطف مع الذات

الرقم	المجال	الاختبار - إعادة الاختبار		معامل كرونباخ ألفا
		معامل الارتباط	الدالة الإحصائية	
1	العطف على الذات	0.74**	0.000	0.85
2	الحكم على الذات	0.79**	0.000	0.89
3	الإنسانية المشتركة	0.71**	0.000	0.86
4	العزلة	0.78**	0.000	0.91
5	التمييز اليقظ	0.83**	0.000	0.88
٦	التوحد المفرط	0.81**	0.000	0.87
-	الدرجة الكلية	0.80**	0.000	0.89

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (3) بأن قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين تراوحت ما بين (0.71-0.83) وللدرجة الكلية (0.80)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حسب (حسن، ٢٠٠٦). أما قيم ثبات كرونباخ ألفا للمجالات فقد تراوحت ما بين (0.85-0.91)، وللدرجة الكلية (0.89) وهي درجات تدل على ثبات المقياس، ومناسبته لإجراء الدراسة.

تصحيح المقياس وتفسيره:

تكون مقياس التعاطف مع الذات بصيغته النهائية من (٢٦) فقرة موزعة على ستة مجالات وهي: العطف على الذات ويقاس بالفقرات الإيجابية (١-٢-٣-٤-٥)، الحكم على الذات ويقاس بالفقرات السلبية (٦-٧-٨-٩-١٠)، الإنسانية المشتركة ويقاس بالفقرات الإيجابية (١١-١٢-١٣-١٤)، العزلة ويقاس بالفقرات السلبية (١٥-١٦-١٧-١٨)، التمييز اليقظ ويقاس بالفقرات الإيجابية (١٩-٢٠-٢١-٢٢)، والتوحد المفرط ويقاس بالفقرات السلبية (٢٣-٢٤-٢٥-٢٦)، حيث تتحدد الإجابة على فقرات المقياس تبعاً لتدرج ليكرت الخماسي، وتعطى بدائل الإجابة للفقرات الإيجابية الدرجات الآتية: تنطبق دائماً وتأخذ (5) درجات، وتنطبق غالباً وتأخذ (4) درجات، وتنطبق أحياناً وتأخذ (3) درجات، لا تنطبق إلى حد كبير وتأخذ (2) درجتين، ولا تنطبق أبداً وتأخذ (1) درجة واحدة. وتنعكس في حالة الفقرات السلبية الآتية، فأعلى درجة يحصل عليها المستجيب (١٣٠) وأقل

درجة (٢٦) وبدرجة قطع (٦٥). وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن المفحوص يشعر بالتعاطف مع ذاته عندما يمر بخبرات وتجارب مؤلمة أو حالات فشل، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى أن المفحوص يكون أكثر قسوة على ذاته أو ينتقد ذاته في المواقف الضاغطة.

ولغاية الدراسة الحالية فقد تم اعتماد المتوسطات الحسابية كمعيار للحكم على مستوى التعاطف مع الذات للفقرات والمجال والدرجة الكلية، على النحو الآتي:

المدة للفقرات = (أعلى تدرج - أدنى تدرج) // عدد الفئات = $3/(1-5) = 1.33$ وعليه يكون:

المستوى المنخفض للتعاطف مع الذات من 1 إلى أقل من 2.33

المستوى المتوسط للتعاطف مع الذات من 2.34 - 3.66

المستوى المرتفع للتعاطف مع الذات من 3.67 إلى 5.

ثانياً: مقياس السعادة النفسية:

- وصف المقياس: تكون مقياس السعادة النفسية (قائمة أكسفورد للسعادة) التي أعدها هيلز وأرجايل (Hills & Argyle, 2001) من (٢٩) فقرة تقيس الشعور بالسعادة بشكل عام (الشعور والإدراك الإيجابي، الإحساس بالسيطرة، الرضا عن الذات، اللطف، روح الدعابة) وليس هناك أبعاد فرعية للقائمة.
- دلالات صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس باستخدام:

- ١- الصدق الظاهري: لاستخراج الصدق الظاهري تم عرض المقياس على (١٠) مُحكماً من ذوي الخبرة والاختصاص العلمي من حملة الدكتوراه والمتخصصين في مجال الدراسة في الجامعات الأردنية لإبداء آرائهم حول سلامة الصياغة اللغوية، ومدى وضوح فقرات المقياس، وانتمائها للمجال الذي تدرج تحته، ومدى مناسبة الفقرة للعينة، وإضافة ما يروونه مناسباً من تعديلات ومقترحات. حيث تم اعتماد نسبة اتفاق لا تقل عن (80%) للحكم على صلاحية الفقرة لتضمينها في المقياس، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين تم إيجاد اتفاق بالنسبة المعتمدة على مدى مناسبة فقرات المقياس للعينة المستهدفة، وتم الأخذ بملاحظاتهم، وبقي المقياس كما هو.

- ٢- دلالات صدق البناء الداخلي: لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، تم استخراج معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها بلغ حجمها (30) رجل، والجدول التالي رقم (٤) يعرض النتائج:

جدول (٤) نتائج معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Coefficients) بين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس السعادة النفسية

الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	0.75**	16	0.66**
2	0.79**	17	0.67**
3	0.75**	18	0.65**
4	0.70**	19	0.62**
5	0.74**	20	0.73**
6	0.73**	21	0.72**
7	0.69**	22	0.74**
8	0.55**	23	0.69**
9	0.72**	24	0.63**
10	0.73**	25	0.66**
11	0.69**	26	0.72**
12	0.64**	27	0.71**
13	0.82**	28	0.75**
14	0.79**	29	0.63**
15	0.69**		

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من نتائج الجدول (٤)، أن معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية تراوحت الارتباط بين (0.55-0.82)، وجميعها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) حسب حسن (٢٠٠٦)، وهذا يشير إلى صدق المقياس ومناسبته لإجراء الدراسة.

دلالات ثبات مقياس السعادة النفسية:

تم التحقق من ثبات المقياس، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، تكونت من (30) رجل، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٦) وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كما

أيضاً تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٩٣).

تصحيح المقياس وتفسيره:

تكون مقياس السعادة النفسية، بصيغته النهائية من (٢٩) فقرة تم صياغتها بصورة إيجابية لقياس الشعور بالسعادة بشكل عام (الشعور والإدراك الإيجابي، الإحساس بالسيطرة، الرضا عن الذات، اللطف، روح الدعابة)، حيث تتحدد الإجابة على فقرات المقياس تبعاً لتدرج ليكرت الخماسي، وتعطى بدائل الإجابة للفقرات الإيجابية الدرجات الآتية: كثير جداً وتأخذ (5) درجات، كثير وتأخذ (4) درجات، متوسط وتأخذ (3) درجات، قليلاً وتأخذ (2) درجتين، لا وتأخذ (1) درجة واحدة، فأعلى درجة يحصل عليها المستجيب هي (١٤٥) وأقل درجة (٢٩). ولغاية هذا الدراسة فقد تم اعتماد المتوسطات كمعيار للحكم على مستوى الفقرات والبعد والدرجة الكلية وعلى النحو الآتي:

المدى = (أعلى تدرج - أدنى تدرج) / عدد الفئات = $3 / (5-1) = 1.33$ وعليه يكون:

المستوى المنخفض للسعادة النفسية من 1 إلى أقل من 2.33

المستوى المتوسط للسعادة النفسية من 2.34 إلى 3.66

المستوى المرتفع للسعادة النفسية من 3.67 إلى 5

تصميم الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي بهدف التعرف على مستوى التعاطف ومستوى السعادة النفسية لدى الرجال الأرامل في محافظة الكرك والعلاقة بينهما، وذلك لسهولة استخدامه في الدراسات الإنسانية ولوصفه وصفاً دقيقاً تحليلياً لمتغيرات الدراسة، وكذلك لملائمته لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

متغيرات الدراسة:

السعادة والتعاطف مع الذات اعتبرت هي متغيرات تابعة

العمر وعدد سنوات الترمل اعتبرت متغيرات مستقلة

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، ومعامل ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الثالث، واختبار ت للعينات المستقلة للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس.

عرض النتائج ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين التعاطف مع الذات والسعادة النفسية. وسيتم عرض نتائجها بناء على أسئلة الدراسة.

نتائج سؤال الدراسة الأول الذي نصه: ما مستوى التعاطف مع الذات لدى الرجال الأرامل في محافظة الكرك؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى للمجالات والدرجة الكلية للفقرات وعلى النحو الآتي:

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى للمجالات والدرجة الكلية لمقياس التعاطف مع الذات مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
5	التمييز البقظ	3.70	0.948	1	مرتفع
1	العطف على الذات	3.25	0.927	2	متوسط
3	الإنسانية المشتركة	3.42	0.938	3	متوسط
2	الحكم على الذات	3.21	0.885	4	متوسط
6	التوحد المفرط	2.59	0.994	5	متوسط
4	العزلة	2.90	0.985	6	متوسط
	التعاطف مع الذات	3.27	0.657	-	متوسط

تظهر النتائج الواردة في الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى التعاطف مع الذات قد بلغ (٣.٢٧) بانحراف معياري (0.657) مما يدل على تمتع أفراد الدراسة بمستوى متوسط من التعاطف مع الذات.

الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: ما مستوى السعادة النفسية لدى الرجال الأرامل في محافظة الكرك؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى للفقرات على الدرجة الكلية لمقياس السعادة النفسية:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمستوى للفقرات على الدرجة الكلية لمقياس السعادة النفسية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
	المتوسط الحسابي العام لمقياس السعادة	3.32	0.391	-	متوسط

تظهر النتائج الواردة في الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى السعادة النفسية قد بلغ (3.32) بانحراف معياري (0.391). مما يدل على تمتع أفراد الدراسة بمستوى متوسط من السعادة النفسية.

الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: هل يوجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التعاطف مع الذات والسعادة النفسية لدى الرجال الأرامل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج مصفوفة معامل الارتباط (Pearson Coefficients) للتعرف على العلاقة بين التعاطف مع الذات والسعادة النفسية لدى الرجال الأرامل:

جدول (٧)

مصفوفة معامل الارتباط (Pearson Coefficients) للتعرف على العلاقة بين التعاطف مع الذات والسعادة النفسية لدى الرجال الأرامل

	العطف على الذات	الحكم على الذات	الإنسانية المشتركة	العزلة	التمييز اليقظ	التوحد المفرد	التعاطف مع الذات
السعادة النفسية	0.223**	0.227**	0.374***	0.376***	**0.234	-0.225**	0.301**

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تبين نتائج الجدول رقم (٧) وجود علاقة ارتباط إيجابية بين السعادة النفسية والتعاطف مع الذات، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٣٠١) وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). مما يدل على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين السعادة النفسية والتعاطف مع الذات ففي حالة زادت السعادة النفسية يزيد التعاطف مع الذات.

الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع: هل يختلف مستوى التعاطف مع الذات، والسعادة النفسية لدى الأزواج الأرمال باختلاف (العمر)؟

لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية في التعاطف مع الذات والسعادة النفسية تبعاً لمتغير العمر تم استخدام اختبار ت للعينات المستقلة، والجدول (٨) يوضح ذلك:

الجدول (٨)

نتائج اختبار (ت) لمتوسطات التعاطف مع الذات والسعادة النفسية تبعاً لمتغير العمر

المقياس	المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المتغير (ت)	مستوى الدلالة
التعاطف مع الذات	30-49	52	3.03	1.34	98	1.33	0.19
	50-60	48	2.69	1.13			
السعادة النفسية	30-49	52	3.56	1.07	98	3.47	0.00
	50-60	48	2.89	0.83			

يظهر من الجدول (8) عدم وجود فروق في التعاطف مع الذات تبعاً لمتغير العمر لدى عينة من الرجال الأرمال باختلاف متغير الفئة العمرية، حيث بلغت قيمة ت (١.٣٣) في التعاطف مع الذات، وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية. بينما يتبين وجود فروق في السعادة النفسية تبعاً لمتغير الفئة العمرية لصالح الأصغر عمراً بين (٣٠-٤٩) حيث بلغت قيمة ت (٣.٤٧).

الإجابة عن سؤال الدراسة الخامس: هل يختلف مستوى التعاطف مع الذات، والسعادة النفسية لدى الأزواج الأرمال باختلاف (عدد سنوات الترمول)؟

لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية في التعاطف مع الذات والسعادة

النفسية تبعاً لمتغير عدد سنوات الترميل تم استخدام اختبارات للعينات المستقلة، والجدول (٩) يوضح ذلك:

الجدول (٩)

نتائج اختبار (ت) لمتوسطات التعاطف مع الذات والسعادة النفسية تبعاً لمتغير عدد سنوات الترميل

المقياس	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المتغير (ت)	مستوى الدلالة
التعاطف مع الذات	أقل من 3 سنوات	30	3.18	1.04	98	1.66	0.07
	3-7 سنوات	70	2.74	1.31			
السعادة النفسية	أقل من 3 سنوات	30	3.04	0.79	98	2.61	0.01
	3-7 سنوات	70	3.70	1.29			

يظهر من الجدول (8) عدم وجود فروق في التعاطف مع الذات تبعاً لمتغير عدد سنوات الترميل لدى عينة من الرجال الأرامل باختلاف متغير عدد سنوات الترميل، حيث بلغت قيمة ت (١.٦٦) في التعاطف مع الذات، وهي قيمة ليست ذات دلالة إحصائية مما يدل على أن سنوات الترميل لدى تؤثر في مستوى التعاطف مع الذات.

المناقشة والتوصيات:

أشارت نتائج السؤال الأول والذي يتناول مستوى التعاطف مع الذات إلى أن مستوى التعاطف مع الذات كان بدرجة متوسطة، وجاء بالمرتبة الأولى مجال التمييز اليقظ بمتوسط حسابي (٣.٢٧) وانحراف معياري (٠.٦٦) بمستوى مرتفع، وفي المرتبة الثانية مجال العطف على الذات بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف معياري (0.927) وبمستوى متوسط. وجاء في المرتبة الثالثة مجال الإنسانية المشتركة بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (0.938) وبمستوى متوسط، وفي المرتبة الرابعة جاء مجال الحكم على الذات بمتوسط حسابي (3.21) وانحراف معياري (0.885) بمستوى متوسط، وفي المرتبة الخامسة جاء مجال التوحد المفرط بمتوسط حسابي (2.59) وانحراف معياري (0.994) بمستوى متوسط، وأخيراً جاء مجال العزلة بمتوسط

حسابي (٢٠٩٠) وانحراف معياري (٠.٩٨٥) بمستوى متوسط. وقد نفسر هذه النتيجة بقدرة بعض الرجال للتعامل مع الأحداث المؤلمة كحالة فقد زوجته فهو ينظر لذاته بحنو وعطف أكثر منه جلدا واستسلاما للظروف القاهرة والتي قد توصله لاضطرابات نفسية نتيجة حصوله على الدعم والمساندة الاجتماعية من الآخرين وربما من الأبناء بالدرجة الأولى.

وقد أشارت كذلك نتائج السؤال الثاني المرتبط بالسعادة النفسية إلى أن الرجال المترملين لديهم مستوى متوسط من السعادة النفسية، ويفسر هذا بمنطقية النتيجة، حيث لا يمكن أن نتصور أن الرجل الأرمل يكون مستوى السعادة لديه مرتفع، فهو فقد شريكة الحياة ومصدر المودة والمحبة وبينت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية بين السعادة النفسية وكل من أبعاد التعاطف مع الذات (العطف على الذات، والحكم على الذات، والإنسانية المشتركة، والتمييز اليقظ) حيث بلغت قيم معاملات الارتباط على التوالي (٠.٢٢٣، ٠.٢٢٧، ٠.٣٧٤، ٠.٢٣٤) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ودللت النتائج أعلاه كذلك على وجود علاقة ارتباط عكسية بين السعادة النفسية وكل من أبعاد التعاطف مع الذات (العزلة، والتوحد المفرط) حيث بلغت قيم معاملات الارتباط على التوالي (٠.٣٠١ ٠.٢٢٥) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$). ويفسر هذا بأنه كلما كان متعاطفاً ورحيماً بذاته كلما حصل على مقدار من السعادة الذي يجعله يشق حياته بشكل طبيعي - إن طالت مدة ترمله مثلاً - ذلك لأن مبدأ التعاطف مع الذات يقوم على الاعتراف بالمصيبة أو الحدث أو الألم مع القدرة على شق طريق الحياة، بأقل الخسائر النفسية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Hollis-Walker, & Colosime, 2011) التي أشارت إلى أن اليقظة الذهنية مرتبطة بالمتغيرات التكيفية نفسياً وأن التعاطف مع الذات هو عامل حاسم في علاقة اليقظة بالسعادة. ودراسة (Neff & McGehee, 2010) التي أظهرت أن التعاطف مع الذات له ارتباط سلبي كبير بالآثار السلبية والعصابية. كما أن له أهمية كبيرة في الصحة النفسية الإيجابية.

مما يظهر أنه كلما كان هناك حالة الوفاة للشريك بعمر مبكر فإن ذلك يؤثر في أن يكون الرجل أكثر سعادة، وربما يعزى ذلك لإمكانية اختيار شريك حياة والبدء من جديد بحياة زوجية، بينما بعمر متأخر يكون قد أمضى وقتاً أطول مع شريكه ولا يوجد فرصة كبيرة لاختيار شريك،

وبالتالي يشعر بالوحدة النفسية. بينما يتبين وجود فروق في السعادة النفسية تبعاً لمتغير عدد سنوات الترميل لصالح العدد الأكثر بين (أقل من ثلاث سنوات) حيث بلغت قيمة ت (٢.٦١) مما يظهر أنه كلما كان هناك حالة الوفاة للشريك مضى عليها وقت أطول كلما استطاع الشريك الرجل أن يتكيف ويتعايش مع الوضع، بينما عندما يكون الشريك ما زال على وفاة شريكه مرحلة زمنية قليلة فإن ذلك يدل على أنه لم يتكيف بعد ولم يستطع الوصول للسعادة معه. وقد يفسر هذا لأن حالة الترميل لها تأثير مباشر وقوي على الرجل سواء كانت مدة زواجه طويلة أم قصيرة، وأن سعادته ترتبط أيضاً بهذه الحالة حتى وإن قلت مدة الزواج أو طالوت وحتى لو كان صغيراً في السن أم أكبر. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Kristin, 2016) التي أشارت إلى أن التعاطف مع الذات يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالعمر

التوصيات:

- بناءً على نتائج الدراسة فإنه يوصى بما يلي:
- مساعدة الرجال الأرمال من خلال برامج إرشادية للعمل على رفع وتحسين مستوى السعادة لهم والتعاطف مع الذات لمساعدتهم في الوصول للصحة النفسية المناسبة.
- الاستفادة من متغير السعادة للعمل على تقوية التعاطف مع الذات لدى الرجال الأرمال.
- العمل على تقديم برامج للرجال الأرمال في السعادة والتعاطف مع الذات بغض النظر عن سنوات الترميل أو العمر.
- العمل على تطوير متغير السعادة للفئة العمرية الأكبر من الرجال الأرمال.

المراجع:

المراجع باللغة العربية:

- البريجي، دنيا (٢٠١٥). الفراغ الوجودي وعلاقته بالصحة النفسية لدى المعلمات الأرمال: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، ٨٩، ٥٢١-٥٥٢.
- الخفاجي، زينب وحيادي، بديوي (١٩٩٤). قياس الأمن النفسي لموظفي وموظفات الدولة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.

- حسن، السيد (٢٠٠٦). الخصائص السيكمترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام SPSS، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الزعبي، أحمد (٢٠١٤) الشعور بالسعادة وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من طلبة جامعة دمشق. مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، ٤٢ (٤) ٣٣-٧٥.
- عسكر، سهيلة (٢٠٠١). التعاطف لدى طلبة الجامعة وعلاقته بالذكاء الاجتماعي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد - العراق.
- دائرة الإحصائيات العامة (٢٠٢٢) marzoq.alefeshat@dos.gov.jo

المراجع باللغة الإنجليزية:

- Amato P., Booth A., Johnson D., Rogers S. (2007). Alone together: How marriage in America is changing. Cambridge, MA: Harvard University Press; [Google Scholar American Psychologist, 55, 68-78.
- Ballas, D., & Dorling, D. (2007). Measuring the impact of major life events upon happiness. International
- Barnard, L. K. & Curry, J. F. (2012). The relationship of clergy burnout to self-compassion and other personality dimensions. *Pastoral Psychology*, 61(2), 149-163. <https://doi.org/10.1007/s11089-011-0377-0>
- Boerner, K., Wortman, C. B., & Bonanno, G. A. (2005). Resilient or at risk? A 4-year study of older adults who initially showed high or low distress following conjugal loss. *The Journals of Gerontology Series sB: Psychological Sciences and Social Sciences*, 60(2), 67-73.
- Boyle, P. J.; Feng, Z.; Raab, G. M. (January 2011). "Does Widowhood Increase Mortality Risk? Testing for Selection Effects by Comparing Causes of Spousal Death". *Epidemiology*. 22 (1): 1-5
- Christopher, J (1999). Situating Psychological Well – Being: Exploring The Cultural Roots Of Its Theory And Research, *Journal of Counseling & Development*, 77, 141-152.
- Cooney, G., Dwan K, Greig CA, Lawlor DA, Rimer J, Waugh FR, McMurdo M, Mead GE. (2013). Exercise for depression (Review), This is a reprint of a

- Cochrane review, prepared and maintained by The Cochrane Collaboration and published in The Cochrane Library 2013, Issue 9.
- Defrain, J., Taylor, J., and Ernst, L (1982). Coping With Sudden Infant Death. Lexington, Mass.: Lexington Books, D.C. Heath.
 - Franklin, S. (2010). The Psychology of Happiness. New York: Cambridge University Press
 - Gary R. Lee, Alfred DeMaris, Stefoni Bavin, & Rachel Sullivan.(2001). Gender Differences in the Depressive Effect of Widowhood in Later Life, Journal of Gerontology Social Sciences, 56B(1), S56-S61
 - Gilbert, P. & Proctor, S. (2006) overview and pilot study of a group therapy approach. Clinical Psychology and Psych. Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: otherapy
 - Groothoest, D.S. van, Beekman, A.T.F, Broese, M.I, Deeg, D.J.H(1999). Sex differences in depression after widowhood. Do men suffer more?. Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol, 34: 391±398
 - Hammond, H.(2012). Self-Compassion, Social Interest, and Depression A Research Paper Presented to The Faculty of the Adler Graduate School, large Midwestern university.
 - Hills, P., & Argyle, M. (2001). Emotional stability as a major dimension of happiness. Personality and Individual Differences, 31(8), 1357-1364
 - Hoffman, J., Bombardier, C., Graves, D., Kalpakjian, C., Krause, J. (2011). A longitudinal study of depression from 1 to 5 years after spinal cord injury, Arch Phys Med Rehabil, 92(3), 411-419.
 - Hoffman, (1978), Toward a theory of empathic arousal and development, Rosenblum, New York.
 - Hollis-Walker, L. & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. Personality and Individual Differences, 50, 222-227 Integrative science in pursuit of human health and well-being. In C. R.
 - Hollis-Walker, L., & Colosime, K.(2011). Mindfulness, self-compassion, and

- happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination, *Personality and Individual Differences* 50(2):222-227
- Joseph, S., Linley, A., Harwood, J., Lewis, A. & McCollam, P. (2004). "Rapid assessment of well-being: The short depression- happiness scale". *Psychology & Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 77(4), 463-478.
 - Kallay, E. (2013). Investigation of subjective and psychological Well-Being in a sample of Transylvanian Hungarians-Pilot Study. *Cognition, Brain, Behavior An Interdisciplinary Journal*.2(2), 89- 107
 - Kristin, J. (2016). Self-Compassion and Psychological Well-Being in Older Adults, *JAD*, Vol.23, pages111–119
 - Lee, G. R., Willetts, M. C., & Seccombe, K. (1998). Widowhood and depression: Gender differences. *Research on Aging*, 20(1), 611–630.
 - Maslow, A.. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York: Viking
 - Middleton, W., Burnett, P., Raphael, B., & Martinek, N. (1996). The bereavement response: A cluster analysis. *The British Journal of Psychiatry*, 169(2), 167–171.
 - Neff, K. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*,2(1), 223–250
 - Neff, K. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85–102
 - Neff, K. D., Kirkpatrick, K. & Rude, S. S. (2007). Self-compassion and its link to adaptive psychological functioning. *Journal of Research*, 41(1), 139-154
 - Neff, K., & McGehee, P. (2010) 'Self-compassion and Psychological Resilience Among Adolescents and Young Adults', *Self and Identity*, 9, 3, 225 – 240.
 - Neff, K., Whittaker, T., & Karl, A. (2017). Examining the factor structure of the self-compassion scale in four distinct populations. *Journal of Personality Assessment*, 99(6), 596-607
 - Ormel, J., Lindenberg, S., Steverink, N., & Verbrugge, L (1999). Subjective well-being and social
 - Peters, A., & Liefbroer, A. C. (1997). Beyond marital status: Partner history and well-being in old age. *Journal of Marriage and the Family*59, 687–699.

- Rogers C. (1980). A way of being. Boston: Houghton Mifflin
- Rogers, R. (1995). Marriage, sex, and mortality. *Journal of Marriage and the Family*, 57(2), 515–526.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.
- Ryff, C., & Desi, S. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081
- Seligman. M. (2002). Authentic Happiness. New York: Free Press
- Start, C. (1973). On Becoming a Widow. New York: Family Library.
- Stroebe, M., Schut, H., & Stroebe, W. (2007). Health outcomes of bereavement. *Lancet*, 370(1), 1960–1973.
- Talbott, M.(1998). Older widows' attitudes towards men and remarriage, *Journal of aging studies*, 12(4), 429-449.
- Umberson, D., Wortman, C., & Kessler, R. (1992). Widowhood and depression: Explaining long-term gender differences in vulnerability. *Journal of Health and Social Behavior*, 33(1), 10–24
- Umphrey, L., & Sherblom, J. (2018) The Constitutive relationship of social communication competence to self-compassion and hope. *Communication Research Reports*, 35(1), 22-32
- Walker – Williams, H., Eden, C., & Dermerwe, K. (2012). The Prevalence of coping behaviour, Posttraumatic growth and psychological well – being in Women who experienced childhood sexual abuse. *Journal Of Psychology in Africa*. 22 (4), 617 – 626.
- Weiss, R. (1973). Loneliness: The experience of emotional and social isolation. Cambridge, MA: MIT Press.

Emotional Intelligence and its Relationship to Psychological Burnout among Yarmouk University Employees

Feras Q. Al-jobour^{(1)*}

Bayan H. Al-Momani⁽²⁾

(1) Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid - Jordan.

(2) Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid - Jordan..

Received: 10/01/2023

Accepted: 14/05/2023

Published: 30/09/2023

* **Corresponding Author:**
Feras.j@yu.edu.jo

DOI:<https://doi.org/10.59759/educational.v2i3.287>

Abstract

The study aimed to reveal the level of both the emotional intelligence and the psychological burnout and the relation between them among Yarmouk University employees. The study relied on the correlational descriptive approach. The sample of the study consisted of (340) employees (172 males and 168 females) who were selected by the convenience sampling method in the summer semester of the academic year (2020/2021). In order to achieve the objectives of the study, emotional intelligence scale (Schutte et al., 1998), and the psychological burnout scale (Maslach et al., 1996) were used. The results of the study showed that the level of emotional intelligence among Yarmouk University employees came to high level, while the level of psychological burnout came to low level, and there was a negative statistically

significant correlation between them. The results also showed that there were no statistically significant differences in the level of emotional intelligence due to the variable of gender, but there were statistically significant differences due to the experience, in favor of more than 10 years, as well as to the educational level, in favor of graduate studies. The results of the study as well showed that there were statistically significant differences in the level of psychological burnout due to the variable of gender in favor of males, to the experience in favor of 10 years or less, and due to the educational level in favor of a bachelor's degree or less. The study recommended conducting more studies on the issue of psychological burnout with other variables.

Keywords: Emotional Intelligence, Psychological Burnout, Yarmouk University employees.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالاحترق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك

بيان حابس المومني^(٢)

فراس قريطع الجبور^(١)

(١) قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد - الأردن.

(٢) قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد - الأردن.

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى كل من الذكاء الانفعالي، والاحترق النفسي، والعلاقة بينهما لدى موظفي جامعة اليرموك. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (340) موظفاً وموظفة (172 ذكوراً و 168 إناثاً)، تم اختيارهم بالطريقة المُتيسرة في الفصل الدراسي الصيفي للعام الجامعي (2021/2020م). ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد شاتيه وآخرين (Schutte et al., 1998)، ومقياس الاحتراق النفسي من إعداد ماسلاش وآخرين (Maslach et al., 1996). أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى موظفي جامعة اليرموك جاء مرتفعاً، بينما جاء مستوى الاحتراق النفسي منخفضاً، وأن هناك علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي لديهم. كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة ولصالح أكثر من 10 سنوات، ولمتغير المستوى التعليمي ولصالح الدراسات العليا. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ولمتغير الخبرة ولصالح 10 سنوات فأقل، ولمتغير المستوى التعليمي ولصالح بكالوريوس فأقل. وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول الاحتراق النفسي مع متغيرات أخرى.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، الاحتراق النفسي، موظفو جامعة اليرموك.

المقدمة:

يعيش الإنسان المعاصر زمناً تعددت فيه روافد الضغوط النفسية، وأصبح التعرض للضغوط أمراً حتمياً لا مفر منه، فواقع الحياة محفوف بالعقبات والصعوبات، مما يؤثر تأثيراً سلبياً على الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية للإنسان. وبعدها المجتمع الجامعي صورة مصغرة من المجتمع الإنساني، والذي يقضي فيه الموظفون الجزء الأكبر من يومهم، وبما أن ظروف العمل الحالية في الكثير من المهن تسبب الشعور بالضغط لدى الكثير من الأفراد، مما ينجم عنها استجابة سلبية تؤثر

على عملهم، لذلك فموظفو الجامعات بالإضافة إلى المشكلات النفسية والاجتماعية التي قد يعانون منها بصفة عامة، لديهم تحديات مهنية خاصة تواجههم في عملهم، وسواء كانت هذه التحديات مادية أو معنوية، إلا أنها قد تزيد من فرص تعرض هؤلاء الموظفين للاحتراق النفسي.

فعلى سبيل المثال يواجه البعض من موظفي الجامعات مشكلة الروتين اليومي، بسبب القيام بنفس العمل يومياً ولسنوات طويلة، كما يفعل موظفو المكتبة والدائرة المالية. والبعض الآخر يواجه الضغوط المترتبة على حل مشاكل الطلبة المتكررة، كموظفي القبول والتسجيل والموظفين الإداريين في الأقسام والعمادات. أما أعضاء هيئة التدريس فإنهم يواجهون ضغوطات نفسية مرتبطة بعمليات التدريس والتقييم المستمرة للطلبة. ويضاف إلى ذلك التحديات المالية التي يواجهها بعض الموظفين من الفنيين والمهن الأخرى ذات الدخل المتدني.

ويختلف الموظفون بالعادة في مستوى تأثرهم بتلك الضغوطات، وتعتمد درجة تأثر كل موظف على عدة عوامل وأسباب، من أهمها الذكاء الانفعالي الذي يساعدهم على أن يصنعوا التوازن بين عواطفهم وعواطف الآخرين، كما أنه يلعب دوراً هاماً في اكتساب المهارات الاجتماعية والاندماج والتواصل الاجتماعي الجيد وتنمية العلاقات الشخصية في جميع مناحي الحياة (بقيعي، 2011).

ويعتبر الذكاء الانفعالي من المفاهيم الحديثة نسبياً في مجال علم النفس (الجبالي، 2016). لذلك تعددت الترجمات العربية لمصطلح (Emotional Intelligence) فمنهم من يسميه الذكاء الوجداني، ومنهم من يطلق عليه الذكاء الانفعالي، وبعض آخر يسميه الذكاء العاطفي، وغيرهم ذكاء المشاعر، وأياً كانت تسمية هذا المفهوم فإن الكل يتفق على أنه عامل أساسي ومهم في تحقيق النجاح في المجالات العلمية والعملية والشخصية، ويعد مفهوماً عقلياً نفسياً، وهو من أكثر المفاهيم التي اهتم بها الاختصاصيون والعلماء بمختلف المجالات (القيسي، 2019).

ولقد عرّف ماير وآخرون (Mayer et al., 2004) الذكاء الانفعالي بأنه: الأسلوب المتبع في معالجة المعلومات الانفعالية، وهو يتضمن تقييماً دقيقاً لانفعالات الفرد وانفعالات الآخرين، والتعبير المناسب عن هذه الانفعالات والتنظيم التكيفي لها، مما يؤدي إلى النجاح وتحسين الحياة. وعرفه أبو درويش (٢٠١٩) بأنه: قدرة الفرد على الوعي بحالته الانفعالية وانفعالات الآخرين، وتنظيم انفعالاته وانفعالات الآخرين، والتعاطف والتواصل الاجتماعي مع الأفراد المحيطين به.

كما أشار عبده والإبراهيم (٢٠١٨) إلى أن الذكاء الانفعالي: هو قدرة الفرد على الوعي بمشاعره وانفعالاته وفهمها وإدارتها، وقدرته أيضاً على الوعي بمشاعر وانفعالات الآخرين وفهمها، والعمل على إقامة علاقات اجتماعية ومهنية بناءة معهم. ويرى سعيد (٢٠٠٨) بأنه: القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية من خلال استقبالتها واستيعابها وفهمها وإدارتها، لذلك فإن من صفات الإنسان الذكي انفعالياً أنه يمتلك الكثير من المفردات العاطفية، ويعرف الاستعمال الدقيق لهذه المفردات في التعامل مع عواطفه وعواطف الآخرين.

ويتبين من خلال التعريفات السابقة، أنها أجمعت على أن الذكاء الانفعالي يعمل على إيجاد التوازن بين الفرد وبيئته الخارجية، وزيادة فعاليته وإدارته لذاته، وله تأثير على نجاح الفرد في مجابهة متطلبات البيئة، ويعتبر متنبأ قوياً للتوافق النفسي لدى الفرد، ويلعب دوراً أساسياً في زيادة القدرة على التكيف مع الآخرين، فالأفراد الذين يمتلكون ذكاءً انفعالياً مرتفعاً يُظهرون مستويات منخفضة من المشكلات السلوكية، ويتعاملون مع المشكلات الانفعالية بحكمة، ويعالجون المواقف الحياتية دون تسرع. أما الأفراد من ذوي المستويات المنخفضة من الذكاء الانفعالي، فلديهم مستويات مرتفعة من المشكلات السلوكية مثل: الاحتراق النفسي والاكتئاب والعنوان (الخطيب، 2015).

ولقد أكد بوري وميلر (Bourey & Miller, 2001) على أهمية الذكاء الانفعالي في تحقيق النجاح في مختلف جوانب الحياة، فالذكاء الانفعالي يجعل الفرد أكثر انفتاحاً وتحملاً للمسؤولية، وأكثر فهماً لمشاعره الشخصية ومشاعر الآخرين. كما أشار الدرايكة (٢٠١٩) إلى أن الذكاء الانفعالي يُعد إلى جانب القدرات العقلية الأخرى من الركائز الأساسية التي يعتمد عليها الفرد في ابتكار الحلول للعديد من المشكلات التي تواجهه، ويعمل على تحسين التواصل والتوافق مع الآخرين، وفهم مشاعرهم والتعاطف معهم، كما يساعد الأفراد والموظفين خصوصاً على الأداء المهني المرتفع وتحمل المسؤولية.

ولقد ساهمت نظريات عديدة في توضيح مفهوم الذكاء الانفعالي، حيث تبنت هذه النظريات تعريفات متباينة للذكاء الانفعالي، إلا أنها أجمعت على وجود أربعة مكونات أساسية للذكاء الانفعالي وهي: إدراك الانفعالات في الذات وفي الآخرين، وفهم هذه الانفعالات، وتنظيمها، والاستفادة من ذلك في إدارة العلاقات وحل المشكلات. ومن أهم هذه النظريات: نظرية ماير وسالوفي (Mayer & Salovey)، ونظرية بار أون (Bar-On)، ونظرية جولمان (Goleman) (الرفاتي، ٢٠١٥).

قدم ماير وسالوفي (Mayer & Salovey) نظريتهما في الذكاء الانفعالي من خلال مقالة لهما تم نشرها عام ١٩٩٠، أشارا فيها إلى الأهمية الملحة لوضع نظرية تفترض نوعاً جديداً من أنواع الذكاء، يركز على الفروق الفردية بين الأفراد في معالجة المعلومات الانفعالية، وأن أحداث الحياة تشتمل على معلومات انفعالية مهمة يجب معالجتها بطرق تختلف عن طرق معالجة المعلومات المعرفية، وأن قدرة الفرد على التعرف على الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين، وقدرته على توظيف هذه المعرفة، تزيد من فعاليته وكفاءته في حل المشكلات الحياتية التي تواجهه. وقد احتوت هذه المقالة أول تعريف للذكاء الانفعالي وهو: قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته الذاتية وانفعالات الآخرين والتمييز بينهما، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وسلوكه (الدرايكة، ٢٠١٩).

وأشار ماير وسالوفي (Mayer & Salovey) إلى أربعة مكونات للذكاء الانفعالي، هي: إدراك الانفعالات: ويشير إلى القدرة على تحديد الانفعالات في أفكار الآخرين ولغتهم وأصواتهم وسلوكهم، ويتضمن القدرة على التمييز بين الصدق وعدم الصدق في التعبير عن الانفعالات. استخدام الانفعالات: ويعني القدرة على توظيف الانفعالات لتوجيه الانتباه نحو المعلومات المهمة في الموقف، واستخدام الانفعالات لتسهيل حل المشكلات، مما يؤدي إلى التفاعل الفعال مع الآخرين. فهم الانفعالات وتحليلها: ويعني القدرة على إدراك مدى الصدق أو الصواب الذي يقف وراء انفعال معين، والتمييز بين الانفعالات المتشابهة والمتزامنة. وأخيراً إدارة الانفعالات: وتعني القدرة على تنظيم الانفعالات وإدارتها بحيث تساعد الفرد في تطوير علاقاته مع الآخرين (العنوان، ٢٠١٥).

كما تعدّ نظرية بار أون (Bar-On) من النظريات الأولى التي حاولت تفسير الذكاء الانفعالي وقياسه، حيث عرّف الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من القدرات الانفعالية والشخصية التي تؤثر في القدرات الكلية للشخص ليتكيف مع متطلبات وضغوطات الحياة، ويبدأ التعلم الانفعالي في لحظات مبكرة في الحياة ويستمر طوال مرحلة الطفولة، فكل المواقف الصغيرة بين الطفل والديه لها دلالات انفعالية. وقد أعد بار أون (Bar-On) أول أداة لقياس الذكاء الانفعالي للتعرف على الكفاءات غير المعرفية التي يستخدمها الفرد في معالجة المتطلبات البيئية (النواصرة، ٢٠١٦).

ويرى بار أون (Bar-On) أن الذكاء الانفعالي يتكون من عدة أبعاد، يتضمن كل بُعد منها عدداً من القدرات الفرعية، وهذه الأبعاد هي: البعد الشخصي: ويقصد به علاقة الفرد مع نفسه ويتألف من

خمس قدرات فرعية وهي: الوعي الذاتي الانفعالي، التوكيد والقدرة على التعبير عن المشاعر، والمعتقدات والأفكار، والاستقلالية، واعتبار الذات. والبعد بين الأشخاص: ويتعلق بمهارات الأفراد وقدرتهم على إقامة العلاقات والتفاعل مع الآخرين ويتألف من ثلاث قدرات هي: التعاطف أو التفهم، والمسؤولية الاجتماعية، والعلاقات الشخصية. وبعد إدارة الضغوط: وهو مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على إدارة الضغوط، ومقاومة الاندفاع وضبط الذات، ويتألف من قدرتين هما: تحمل الضغوط، والسيطرة على الاندفاع. وبعد التكيف: ويعني قدرة الفرد على التصرف بمرونة وواقعية، مع التغيرات المختلفة المحيطة به، بحيث يكون قادراً على إيجاد الطرق الإيجابية في التعامل بكفاءة مع الأحداث والمشكلات اليومية، ويتألف من ثلاث قدرات وهي: الواقعية، والمرونة، وحل المشكلات. وأخيراً بعد المزاج العام: ويتحدد بقدرة الفرد على رؤية الجانب المشرق من الحياة والرضا عن نفسه والآخرين، ويتألف من قدرتين هما: التفاؤل، والسعادة (عمور، ٢٠٢٠).

وتقوم نظرية جولمان (Goleman) على الكفاءة الاجتماعية والكفاءة الانفعالية، حيث إن النجاح الأكاديمي والشخصي والمهني لا يتحقق دون اكتساب الفرد للمهارات الانفعالية والاجتماعية، ويرى جولمان (Goleman) أن الذكاء الانفعالي يشمل العديد من المهارات والاستعدادات التي تقع خارج نطاق قدرات الذكاء التقليدية (الرفاتي، ٢٠١٥).

وحدد جولمان (Goleman) الذكاء الانفعالي في خمسة أبعاد رئيسة، هي: الوعي بالذات: ويشمل قدرة الإنسان على إدراك مشاعره وفهمها، والوعي بحالته المزاجية كما هي، وهذا الوعي بالمشاعر والانفعالات يولد لدى الفرد القدرة على التحكم في الانفعال وضبط النفس. والتعامل مع الانفعالات: أي أن نعرف كيف نعالج أو نتعامل مع المشاعر التي تؤذينا وتزعجنا، فهذه المعالجة هي أساس الذكاء الانفعالي والقدرة على تحمل الانفعالات العاصفة التي تواجهنا. والدافعية: وهي توجيه العواطف والانفعالات لخدمة الهدف، حيث يكون لدى الفرد هدف محدد يسعى نحو تحقيقه، ويكون لديه الحماس والمثابرة لاستمرار السعي نحو هدفه. والتعاطف أو التفهم: ويتمثل بالقدرة على قراءة مشاعر الآخرين من أصواتهم أو تعبيرات وجوههم، وليس بالضرورة مما يقولون، إن معرفة مشاعر الغير قدرة إنسانية أساسية، بالإضافة إلى أن التعاطف هو الذي يكبح قسوة الإنسان ويحافظ على تحضره. وأخيراً المهارات الاجتماعية: وتعني القدرة على قراءة السلوك الاجتماعي وفهمه، والقدرة على لعب الدور الاجتماعي بكفاءة (أبو درويش، ٢٠١٩).

وللذكاء الانفعالي دور مهم في مواجهة الضغوط اليومية التي يمر بها الموظفون في عملهم، حيث يساعد في تنمية القدرة على التكيف مع الآخرين، والتكيف مع ظروف العمل، مما يحد من فرص الإصابة بالاحترق النفسي (Potter, 2006). ويؤثر الاحتراق النفسي في جميع جوانب الشخصية الإنسانية، ويستهدف بصفة أساسية الأشخاص الذين يتطلب نشاطهم المهني التزامات كبيرة في علاقات العمل كموظفي الجامعات، ويحدث غالباً نتيجة لعدم التوافق بين ما يراد إنجازه وبين قدرات الموظفين وإمكاناتهم في بيئة العمل، مما يسبب لهم الضيق والتوتر والقلق وفقدان التوازن النفسي (الملوم، 2018).

لقد أثارت ظاهرة الاحتراق النفسي اهتمام الباحثين على مدى السنوات الأخيرة، وذلك نظراً لما تسببه من آثار سلبية تؤدي إلى سوء التوافق، حيث يتعرض الموظفون إلى بعض الضغوط التي لا يستطيعون التحكم فيها مما يحول دون قيامهم بدورهم بشكل فعال، الأمر الذي يساهم في إحساسهم بالعجز عن القيام بالمهام المطلوبة منهم بالمستوى الذي يتوقعه الآخرون، وهذا الشعور بالعجز مع استفاد الجهد يؤدي إلى حالة من الإتهاك الانفعالي (العيفة، 2021).

وعرفت ماسلاش وزملائها (Maslach et al., 1996) الاحتراق النفسي بأنه: حالة من الإجهاد تصيب الفرد نتيجة لأعباء العمل ومطالبه الزائدة والمستمرة التي تفوق طاقة الفرد وإمكاناته، وينتج عن هذه الحالة مجموعة من الأعراض النفسية والعقلية والجسدية. وترى خلفه وعيساوي (٢٠١٨) بأنه: حالة من الإتهاك والاستنزاف البدني والانفعالي نتيجة التعرض المستمر لضغوط العمل، ويتمثل في مجموعة من الأعراض، منها: التعب والإرهاق، والشعور بالعجز، وفقدان الاهتمام بالعمل والآخرين، والكآبة، والنظرة السلبية تجاه الذات.

وهناك عدة عوامل قد تلعب دوراً في تعرض الفرد للاحتراق النفسي، ومنها: العمل المتواصل دون توفير أوقات للراحة والاستجمام وممارسة الحياة الاجتماعية، تحمل الكثير من المسؤوليات دون الحصول على المساندة والدعم الكافي من الآخرين، الميل إلى المثالية في العمل، العمل في وظيفة لا تتناسب مع قدرات الفرد وميوله، التنافسية الشديدة في تحقيق الإنجاز والرغبة في السيطرة على كل شيء (خير الله والسيد، 2019).

وتختلف أعراض الاحتراق النفسي من شخص لآخر، ومن أهم هذه الأعراض: الاكتئاب والغضب، تندي مفهوم الذات، العزلة الاجتماعية، فقدان الثقة بالنفس، انخفاض مستوى الرضا عن الحياة،

الإجهاد البدني، تشنج العضلات، الشعور المستمر بالتعب، اضطرابات الجهاز الهضمي، اضطرابات النوم، ارتفاع ضغط الدم واضطرابات القلب (Leiter et al., 2014).

ولقد تناولت بعض النظريات الاحتراق النفسي وحاولت تفسيره، ومن هذه النظريات: نظرية التحليل النفسي التي ترى أن الاحتراق النفسي ينتج عن عملية ضغط الفرد على الأنا لمدة طويلة، وذلك مقابل اهتمامه بالعمل، أو نتيجة للكبت المستمر للرغبات المتعارضة مع الأنا الأعلى، مما يؤدي إلى تصدع البنى النفسية للشخصية، وانهيار دفاعات الفرد أمام أي ضغوط جديدة (سعيد ومحمد، ٢٠٢٠).

وترى النظرية السلوكية أن الاحتراق النفسي هو حالة داخلية كالقلق أو الغضب، وهو نتاج الظروف البيئية، وإذا تم التحكم بهذه الظروف وضبطها فمن السهولة التحكم في الاحتراق النفسي، وكذلك فإن من الأهمية تعديل سلوك الأفراد لضمان مستوى عالٍ من الأداء في مختلف المجالات (الخرابشة وعريبات، 2005).

أما النظرية المعرفية فتري أن المصدر الذي يحدد سلوك الإنسان هو مصدر داخلي، وهذا يعني أن الإنسان عندما يكون في موقف معين فإنه سوف يفكر بالضرورة في هذا الموقف، ويسعى إلى الاستجابة من أجل الوصول إلى الأهداف التي حددها، وإذا كان هذا الإنسان قد استطاع أن يدرك الموقف إدراكاً إيجابياً فإن ذلك سيقود بالضرورة إلى مستوى من الرضا والمعنوية العالية والتكيف الإيجابي معه، في حين إذا أدرك هذا الإنسان الموقف إدراكاً سلبياً فإن النتيجة الحتمية لهذا الإدراك السلبي هي ظهور أعراض الاحتراق النفسي عليه (بن موسى، 2019).

الدراسات السابقة.

بمراجعة الأدب السابق، وجد الباحثان بعض الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي أو الاحتراق النفسي أو كليهما، حيث أجريت هذه الدراسات على عينات مختلفة في عدة دول، لدراسة كل من الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي لدى هذه العينات في ضوء متغيرات متعددة؛ ففي دراسة أجرتها محمد (2020) هدفت إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي وعلاقته بمهام الإرشاد الأكاديمي لدى عضوات هيئة التدريس في كلية العلوم والآداب بجامعة الحدود الشمالية في السعودية، تألفت عينة الدراسة من (57) مشاركة، قامت الباحثة بإعداد مقياس للاحتراق النفسي، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. أشارت النتائج إلى أن مستوى الاحتراق النفسي جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة

إحصائياً بين مستوى الاحتراق النفسي وحجم الإرشاد الأكاديمي المناط بالمشاركات.

كما أجرت خير الله والسيد (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى عضوات هيئة التدريس في كليات التربية في جنوب المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، تكونت عينة الدراسة من (238) مشاركة، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدمت الباحثتان مقياس ماسلاش وآخرين للاحتراق النفسي (Maslach et al., 1996) للاحتراق النفسي. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الاحتراق النفسي لدى المشاركات جاء مرتفعاً، وأن هناك فروقاً في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة الأطول.

وفي دراسة فيورلي وآخرين (Fiorilli et al., 2019) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي لدى المعلمين في إيطاليا، تكونت عينة الدراسة من (318) معلماً، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي لدى المعلمين.

وهدف دراسة أجراها بوقرة ومنصوري (2018) إلى معرفة مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية في شمال غرب الجزائر، تكونت عينة الدراسة من (160) معلماً ومعلمة (74 معلماً و86 معلمة) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة. كشفت النتائج عن وجود مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي لدى المشاركين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

وأجرى صالح وعلي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في الرضا الوظيفي وفقاً للذكاء الانفعالي لدى موظفي جامعة القادسية في العراق، تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) موظفاً وموظفة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا الوظيفي لدى موظفي الجامعة جاء منخفضاً، وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً في مستوى الرضا الوظيفي تعزى للذكاء الانفعالي.

وأجرت عبده والإبراهيم (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الأداء الوظيفي لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية وعلاقته بمهارات الذكاء الانفعالي، تكونت عينة الدراسة من (344) مشاركاً (228 ذكراً و116 أنثى) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة،

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى كل من الأداء الوظيفي والذكاء الانفعالي جاء بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأداء الوظيفي والذكاء الانفعالي.

وفي دراسة أجرتها ملال ومحززي (2018) هدفت إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة جامعة حسية بنت علي في الجزائر، تكونت عينة الدراسة من (200) مشارك (66 ذكراً و 134 أنثى)، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي. أشارت النتائج إلى أن أساتذة الجامعة يعانون من مستويات احتراق نفسي متوسطة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى أبو زيتون والصقر (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى كل من الاحتراق النفسي والذكاء الانفعالي لدى العاملين في مراكز التربية الخاصة في محافظة جرش، والكشف عن العلاقة بينهما، تكونت عينة الدراسة من (119) مشاركاً، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي. أشارت النتائج إلى أن مستوى الاحتراق النفسي جاء بدرجة متوسطة، ومستوى الذكاء الانفعالي جاء بدرجة منخفضة، وأن هناك ارتباطاً سالباً دالاً إحصائياً بين الاحتراق النفسي والذكاء الانفعالي.

وهدف دراسة هتهات (2015) إلى الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة قاصدي مرباح بورقلة، ومعرفة إن كان هناك فروق في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغيري الجنس والخبرة، اشتملت عينة الدراسة على (150) مشاركاً من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تم استخدام المنهج الوصفي. أشارت النتائج إلى أن مستوى الاحتراق النفسي لدى المشاركين جاء منخفضاً، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

وفي دراسة أجراها الحراشة (2013) هدفت إلى التعرف على درجة الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس في لواء قصبه محافظة المفرق في الأردن، في ضوء متغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة)، تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (223) مشاركاً (96 ذكراً و 127 أنثى)، وتم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة. أظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الانفعالي جاء مرتفعاً، وأن هناك فروقاً دالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير سنوات الخدمة ولصالح الخدمة المتوسطة، بينما لم توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

كما أجرى مخيمر (2013) دراسة هدفت إلى قياس مستوى كل من الذكاء الانفعالي والاحترق النفسي لدى معلمي الصف الأول الأساسي بالمدارس الحكومية في قطاع غزة، والكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاحترق النفسي، تكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي وانخفاض مستوى الاحترق النفسي لدى المعلمين، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والاحترق النفسي.

وفي دراسة بقيعي (2011) التي هدفت إلى قياس مستوى كل من الذكاء الانفعالي والاحترق النفسي لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى العاملين في منطقة إربد التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية، والكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاحترق النفسي، تكونت عينة الدراسة من (122) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي، وانخفاض مستوى الاحترق النفسي، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والاحترق النفسي.

وأجرى بني يونس (2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى كل من الذكاء الانفعالي والاحترق النفسي والعلاقة بينهما، لدى معلمي المرحلة الأساسية في مديرية تربية إربد الثالثة، تكونت عينة الدراسة من (438) معلماً ومعلمة (143 ذكراً و295 أنثى) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي جاء بدرجة مرتفعة، وأن مستوى الاحترق النفسي جاء بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء الانفعالي والاحترق النفسي تعزى لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة، وأن هناك علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين مستوى الذكاء الانفعالي والاحترق النفسي.

لقد جاءت الدراسات السابقة متباينة في الأهداف، والنتائج، والعينات، والأدوات المستخدمة فيها. فهدف بعضها إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي كدراسة عبده والإبراهيم (٢٠١٨)، ودراسة الحراشة (٢٠١٣). وهدف بعضها الآخر إلى الكشف عن مستوى الاحترق النفسي كدراسة محمد (٢٠٢٠)، ودراسة خير الله والسيد (٢٠١٩). بينما هدفت دراسات أخرى إلى التعرف على العلاقة بينهما كدراسة أبو زيتون والصقر (٢٠١٧)، ودراسة بني يونس (٢٠٠٧).

وفي حين تناولت بعض هذه الدراسات عينات من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات كدراسة محمد (٢٠٢٠)، ودراسة صالح وعلي (٢٠١٨). تناولت دراسات أخرى عينات من معلمي المدارس كدراسة بوقرة ومنصوري (٢٠١٨)، ودراسة مخيمر (٢٠١٣). كما تناولت دراسة أبو زيتون والصفر (٢٠١٧) العاملين في مراكز التربية الخاصة، وتناولت دراسة الحراشة (٢٠١٣) مدراء المدارس.

ولقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري، وإعداد أداتي القياس، واختيار المنهجية المناسبة. وتميزت عنها في كونها هدفت إلى الكشف عن مستوى كل من الذكاء الانفعالي والاحترق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك، في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمستوى التعليمي، والتحقق من العلاقة بينهما.

مشكلة الدراسة.

يتعرض الكثير من الموظفين يومياً لظروف عمل قاسية وضغوط شديدة، تؤثر بشكل رئيس على استقرارهم النفسي والفكري، والتي تحول دون قيامهم بالدور المطلوب منهم، مما يدفع البعض منهم إلى ترك العمل نتيجة لعدم قدرته على التكيف مع هذه الضغوط، بينما يسعى البعض الآخر إلى التكيف مع هذه الضغوط ومواجهتها بما يمتلك من مهارات مختلفة، كمهارات الذكاء الانفعالي. ولقد لاحظ الباحثان من خلال عملهما في جامعة اليرموك، أن موظفي الجامعة يواجهون تحديات كبيرة نظراً لطبيعة المهام التي يقومون بها، مما يجعلهم عرضة للاحتراق النفسي، ونظراً لما ورد في الأدب النظري من التأثير الإيجابي للذكاء الانفعالي في تحسين قدرة الفرد على مواجهة الضغوط النفسية (Fiorilli et al., 2019؛ أبو زيتون والصفر، ٢٠١٧؛ مخيمر، ٢٠١٣؛ بقيعي، ٢٠١١)، فقد رأى الباحثان ضرورة إجراء هذه الدراسة للتحقق من العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاحترق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك.

أسئلة الدراسة.

السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى موظفي جامعة اليرموك؟

السؤال الثاني: ما مستوى الاحتراق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين الذكاء الانفعالي والاحترق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى الذكاء الانفعالي لدى موظفي جامعة اليرموك تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي)؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى الاحتراق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي)؟

أهمية الدراسة.

تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات التي تناولتها، فالذكاء الانفعالي يعد من المهارات الأساسية التي تساعد الفرد على مواجهة التحديات وإدارة العلاقات بنجاح مع الآخرين، كما أن الاحتراق النفسي يعد من التحديات الكبيرة التي تواجه الموظفين في مختلف المؤسسات، مما يؤثر على الإنتاجية والتوافق النفسي لدى هؤلاء الموظفين. وتأتي أهمية الدراسة أيضاً من أهمية الفئة التي تناولتها وهي فئة موظفي الجامعات. ومن المؤمل أن تنثري الدراسة الحالية المكتبة العربية، من خلال إطارها النظري ونتائجها، مما يساعد الباحثين في المستقبل على تناول الموضوع بالمزيد من البحث والدراسة.

وتساعد نتائج الدراسة الحالية المرشدين النفسيين في مجال الإرشاد المهني، من خلال الاعتماد على نتائجها في إعداد البرامج الإرشادية للموظفين والعاملين في مختلف المؤسسات، وتوعيتهم بأهمية تطوير مهارات الذكاء الانفعالي وتحسين مهارات التعامل مع الضغوط النفسية، للحد من فرص التعرض للاحتراق النفسي. كما ستقدم الدراسة الحالية أداتي قياس بدلالات صدق وثبات مقبولة، إحداهما لقياس مستوى الذكاء الانفعالي، والأخرى لقياس مستوى الاحتراق النفسي.

مصطلحات الدراسة.

الذكاء الانفعالي: هو الأسلوب المتبع في معالجة المعلومات الانفعالية، ويتضمن تقييماً دقيقاً لانفعالات الفرد وانفعالات الآخرين، والتعبير المناسب عن هذه الانفعالات والتنظيم التكيفي لها، مما

يؤدي إلى النجاح وتحسين الحياة (Mayer et al., 2004). ويعبر عنه إجرائياً من خلال الدرجة التي حصل عليها المستجيب على مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في الدراسة الحالية. الاحترق النفسي: هو حالة من الإجهاد تصيب الفرد نتيجة لأعباء العمل ومطالبه الزائدة والمستمرة التي تفوق طاقة الفرد وإمكاناته، وينتج عن هذه الحالة مجموعة من الأعراض النفسية والعقلية والجسدية (Maslach et al., 1996). ويعبر عنه إجرائياً من خلال الدرجة التي حصل عليها المستجيب على مقياس الاحتراق النفسي المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة.

حدود بشرية: اقتصرت هذه الدراسة على موظفي جامعة اليرموك (أكاديميين، وإداريين، وفنيين).
حدود زمنية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الصيفي من العام الدراسي (2021/2020).
حدود مكانية: اقتصرت هذه الدراسة على جامعة اليرموك.

محددات الدراسة.

تتحدد نتائج الدراسة بمدى استجابة المشاركين على فقرات المقياسين بصدق وموضوعية، كما تتحدد النتائج في ضوء المفاهيم والمصطلحات المستخدمة فيها، وما تشتمل عليه من أبعاد. كما أن الدراسة أجريت على موظفي جامعة اليرموك، مما يؤدي إلى تعميم نتائج الدراسة على المجتمعات المماثلة لمجتمع الدراسة.

الطريقة والإجراءات.

منهج الدراسة.

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يهتم بدراسة الظاهرة في الواقع ووصفها بدقة، والتعبير عنها كمياً وكيفياً، وذلك لملاءمته لأهدافها.

مجتمع الدراسة.

تكون مجتمع الدراسة من جميع الموظفين في جامعة اليرموك (أكاديميين، إداريين، فنيين) في الفصل الدراسي الصيفي للعام الجامعي (٢٠٢٠/٢٠٢١)، والبالغ عددهم (٢٤٩٩) موظفاً وموظفة،

وذلك وفقاً لإحصائيات إدارة شؤون الموظفين في جامعة اليرموك.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (340) موظفاً وموظفة، ونظراً لصعوبة الإحاطة بجميع أفراد العينة، وتوزيع مقياسي الدراسة على الموظفين بالطريقة الإلكترونية، فقد تم استخدام الطريقة القصدية المتيسرة (convenience sampling method) حيث بلغ عدد الذكور (172) والإناث (168)، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات (الجنس، والخبرة، والمستوى التعليمي).

جدول (1)

توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة

النسبة	التكرار	الفئات	
50.6	172	ذكر	الجنس
49.4	168	أنثى	
30.0	102	10 سنوات فأقل	الخبرة
70.0	238	أكثر من 10 سنوات	
48.5	165	بكالوريوس فأقل	المستوى التعليمي
51.5	175	دراسات عليا	
100.0	340	المجموع	

أداتا الدراسة.

أولاً: مقياس الذكاء الانفعالي:

بهدف الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى موظفي جامعة اليرموك، قام الباحثان باستخدام مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده شاتيه وآخرون (Schutte et al., 1998)، والذي تكون بصورته الأولية من (33) فقرة، وحتى يتم التأكد من معاملات صدق المقياس، تمت ترجمته من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ومن ثم إعادة الترجمة من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية من خلال مترجم آخر، بعد ذلك تم إجراء مطابقة للترجمتين باللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة الترجمة، بعدها تم عرض

المقياس على عدد من ذوي الاختصاص للتأكد من صحة الترجمة ومطابقتها، وإبداء ملاحظاتهم حولها، والتي تم الأخذ بها في إعداد المقياس بصورته النهائية.

دلالات الصدق للمقياس

- صدق المحتوى

تم عرض المقياس على عشرة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، واللغة العربية. وكان الهدف من التحكيم التحقق من ملائمة الفقرات للمقياس، والتحقق من وضوحها وسلامة الصياغة اللغوية، وملائمتها للفئة المستهدفة في الدراسة الحالية، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول الفقرات أو استبعادها، هو حصول الفقرة على إجماع المحكمين، بنسبة اتفاق (80%). وخلصت نتائج التحكيم إلى حذف فقرتين وإعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وفي ضوء التعديلات المقدمة، أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (31) فقرة.

- صدق البناء

تم استخراج مؤشرات صدق البناء لجميع فقرات المقياس، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) موظفاً وموظفة من العاملين في جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها، حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية، وتم الأخذ بعين الاعتبار معيارين لقبول الفقرات: معامل الارتباط (0.20) فأكثر، والدلالة الإحصائية للارتباط (عودة، ٢٠١٠)؛ إذ ظهر أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية ما بين (0.37-0.81)، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2)

معاملات ارتباط فقرات مقياس الذكاء الانفعالي مع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	** .48	12	* .38	23	** .74
2	** .75	13	** .48	24	* .42
3	** .66	14	** .55	25	** .56
4	** .47	15	** .61	26	** .56

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
5	** .56	16	** .78	27	* .43
6	** .55	17	** .53	28	** .63
7	** .56	18	* .39	29	** .81
8	** .62	19	* .37	30	** .62
9	* .40	20	** .53	31	** .48
10	** .56	21	** .75		
11	** .56	22	** .64		

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

دلالات الثبات للمقياس

للتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) موظفاً وموظفة من العاملين في جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها، وأعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحسب ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Re-Test) من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Person-R) بين التطبيقين الأول والثاني حيث بلغ (0.88)، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronpach Alpha) حيث بلغ (0.84)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس

تكون المقياس بصورته النهائية من (31) فقرة، بسلم استجابة رباعي، يأخذ الأوزان التالية: تنطبق علي بدرجة كبيرة (4) درجات، تنطبق علي بدرجة متوسطة (3) درجات، تنطبق علي بدرجة قليلة (درجتين)، ولا تنطبق علي (درجة واحدة)، وهذه الدرجات تنطبق على فقرات المقياس ذات الاتجاه الموجب، ويتم عكس التدرج في الفقرات ذات الاتجاه السالب وهي: (26، 31)، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (31-124)، حيث كلما زادت الدرجة عن (31) كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي للمفحوص. وقد تم استخدام تدرج إحصائي ذي ثلاثة مستويات هي: (مرتفع، متوسط، منخفض) لتوزيع المتوسطات الحسابية، حسب المعادلة الآتية:

طول الفئة = الحد الأعلى للمقياس (4) - الحد الأدنى للمقياس (1) / عدد الفئات المطلوبة (3)

$$3/(1-4) =$$

$$1 =$$

ولذلك أصبح توزيع الفئات على النحو الآتي:

أولاً: ١ - أقل من ٢ (منخفض)

ثانياً: ٢ - أقل من ٣ (متوسط)

ثالثاً: ٣ - إلى ٤ (مرتفع)

ثانياً: مقياس الاحتراق النفسي

بههدف الكشف عن مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة تم استخدام مقياس ماسلاش وآخرين (Maslach et al., 1996) للاحتراق النفسي، والذي يتكون بصورته الأصلية من (22) فقرة موزعة على (3) أبعاد، وهذه الأبعاد هي: بُعد الإجهاد الانفعالي (Emotional Exhaustion)، وبعد تبدل المشاعر نحو الأشخاص (Dulled feeling)، وبعد نقص الشعور بالإنجاز الشخصي (Lack of personal achievement)، ويتمتع المقياس بخصائص سيكومترية تجعله مقبولاً للاستخدام في دراسات مشابهة.

وحتى يتم التأكد من معاملات صدق المقياس، قام الباحثان بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ومن ثم إعادة الترجمة من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية من خلال مترجم آخر، بعد ذلك تم إجراء مطابقة للترجمتين باللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة الترجمة، بعدها تم عرض المقياس على عدد من ذوي الاختصاص للتأكد من صحة الترجمة ومطابقتها، وإبداء ملاحظاتهم حولها، والتي تم الأخذ بها في إعداد المقياس بصورته النهائية.

دلالات الصّدق للمقياس

- صدق المحتوى

تم عرض المقياس على عشرة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، واللغة العربية. وكان الهدف من التحكيم التحقق من ملائمة الفقرات للبعد الذي تنتمي إليه، والتحقق من وضوحها وسلامة الصياغة اللغوية، وملائمتها للفئة

المستهدفة في الدراسة الحالية، وكان المعيار الذي تمّ اعتماده في قبول الفقرات أو استبعادها، هو حصول الفقرة على إجماع المحكمين، بنسبة اتفاق (80%). وخلصت نتائج التحكيم إلى إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. وبالتالي لم يتغير عدد فقرات المقياس بصورته النهائية ليبقى (22) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد على النحو التالي: بُعد الإجهاد الانفعالي وتقيسه الفقرات (1-9)، بُعد تبلد المشاعر وتقيسه الفقرات (10-14)، وبُعد نقص الشعور بالإنتاج وتقيسه الفقرات (15-22).

- صدق البناء

تم استخراج مؤشرات صدق البناء لجميع فقرات المقياس، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) موظفاً وموظفة من العاملين في جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها، حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه من جهة أخرى، وتم الأخذ بعين الاعتبار معيارين لقبول الفقرات: معامل الارتباط (0.20) فأكثر، والدلالة الإحصائية للارتباط (عودة، ٢٠١٠)؛ إذ ظهر أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية ما بين (0.41-0.83)، ومع البعد الذي تنتمي إليه ما بين (0.45-0.90). والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3)

معاملات ارتباط فقرات مقياس الاحتراق النفسي مع الدرجة الكلية والبعد الذي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة
1	** .74	** .71	9	** .78	** .75	17	** .80	** .47
2	** .80	** .71	10	** .79	* .41	18	** .53	** .60
3	** .70	** .67	11	** .85	** .58	19	** .73	* .41
4	** .77	** .61	12	** .82	** .63	20	** .69	** .60
5	** .90	** .83	13	** .78	* .43	21	* .45	* .45
6	** .69	** .62	14	** .84	** .54	22	* .45	** .56

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة
7	** .53	** .49	15	** .54	** .58			
8	** .64	** .68	16	** .77	** .63			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

كما تم استخراج معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضها وبالدرجة الكلية

	الإجهاد الانفعالي	تبلد المشاعر	نقص الشعور بالإنجاز	مقياس الاحتراق النفسي
الإجهاد الانفعالي	1			
تبلد المشاعر	** .499	1		
نقص الشعور بالإنجاز	* .452	* .441	1	
مقياس الاحتراق النفسي	** .929	** .634	** .669	1

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

دلالات الثبات للمقياس

للتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) موظفاً وموظفة من العاملين في جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعتها، وأعيد تطبيق المقياس على العينة ذاتها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وحسب ثبات المقياس بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Re-Test) من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Person-R) بين التطبيقين الأول والثاني، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، والجدول (5) يبين معاملات الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات إعادة للأبعاد والدرجة الكلية، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات الدراسة الحالية.

جدول (5)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الإجهاد الانفعالي	0.90	0.82
تبلد المشاعر	0.88	0.81
نقص الشعور بالإنجاز	0.86	0.78
مقياس الاحتراق النفسي	0.89	0.87

يظهر من الجدول (5) أنَّ الاتساق الداخلي لمقياس الاحتراق النفسي ككل قد بلغت قيمته (0.87)، ولأبعاده تراوحت بين (0.78-0.82)، في حين بلغت قيمة ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.89) ولأبعاده تراوحت بين (0.86-0.90).

تصحيح المقياس

تكون المقياس بصورته النهائية من (22) فقرة، بسلم استجابة رباعي، يأخذ الأوزان التالية: تنطبق علي بدرجة كبيرة (4) درجات، تنطبق علي بدرجة متوسطة (3) درجات، تنطبق علي بدرجة قليلة (درجتين)، ولا تنطبق علي (درجة واحدة)، وهذه الدرجات تنطبق على فقرات المقياس ذات الاتجاه الموجب وهي: (1،2،3،4،5،6،7،8،9،10،11،12،13،14)، ويتم عكس التدرج في الفقرات ذات الاتجاه السالب وهي: (15،16،17،18،19،20،21،22)، وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (22-88)، حيث كلما زادت الدرجة عن (22) كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي للمفحوص. وقد تم استخدام تدرج إحصائي ذي ثلاثة مستويات هي: (مرتفع، متوسط، منخفض) لتوزيع المتوسطات الحسابية، حسب المعادلة الآتية:

طول الفئة = الحد الأعلى للمقياس (4) - الحد الأدنى للمقياس (1) / عدد الفئات المطلوبة (3)

$$3/(1-4) =$$

$$1 =$$

ولذلك أصبح توزيع الفئات على النحو الآتي:

أولاً: ١ - أقل من ٢ (منخفض)

ثانياً: ٢ - أقل من ٣ (متوسط)

ثالثاً: ٣ - إلى ٤ (مرتفع)

متغيرات الدراسة.

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).

الخبرة: ولها فئتان (10 سنوات فأقل، أكثر من 10 سنوات)

المستوى التعليمي: وله فئتان (بكالوريوس فأقل، دراسات عليا).

ثانياً: المتغيرات التابعة:

مستوى الذكاء الانفعالي

مستوى الاحتراق النفسي

نتائج الدراسة.

السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى موظفي جامعة اليرموك؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الانفعالي لدى موظفي جامعة اليرموك، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الانفعالي لدى موظفي جامعة اليرموك مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	22	أثني على الآخرين عندما يقومون بعمل شيء ما بشكل جيد.	3.59	.630	مرتفع
2	3	أعمل بشكل جيد على معظم الأشياء التي أحاول القيام بها.	3.51	.762	مرتفع
2	15	يسهل علي حل المشاكل والصعوبات عندما أكون بحالة مزاجية جيدة.	3.51	.645	مرتفع

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالاحترق النفسي فراس الجبور وبيان المومني

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
4	18	عندما أكون بحالة مزاجية إيجابية فأنتني قادر على تقديم أفكار جديدة.	3.50	.693	مرتفع
5	5	بعض الأحداث المهمة في حياتي تجعلني أعيد تقييم ما هو مهم وما هو غير مهم.	3.49	.727	مرتفع
5	16	أفهم انفعالات الآخرين من خلال تعابير وجوههم.	3.49	.640	مرتفع
7	23	أدرك وأعي الرسائل غير اللفظية التي تصدر عن الآخرين.	3.44	.724	مرتفع
8	4	يتق بي الآخرون بسهولة.	3.43	.650	مرتفع
8	17	أدرك لماذا تتغير انفعالاتي.	3.43	.663	مرتفع
10	14	أقدم نفسي للآخرين بطريقة تترك انطباعاً جيداً لديهم	3.41	.796	مرتفع
11	13	أنا أعي الرسائل غير اللفظية التي أرسلها للآخرين.	3.38	.776	مرتفع
11	28	أساعد الآخرين على الشعور بالتحسن عندما يكونوا محبطين.	3.38	.670	مرتفع
13	29	أستخدم مزاجي الجيد لمساعدة نفسي في مواجهة التحديات.	3.36	.678	مرتفع
14	1	أعرف متى أتحدث للآخرين عن مشاكلي الشخصية.	3.30	.845	مرتفع
14	30	أستطيع معرفة ما يشعر به الآخرون من نبرة أصواتهم.	3.30	.751	مرتفع
16	2	عندما أواجه المصاعب فإنني أتذكر المرات التي واجهت فيها مثل هذه المصاعب وتغلبت عليها.	3.26	.868	مرتفع
17	21	أحفز نفسي بتخيل أو تصور نتائج جيدة للمهام التي سأقوم بها	3.21	.728	مرتفع
18	12	أبحث عن النشاطات والفعاليات التي تجعلني سعيداً.	3.16	.871	مرتفع
19	20	أستطيع بسهولة تمييز انفعالاتي التي أمر بها.	3.13	.751	مرتفع
20	6	عندما يتغير مزاجي فأنتني أبحث عن أجواء جديدة ومريحة.	3.05	.904	مرتفع
21	8	أتوقع حدوث الأشياء الجيدة.	3.03	.846	مرتفع
22	27	أعرف ما يشعر به الآخرون بمجرد النظر إليهم.	3.01	.754	مرتفع
23	24	عندما يخبرني شخص ما عن حدث مهم في حياته فأنتني أشعر تقريباً وكأنني أعيش هذا الحدث بنفسني.	2.99	.829	متوسط
24	7	العواطف والانفعالات تجعل من حياتي ذات قيمة.	2.96	.893	متوسط
25	10	أستطيع الحفاظ على الحالة الانفعالية الإيجابية التي أعيشها وجعلها تستمر .	2.92	.834	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
26	25	عندما أشعر بتغير بانفعالاتي فأنتي أميل إلى ابتكار أفكار جديدة	2.91	.820	متوسط
27	19	لدي القدرة على التحكم بانفعالاتي.	2.90	.852	متوسط
28	11	أحب تنظيم المناسبات الممتعة للآخرين.	2.85	1.006	متوسط
29	26	عندما أواجه تحدياً كبيراً فأنتي أتوقف عن مواجهته خوفاً من الفشل	2.69	.847	متوسط
29	31	يصعب علي فهم السبب الذي يجعل الناس يشعرون بالطريقة التي يشعرون بها في ظروف معينة.	2.69	.743	متوسط
31	9	أحب أن يشاركني الآخرون انفعالاتي.	2.54	.993	متوسط
		مقياس الذكاء الانفعالي	3.19	.385	مرتفع

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.54-3.59)، حيث جاءت الفقرة رقم (22) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.59)، بينما جاءت الفقرة رقم (9) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.54). وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الذكاء الانفعالي لدى موظفي جامعة اليرموك ككل (3.19) وبمستوى مرتفع.

السؤال الثاني: ما مستوى الاحتراق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الإجهاد الانفعالي	2.20	.735	متوسط
2	3	نقص الشعور بالإنجاز	1.81	.569	منخفض
3	2	تبلد المشاعر	1.54	.642	منخفض
		مقياس الاحتراق النفسي	1.91	.503	منخفض

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (1.54-2.20)، حيث جاء بعد الإجهاد الانفعالي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.20)، بينما جاء بعد تبلد المشاعر في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.54)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الاحتراق النفسي ككل لدى موظفي جامعة اليرموك (1.91) وبمستوى منخفض.

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

معامل ارتباط بيرسون بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك

مقياس الذكاء الانفعالي		
الإجهاد الانفعالي	معامل الارتباط ر	327- **
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	340
تبلد المشاعر	معامل الارتباط ر	516- **
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	340
نقص الشعور بالإنجاز	معامل الارتباط ر	647- **
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	340
مقياس الاحتراق النفسي	معامل الارتباط ر	612- **
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	340

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (8) وجود علاقة سالبة (عكسية) دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والاحترق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك.

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الانفعالي لدى موظفي جامعة اليرموك تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي)؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الانفعالي لدى موظفي جامعة اليرموك حسب متغيرات (الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي) والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الانفعالي لدى موظفي جامعة اليرموك حسب متغيرات الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد		
3.17	.418	172	ذكر	الجنس
	.347	168	أنثى	
3.12	.418	102	10 سنوات فأقل	الخبرة
	.367	238	أكثر من 10 سنوات	
3.12	.386	165	بكالوريوس فأقل	المستوى التعليمي
	.372	175	دراسات عليا	

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء الانفعالي لدى موظفي جامعة اليرموك بسبب اختلاف فئات متغيرات (الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي) ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي جدول (10).

جدول (10)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي على مستوى الذكاء الانفعالي لدى موظفي جامعة اليرموك

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	.367	1	.367	2.585	.109
الخبرة	.579	1	.579	4.079	.044
المستوى التعليمي	1.560	1	1.560	10.987	.001
الخطأ	47.714	336	.142		
الكلية	50.142	339			

يتبين من الجدول (10) الآتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 2.585 وبدلالة إحصائية بلغت 0.109.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لأثر الخبرة، حيث بلغت قيمة ف 4.079 وبدلالة إحصائية بلغت 0.044، وجاءت الفروق لصالح أكثر من 10 سنوات.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لأثر المستوى التعليمي، حيث بلغت قيمة ف 10.987 وبدلالة إحصائية بلغت 0.001، وجاءت الفروق لصالح الدراسات العليا.

السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الاحتراق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي)؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك حسب متغيرات (الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي) والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك حسب متغيرات الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي

مقياس الاحتراق النفسي	نقص الشعور بالإنجاز	تبدل المشاعر	الإجهاد الانفعالي			
1.97	1.82	1.65	2.29	س	ذكر	الجنس
.518	.541	.724	.735	ع		
1.85	1.81	1.43	2.11	س	أنثى	
.479	.597	.524	.724	ع		
2.05	1.97	1.68	2.33	س	10 سنوات فأقل	الخبرة
.459	.597	.684	.672	ع		
1.85	1.75	1.48	2.15	س	أكثر من 10 سنوات	
.509	.544	.614	.755	ع		
1.99	1.95	1.56	2.27	س	بكالوريوس فأقل	المستوى التعليمي
.487	.569	.636	.710	ع		
1.83	1.68	1.52	2.14	س	دراسات عليا	
.506	.537	.648	.754	ع		

س= المتوسط الحسابي

ع= الانحراف المعياري

يبين الجدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الاحتراق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك بسبب اختلاف فئات متغيرات (الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على الأبعاد جدول (12) وتحليل التباين الثلاثي للأداة ككل جدول (13).

جدول (12)

تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي على أبعاد الاحتراق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	الأبعاد	مصدر التباين
.004	8.195	4.278	1	4.278	الإجهاد الانفعالي	الجنس
.000	15.072	5.865	1	5.865	تبلد المشاعر	هوتلنج = 0.052
.328	.961	.287	1	.287	نقص الشعور بالإنجاز	ح = 0.001
.015	5.963	3.113	1	3.113	الإجهاد الانفعالي	الخبرة
.001	11.297	4.396	1	4.396	تبلد المشاعر	هوتلنج = 0.051
.002	9.946	2.968	1	2.968	نقص الشعور بالإنجاز	ح = 0.001
.118	2.461	1.285	1	1.285	الإجهاد الانفعالي	المستوى التعليمي
.572	.321	.125	1	.125	تبلد المشاعر	هوتلنج = 0.059
.000	19.179	5.723	1	5.723	نقص الشعور بالإنجاز	ح = 0.000
		.522	336	175.387	الإجهاد الانفعالي	الخطأ
		.389	336	130.754	تبلد المشاعر	
		.298	336	100.257	نقص الشعور بالإنجاز	
			339	182.931	الإجهاد الانفعالي	الكلية
			339	139.573	تبلد المشاعر	
			339	109.577	نقص الشعور بالإنجاز	

يتبين من الجدول (12) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لأثر الجنس في جميع الأبعاد باستثناء نقص الشعور بالإنجاز وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لأثر الخبرة في جميع الأبعاد وجاءت الفروق لصالح 10 سنوات فأقل.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الاحتراق النفسي تعزى

المستوى التعليمي في بعد نقص الشعور بالإنجاز وجاءت الفروق لصالح بكالوريوس فأقل.

جدول (13)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي على مستوى الاحتراق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية
الجنس	2.532	1	2.532	10.835	.001
الخبرة	3.330	1	3.330	14.247	.000
المستوى التعليمي	1.999	1	1.999	8.554	.004
الخطأ	78.524	336	.234		
الكلية	85.605	339			

يتبين من الجدول (13) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 10.835 وبدلالة إحصائية بلغت 0.001 وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لأثر الخبرة، حيث بلغت قيمة ف 14.247 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، وجاءت الفروق لصالح 10 سنوات فأقل.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لأثر المستوى التعليمي، حيث بلغت قيمة ف 8.554 وبدلالة إحصائية بلغت 0.004، وجاءت الفروق لصالح بكالوريوس فأقل.

مناقشة النتائج.

السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى موظفي جامعة اليرموك؟

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لمستوى الذكاء الانفعالي تراوحت ما بين (2.54-3.59)، حيث جاءت الفقرة رقم (22) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.59)، بينما

جاءت الفقرة رقم (9) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.54). وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الذكاء الانفعالي لدى موظفي جامعة اليرموك ككل (3.19) وبمستوى مرتفع.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى مستوى النضج لدى موظفي الجامعة، فهم على درجة من النضج تمكنهم من معرفة انفعالاتهم وتنظيمها، وهي أبعاد أساسية للذكاء الانفعالي، فيتحكمون في مشاعرهم وتصرفاتهم ويكبحون مشاعرهم السلبية، ويجيدون فهم ومعرفة مشاعر الآخرين، ولديهم حساسية جيدة لانفعالات الآخرين ومشاعرهم. ويعد موظفو الجامعة من الشرائح الاجتماعية الواعية والمتقنة والقادرة على مواجهة مشكلات الحياة وحلها، نتيجة تمتعهم بمرونة عقلية تساعدهم على التحكم في سلوكياتهم وإدارة علاقاتهم للوصول إلى الرضا عن أنفسهم وعن حياتهم.

وقد نُعزى النتيجة أيضاً إلى مهارات ضبط الذات التي يكتسبها الموظفون خلال سنوات العمل، حيث يتمتع الأشخاص ممن يبرعون في ضبط الذات بقدرة أكبر على التكيف مع الحالات المختلفة، إذ إنهم يسيطرون على مشاعرهم ليعبروا عنها في الوقت المناسب بدلاً من الانفعال والتعبير عنها مباشرة، ويراعون في ذلك أيضاً التأثير الذي قد ينتج عن الفعل أو رد الفعل على الآخرين. كما أن موظفي الجامعات يتفاعلون مع أشخاص من بيئات ثقافية واجتماعية متنوعة، مما يكسبهم خبرات اجتماعية وانفعالية متنوعة، تجعلهم قادرين على التفاعل والتواصل مع الآخرين بشكل أفضل، حيث إن قدرات ومهارات الذكاء الانفعالي يمكن تعلمها وتحسينها من خلال التفاعل المستمر، والتكيف ما بين الفرد والبيئة المحيطة.

ولقد أشار بانيت وبوسينشي (Panait & Bucinchi, 2018) إلى أن الذكاء الانفعالي مهم جداً لشخصية الموظف، حيث أنه يمكنه من تحمل كافة مسؤولياته بجدارة، ويجعله يمتلك دافعاً ذاتياً قوياً، مما ينعكس على سلوكياته من جهة، وعلى مستوى مهارات التواصل واتخاذ القرارات من جهة أخرى، خاصة إذا دعت الحاجة إلى اتخاذ القرارات في ظروف عمل ضاغطة، ولهذا فمن الضروري للموظف أن يمتلك ذكاءً انفعالياً مرتفعاً، إذ أن ما نسبته بين 48% إلى 80% من أسباب الأداء المرتفع للموظف يعزى إلى ذكائه الانفعالي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل: الحراحشة (2020)، مخيمر (٢٠١٣)، وبقيعي (٢٠١١). وتختلف مع نتائج دراستي: عبده والإبراهيم (2018)، وأبو زيتون والصقر (٢٠١٧).

السؤال الثاني: ما مستوى الاحتراق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك؟

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لمستوى الاحتراق النفسي تراوحت ما بين (1.54-2.20)، حيث جاء بعد الإجهاد الانفعالي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.20)، بينما جاء بعد تبدل المشاعر في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.54)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى الاحتراق النفسي ككل لدى موظفي جامعة اليرموك (1.91) وبمستوى منخفض. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى بيئة العمل في الجامعات، حيث يشعر الموظف بالأمان والاستقرار الوظيفي، ويبني علاقات مع زملائه، وطلاب الجامعة من مختلف الثقافات والجنسيات، ويتعرض لخبرات متنوعة ترتبط بالأنشطة والفعاليات التي تنظمها الجامعات بشكل دوري، ويساعد كل هذا في تخفيف أعباء العمل والشعور بالملل. كما أن إدراك الموظفين لمصادر الضغوط التي يتعرضون لها في بيئة العمل، قد يساعدهم على فهمها ومحاولة التكيف معها والتعرف على أنماط السلوك غير الفعالة وتغييرها.

كما يمكن عزو النتيجة إلى المساندة الاجتماعية التي يتلقاها موظفو الجامعة، فهي تخفف من شدة المعاناة في العمل، وتعزز التوافق النفسي والاجتماعي والمهني للموظف، وتشعره بتفهم الآخرين لظروفه، وهي بمثابة تنفيس انفعالي للضغوط التي يعانيها الموظف مما يشعره بالراحة ويجدد الطاقة لديه. فالمساندة الاجتماعية تقوم بحماية الشخص وزيادة إحساسه بفاعليته، بل إن احتمالات إصابة الفرد بالاضطرابات النفسية والعقلية تقل عندما يدرك أنه يتلقى المساندة الاجتماعية من شبكة العلاقات الاجتماعية المحيطة به، ولا شك أن هذه المساندة تؤدي دوراً مهماً في تجاوز أي أزمة قد تواجه الشخص. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل: هتهات (2015)، مخيمر (٢٠١٣)، وبقيعي (٢٠١١). وتختلف مع نتائج دراسات: محمد (2020)، خير الله والسيد (٢٠١٩)، وملال ومحززي (٢٠١٨).

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين

الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك؟

يتبين من الجدول (8) وجود علاقة سالبة (عكسية) دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك. وتُعزى هذه النتيجة إلى أن الذكاء الانفعالي يساعد الموظف في مواجهة مختلف الضغوط النفسية المتعلقة بالعمل، وإدارة المواقف الصعبة، ومراعاة مشاعر الآخرين

وظروفهم المختلفة، والقدرة على الإنجاز في العمل، والسعي إلى تحقيق الأهداف بكفاءة، مما يزيد الشعور بالتوافق المهني، ويقلل فرص الإصابة بالاحترق النفسي.

كما أن الموظفين الذين يمتلكون مهارات الذكاء الانفعالي يكون لديهم القدرة على التوافق مع أنفسهم ومع الآخرين، والقدرة على ضبط انفعالاتهم، ويحققون نجاحاً في التعامل مع ضغوط الحياة والضغوط المهنية، فيشعرون بالطمأنينة والسعادة، كما يشعرون بالأمل والتفاؤل والقدرة على الإنجاز، مما يؤثر بشكل إيجابي وفعال على معنوياتهم، ويعطيهم الدافعية لبذل المزيد من الجهد والنشاط في العمل، مما يقلل من فرص تعرضهم للاحتراق النفسي (الخطاطبة، 2021).

ويرى الباحثان أن الموظفين الذين يتمتعون بذكاء انفعالي مرتفع تكون لديهم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية، مما يسمح لهم بأن يكونوا أكثر تأثيراً في عملهم، الأمر الذي ينعكس على الاندماج والتوافق الإيجابي مع ظروف العمل، مما يساعدهم على مواجهة الاحتراق النفسي الذي يحد من إنتاجيتهم. ولقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التالية: فيورلي وآخرون (Fiorilli et al., 2019)، أبو زيتون والصقر (٢٠١٧)، مخيمر (٢٠١٣)، بقيعي (٢٠١١)، ويني يونس (٢٠٠٧).

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء

الانفعالي لدى موظفي جامعة اليرموك تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي)؟

يتبين من الجدول (10) الآتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 2.585 وبدلالة إحصائية بلغت 0.109.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لأثر الخبرة، حيث بلغت قيمة ف 4.079 وبدلالة إحصائية بلغت 0.044، وجاءت الفروق لصالح أكثر من 10 سنوات.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لأثر المستوى التعليمي، حيث بلغت قيمة ف 10.987 وبدلالة إحصائية بلغت 0.001، وجاءت الفروق لصالح الدراسات العليا.

ويعزو الباحثان عدم وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث إلى أنهم ينتمون إلى بيئة اجتماعية وثقافية واحدة، تتشابه فيها أساليب التنشئة وطرق التعليم إلى حد كبير، كما أنهم يواجهون ظروف عمل وخبرات متشابهة، ويمتلكون المهارات الكافية التي تمكنهم من التكيف مع الصراعات والضغوطات التي تواجههم في الحياة، وفهم انفعالاتهم وانفعالات الآخرين وإدارتها، والتواصل الاجتماعي الجيد، وتقديم العون والدعم العاطفي والاجتماعي، مما يؤدي إلى ظهورهم بمستويات مقاربة من الذكاء الانفعالي. ولقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراستي: حراشة (٢٠١٣) وبني يونس (٢٠٠٧).

أما بالنسبة لوجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى للخبرة، ولصالح الخبرة الأطول، فيرى الباحثان أن الموظفين مع مرور الوقت يكتسبون الكثير من المهارات، التي تجعلهم أكثر وعياً ونضجاً، وأقدر على إشباع حاجاتهم، وتحقيق مستوى أفضل من الاندماج والتكيف النفسي والاجتماعي. كما تتحسن قدراتهم على الضبط والسيطرة والتنظيم للمواقف الحياتية والصعوبات التي تواجههم أثناء العمل، فكلما زادت خبرة الموظف أصبح على معرفة أكبر بطبيعة العمل وطبيعة التحديات المواجهة له وكيفية التصدي لها، مما يجعله يظهر بمستوى أفضل من الذكاء الانفعالي مقارنة بالموظف الأقل الخبرة. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتيجة دراسة حراشة (٢٠١٣)، وتختلف مع نتيجة دراسة بني يونس (٢٠٠٧).

وبالنسبة لوجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى للمستوى التعليمي، ولصالح الدراسات العليا، فقد يرجع ذلك إلى تأثير المعرفة والخبرات التعليمية التي يكتسبها أصحاب الدراسات العليا خلال سنوات دراستهم، فهم يحصلون على المزيد من المعرفة في العلوم والفنون المختلفة، كما أنهم يضيفون إلى خبراتهم المزيد من التجارب، وربما تختلف نظرتهم إلى الكثير من الأمور في حياتهم، أو تتغير أهدافهم أو سلم أولوياتهم، وهذا ربما يجعلهم يفهمون انفعالاتهم وانفعالات الآخرين بشكل أفضل، كما يمكنهم من ممارسة الضبط الانفعالي وإدارة المشاعر بطريقة أكثر فاعلية، مما ينعكس إيجابياً على مستويات الذكاء الانفعالي لديهم. ولقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حراشة (٢٠١٣) التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى للمستوى التعليمي.

السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الاحتراق النفسي لدى موظفي جامعة اليرموك تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة، المستوى التعليمي)؟

يتبين من الجدول (13) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 10.835 وبدلالة إحصائية بلغت 0.001 وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لأثر الخبرة، حيث بلغت قيمة ف 14.247 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، وجاءت الفروق لصالح 10 سنوات فأقل.
- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لأثر المستوى التعليمي، حيث بلغت قيمة ف 8.554 وبدلالة إحصائية بلغت 0.004، وجاءت الفروق لصالح بكالوريوس فأقل.

ويعزو الباحثان وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي بين الذكور والإناث ولصالح الذكور إلى كثرة التزامات الذكور وتحملهم للمسؤوليات والأعباء الاقتصادية للأسرة، خاصة في الطرف الحالي حيث يعيش المجتمع الأردني في أزمة اقتصادية، فنجد رب الأسرة في مواجهة التحديات المالية التي تزداد مع التغيرات المعاصرة التي طرأت على أساليب حياة الناس في المجتمع، مما يدفعه إلى البحث عن مصادر لزيادة دخل الأسرة كالعمل الإضافي، وهذا يتطلب وقتاً وجهداً أكبر قد يفوق طاقته، ويحول دون قيامه بمهامه المهنية كاملة فيشعر بالقصور والعجز عن تأدية العمل بالمستوى المطلوب، فيصبح أكثر عرضة للاحتراق النفسي.

كما أن شعور الفرد بعدم قدرته على إشباع حاجاته وحاجات أسرته بسبب عدم كفاية دخله الشهري من الوظيفة، يجعله يشعر بالإحباط وعدم الرضا مما يزيد من فرص تعرضه للاحتراق النفسي، ويرتبط هذا بالذكور أكثر من الإناث لأنهم أرباب الأسر ويناظر بهم تحمل مسؤولية ذلك أكثر من الإناث وفقاً لعادات وتقاليد المجتمع. ولقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات: بوقرة ومنصوري (٢٠١٩)، ملال ومحززي (٢٠١٨)، وهتهات (٢٠١٥).

وأما بالنسبة لوجود فروق دالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي تُعزى لمتغير الخبرة، حيث جاءت الفروق لصالح 10 سنوات فأقل، فإنه يمكن تفسير ذلك بأن الموظفين ذوي الخبرة الأقل قد لا يملكون الإستراتيجيات الكافية للتعامل مع ضغوط العمل، على عكس الموظفين ذوي الخبرة الطويلة، ويعزى ذلك لقلة خبرتهم في مجال العمل وفي تنفيذ المهام المطلوبة منهم بأفضل الأساليب، وتخوفهم الدائم من الوقوع في الأخطاء، مما يؤدي بهم إلى الشعور بالتعب والإنهاك وبالتالي تلبد المشاعر وتدني الشعور بالإنجاز.

كما أن زيادة الأعباء الوظيفية والمتطلبات الواقعة على كاهل الفرد في السنوات الأولى من عمله، وعدم قدرته على تحملها، ولاسيما عندما لا تتطابق الطموحات مع الواقع، وعندما تكون شبكة العلاقات الاجتماعية داخل العمل متواضعة في السنوات الأولى من العمل، فإن كل ذلك قد يكون سبباً في شعور الفرد بالضغط النفسي والإحباط مما يجعله أكثر عرضة للاحتراق النفسي. ولقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات: خير الله والسيد (٢٠١٩)، ملال ومحززي (٢٠١٨)، وبني يونس (٢٠٠٧).

أما فيما يتعلق بوجود فروق في مستوى الاحتراق النفسي تعزى لمتغير المستوى التعليمي، حيث جاءت الفروق لصالح البكالوريوس فأقل، فإنه يمكن تفسير ذلك بأنهم لم يصلوا إلى مرحلة تحقيق الذات المهني التي يبتغون الوصول إليها، وقد لا يكون لديهم رضاً عالٍ عن إنجازاتهم، وعن درجاتهم الوظيفية بشكل عام، وخاصةً أن رواتبهم قد تكون أقل من رواتب نظرائهم ذوي المستوى التعليمي الأعلى، كما أن زيادة متطلبات العمل مع قلة ما يمتلكونه من صلاحيات، قد يفقدهم المتعة في العمل، ويعرضهم للاحتراق النفسي.

التوصيات.

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

الاهتمام بالجانب النفسي لموظفي الجامعات، من خلال تدريبهم على مهارات الذكاء الانفعالي، وتحسين قدراتهم على إدارة الضغوط، وذلك لخفض فرص تعرضهم للاحتراق النفسي.

عقد ندوات مستمرة عن الضغوط النفسية التي قد يتعرض لها موظفو الجامعات للعمل على حلها.

إجراء المزيد من الدراسات حول الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي، على شرائح أخرى من المجتمع، وفي ضوء متغيرات لم تتطرق إليها الدراسة الحالية.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو درويش، منى. (2019). الذكاء الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات والسعادة لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، 5(2)، 32-57.
- أبو زيتون، جمال والصقر، عصام. (2017). الاحتراق النفسي وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى العاملين في مراكز التربية الخاصة في محافظة جرش. مجلة دراسات (العلوم التربوية)، 44(1)، 125-144.
- بقيعي، نافز. (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والاحتراق النفسي لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 25(1)، 49-82.
- بن موسى، وردة. (2019). الاحتراق النفسي لدى أعوان تدخل الحماية المدنية: دراسة ميدانية بالوحدة الرئيسية للحماية المدنية بتقريت الكبرى والوحدات التابعة لها [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح-ورقلة.
- بني يونس، عمران. (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي المرحلة الأساسية في مديرية تربية إربد الثالثة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.
- بوقرة، مختار ومنصوري، مصطفى. (2018). مستوى الاحتراق النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي: دراسة ميدانية بمدينة معسكر. مجلة الحوار الثقافي، 8(1)، 160-172.
- الجبالي، حمزة. (2016). الذكاء العاطفي. عمان. دار عالم الثقافة للنشر.
- الحراشنة، محمد. (2013). درجة الذكاء الانفعالي لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قسبة محافظة المفرق في الأردن. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 19(3)، 353-382.
- الخرايشة، عمر، وعريبات، أحمد. (2005). الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والنفسية، 17(2)، 291-332.
- الخطاطبة، محمد. (2021). مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة الدمام وعلاقته بالذكاء العاطفي لديهم. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 9(3)، 710-730.

- الخطيب، محمد. (2015). العلاقة بين الخجل والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة جدارا في الأردن. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 21(4)، 145-168.
- خلفه، سارة وعيساوي، فلة. (2018). تشخيص الاحتراق النفسي وأساليب التعامل معه. مجلة العلوم الاجتماعية، 3(3)، 166-176.
- خير الله، منى والسيد، سحر. (2019). الاحتراق النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من عضوات هيئة التدريس في كليات التربية للبنات بجنوب المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(17)، 171-191.
- الدرايكة، محمد. (2019). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة المنفوقين وغير المنفوقين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(5)، 68-85.
- الرفاتي، عبد الرحمن. (2015). الذكاء الانفعالي - النظرية والتطبيق في علم النفس الرياضي. دار المأمون للنشر والتوزيع.
- سعيد، رضوان ومحمد، جاجان. (2020). الاحتراق النفسي لدى أمهات أطفال التوحد. مجلة العلوم الإنسانية لجامعة زاخو، 8(3)، 382-395.
- سعيد، سعاد. (2008). الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة. عمان. عالم الكتب الحديث للنشر.
- صالح، علي وعلي، رباب. (2018). تباين الرضا الوظيفي وفقا لأبعاد الذكاء الانفعالي لدى موظفي رئاسة جامعة القادسية. المجلة العربية لعلم النفس. 3(2)، 55-76.
- عبده، صفاء والإبراهيم، عدنان. (2018). الأداء الوظيفي لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية وعلاقته بمهارات الذكاء الانفعالي. مجلة دراسات (العلوم التربوية)، 45(4)، 23-41.
- العلوان، بشير. (2015). علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 35(2)، 83-97.
- عمور، ريحة. (2020). الذكاء الانفعالي: مفهومه، نماذج، أهميته في المجال الدراسي. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، 21(2)، 110-133.
- عودة، أحمد. (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية (ط.4). دار الأمل.

- العيفة، أحمد. (2021). الاحتراق النفسي وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي - دراسة ميدانية ببعض المدارس الابتدائية بمدينة المسيلة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد بوضياف - بالمسيلة.
- القيسي، جيهان. (2019). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية. مجلة الآداب، 1(128)، 273-306.
- لموم، زينب. (2018). الاحتراق النفسي للمعلم. مركز الكتاب الأكاديمي.
- محمد، نوال. (2020). مستويات الاحتراق النفسي وعلاقتها بمستويات حجم الإرشاد الأكاديمي لدى عضوات هيئة التدريس. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 8(1)، 27-40.
- مخيمر، سمير. (2013). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى معلمي الصف الأول الأساسي بقطاع غزة. مجلة البحث العلمي في التربية، 1(14)، 9-32.
- ملال، خديجة ومحززي، مليكة. (2018). الاحتراق النفسي لدى أساتذة الجامعة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 10(35)، 783-792.
- النواصرة، فيصل. (2016). الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس في محافظة عجلون وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 24(3)، 152-170.
- هتهات، نوال. (2015). مستوى الاحتراق النفسي لدى الأستاذ الجامعي: دراسة استكشافية على عينة من الأساتذة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح - بورقلة.

References:

- Bourey, J., & Miller, A. (2001). Do you know what your emotional IQ Is? (cover story). Public Management, 83(9), 4-10.
- Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A., & Addimando, L. (2019). Teachers' burnout: the role of trait emotional intelligence and social support. Frontiers in psychology, 10, 1-9.

- Leiter, M., Bakker, A., & Maslach, C. (Eds.). (2014). Burnout at work: A psychological perspective. Psychology Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Target Articles:" Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications". Psychological inquiry, 15(3), 197-215.
- Maslach, C.,& Jackson S., & Leiter, M. (1996). Maslach Burnout Inventory Manual. 3rd ed. California: Consulting Psychologists Press Palo Alto.
- Panait, C., & Bucinski, V. (2018). Emotional intelligence influence in leadership. Scientific Research and Education in the Air Force, 20, 493-498.
- Potter, T. W. (2006). The underlying dimensions between emotional intelligence and the burnout syndrome of mental health workers. Northern Arizona University.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences, 25(2), 167-177.

The Impact of Using Blended Education on Learning the Basic Skills in Handball among the Students of the Faculty of Sports Sciences at Mu'tah University

Maen Ahmad Sha'lan ^{(1)*}

Muhamad K. Wadian ⁽²⁾

(1) Faculty of Sport Science, Mutah University, Karak - Jordan.

(2) Deanship of Student Affairs, Al al-Bayt University, Mafrq - Jordan.

Received: 04/03/2023

Accepted: 14/05/2023

Published: 30/09/2023

* **Corresponding Author:**
mazarsport@yahoo.com

DOI: <https://doi.org/10.59759/educational.v2i3.288>

Abstract

This study aimed at identifying the impact of using blended education on learning the basic skills in handball among the students of the faculty of sports sciences at Mu'tah University. The study used the experimental approach with dual design based on control and experimental groups, where the pre- and post- tests were compared for each group and then between the two groups. The study population consisted of (170) students from those enrolled in the course of Handball (1) during the first semester of the academic year 2022-2023. Then the study sample was selected purposively of those who have never played handball, and consisted of (30) students with (17.6%) of the study population. The study was divided into two groups with (15) individuals in each group, where the experimental group learned the basic skills in handball using the blended method for (8) weeks, with two meetings a week; one was in-

presence, while the other was via the electronic educational site. The control group learned the basic skills in handball using the traditional way for (8) weeks, with two meetings a week. The following tests to collect data were used: passing and receiving the ball on a wall for (30) seconds, zigzag dribbling of the ball (15 meters), and accuracy scoring test. The following statistical methods: means, standard deviations, spearman correlation coefficient, and t-test. The results revealed that the blended teaching by using in-presence and electronic site has a positive impact on learning the basic skills in handball (passing, dribbling, scoring), and that learning via the traditional way positively affected learning the basic handball skills (passing, dribbling, scoring). The individuals of the experimental group that used the blended way outperformed the individuals of the control group that used the traditional way in learning the basic skills in handball.

The study recommended the use of the blended education in teaching the basic skills in handball and holding training courses for university teachers about the way of designing educational programs using blended electronic education via the various applications as well as the internet.

Keywords: Blended Education, Basic Skills.

أثر استخدام التعليم المدمج على تعلم المهارات الأساسية في كرة اليد لطلاب كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة

محمد خالد وديان^(٢)

معن أحمد الشعلان^(١)

(١) قسم التربية الرياضية، كلية علوم الرياضة، جامعة مؤتة، الكرك - الأردن.

(٢) عمادة شؤون الطلبة، جامعة آل البيت، المفرق - الأردن.

ملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف على أثر استخدام التعليم المدمج على تعلم المهارات الأساسية في كرة اليد لطلاب كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذا التصميم الثنائي باستخدام مجموعة تجريبية وضابطة، من خلال المقارنة بين القياس القبلي والبعدي لكل مجموعة ومن ثم مقارنة ما بين المجموعتين، وتكون مجتمع الدراسة من (١٧٠) طالب من الطلبة المسجلين لمساق كرة اليد (١) للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية ممن لم يسبق لهم ممارسة لعبة كرة اليد وتكونت من (٣٠) طالب وبلغت نسبة العينة من مجتمع الدراسة (١٧,٦%)، وتم تقسيم عينة الدراسة الى مجموعتين بواقع (١٥) طالب للمجموعة التجريبية تتعلم المهارات الأساسية في كرة اليد باستخدام التعليم المدمج لمدة (٨) أسابيع بواقع لقائين أسبوعياً، بواقع لقاء وجاهي في الصالة الرياضية ولقاء باستخدام الموقع التعليمي الإلكتروني، و (١٥) للمجموعة الضابطة تتعلم المهارات الأساسية في كرة اليد باستخدام الطريقة التقليدية لمدة (٨) أسابيع بواقع لقائين أسبوعياً، وتم استخدام الاختبارات التالية لجمع البيانات اختبار التمرير والاستلام المواجهة علي حائط لمدة ٣٠ ثانية، واختبار تنطيط الكرة على شكل متعرج (١٥) متر، واختبار دقة التصويب، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل ارتباط سبيرمان، اختبار ت(ت). وتوصلت الدراسة إلى إن التعليم المدمج باستخدام التعليم الجاهي والموقع الإلكتروني له تأثير إيجابي على تعلم المهارات الأساسية في لعبة كرة اليد (التمرير، التنطيط، التصويب)، والتعلم باستخدام الطريقة التقليدية ساهم بطريقة إيجابية على تعلم المهارات الأساسية في لعبة كرة اليد (التمرير، التنطيط، التصويب)، وتفوق أفراد المجموعة التجريبية التي استخدمت التعليم المدمج على أفراد المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة التقليدية في تعلم المهارات الأساسية في كرة اليد، وأوصت الدراسة استخدام التعليم المدمج في تعليم المهارات الأساسية في كرة اليد، وعمل دورات تدريبية للمدرسين الجامعيين حول كيفية تصميم البرامج التعليمية باستخدام التعليم الإلكتروني المدمج من خلال البرمجيات المختلفة وشبكة الإنترنت.

الكلمات الدالة: التعليم المدمج، المهارات الأساسية.

مقدمة الدراسة.

نحن الآن في عصر المعلومات والتكنولوجيا، حيث التدفق المعلوماتي والتغيرات السريعة الناجمة عن التقدم في تقنية المعلومات والتكنولوجيا، فالثورة التكنولوجية في تقنية المعلومات ساعدت على ظهور طرق وأساليب جديدة للتعليم غير المباشرة تعتمد على توظيف مستحدثات التكنولوجيا لتحقيق التعلم المطلوب منها استخدام الحاسوب ومستحدثاته، وشبكة الإنترنت، والأقمار الصناعية والقنوات الفضائية.

وفي ظل الاهتمام المستمر في استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة في عملية التعلم، حاول المختصون إيجاد نماذج وأساليب تعليمية جديدة تجمع بين مميزات كل من التعليم التقليدي ومميزات التعلم وجها لوجه والتعلم الإلكتروني، والذي يعني دمج كل من التعليم الإلكتروني بأنماطه المتنوعة والتعليم التقليدي بأشكاله المختلفة ليزيد من فاعلية الموقف التعليمي وفرص التفاعل الاجتماعي فتوصلوا إلى ما يسمى بالتعليم المدمج (vander & krige, 2003)، (Alonso et al, 2005)، (Pearcy, 2009).

ويعتبر التعليم المدمج إستراتيجية جديدة تجمع بين تطبيقات تكنولوجيا المعلومات الحديثة لتصميم مواقف تعليمية والطريقة التقليدية في التعليم والاستفادة القصوى من المزج بين التدريس داخل الصفوف الدراسية، والتدريس عبر الإنترنت، ويتميز بالعديد من الفوائد تتمثل في تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي واختصار الوقت والجهد والتكلفة، ومساعدة المدرس والطالب في توفير بيئة تعليمية جذابة في أي زمان ومكان. (عبد الحميد، ٢٠٢١)

يعد هذا التعليم أحد المداخل الحديثة القائمة على إستراتيجيات التعلم النشط وإستراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم باستخدام تكنولوجيا المعلومات في تصميم مواقف تعليمية جديدة. (الحاروني وآخرون، ٢٠٢٢)

ويرى ليتل جون وبيقلر (2007) Littlejohn and Pegler أن التعلم المدمج شكل من أشكال الفنون التي يلجأ إليها المعلم للجمع بين المصادر والأنشطة المختلفة في نطاق التعلم التي تمكن المتعلم من التفاعل وبناء الأفكار.

وللتعليم المدمج العديد من الفوائد التربوية، منها إتاحة الفرصة للمتعلم للتعلم حسب سرعته الخاصة، وبالتالي يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وأتاحة الفرصة للمتعلم للحصول على المحتوى

في أى زمن وفي أى مكان، وبالتالي يوفر المرونة الكافية للمتعلم ويركز على دور المتعلم النشط في الحصول على التعلم من خلال الدمج بين الأنشطة الفردية والتعاونية بدلاً من الدور السلبي للمتعلم المتمثل في استقبال المعلومات. (yoon and lim, 2017) (orhan, 2007).

فالتعليم المدمج يعمل على الدمج المتوازن لكل الجوانب المحددة للعملية التعليمية مثل التعلم وجهها لوجه، والتعلم الموجه بالمعلم من جهة، والتعلم الإلكتروني من جهة أخرى. (Lee et al, 2008) هو التعلم الذي يمزج بين خصائص كل من التعليم الصفّي الاعتيادي والتعلم عبر الإنترنت في نموذج متكامل، يستفيد من أقصى التقنيات المتاحة لكل منهما. (Mash. (Milheim, 2006) et al, 2006)

ولعبة كرة اليد تحتاج إلى أعداد اللاعبين مهارياً وبدنياً وخططياً ونفسياً، وصولاً لأفضل المستويات الرياضية فالأعداد المهاري يعد الركيزة الأساسية في لعبة كرة اليد فهذه اللعبة تعتمد على إتقان المهارات الأساسية ويشير درويش وآخرون (٢٠٠٢) إلى أن المتطلبات المهارية للاعب كرة اليد يتضمن جميع المهارات الأساسية للعبة سواء بكرة أو بدون كرة تؤدي في إطار قانون كرة اليد بهدف الوصول لأفضل النتائج.

وتعدّ المهارات الأساسية في رياضة كرة اليد الحجر الأساسي الذي يبني عليها اللعبة وعلى إتقانها يتوقف نجاح اللاعب والفريق، وهناك ارتباط كبير بين نوع المهارة وكيفية تعلمها، ولهذا يتوجب على المعلمين الاهتمام بتعليم المهارات بشكل جيد وابتكار طرق وأساليب جديدة تساعد في عملية تعلم المهارات من قبل المتعلمين.

و كرة اليد شأنها شأن أي لعبة من ألعاب الكرة، لها مبادئها الأساسية المتعددة التي تعتمد في إتقانها والارتقاء بها إلى مستوى الإنجاز الأمثل على ضرورة إتباع الأسلوب السليم في طرق التدريس والتعلم والتدريب، ونجاح أي فريق كرة يد وتقدمه يتوقف إلى حد كبير على مدى إتقان أفراده للمبادئ الأساسية للعبة، للوصول إلى أعلى مستويات الإنجاز.

لذلك فإن التعلم المدمج يعدّ من أكثر التقنيات التعليمية تطوراً، فهو يتضمن دمج أشكال متنوعة من الوسائل التي يمكن التحكم بها من خلال الحاسب الآلي ودمجة مع التعليم العادي، والميزة الأساسية للتعلم المدمج هي الدرجة العالية لتفاعل المتعلم مع مصادر عديدة للمعلومات تتضمن النص بالإضافة إلى المواد الصوتية والمرئية والشرح من جانب المعلم.

وهذا ما أكدته دراسة إسليم (٢٠١٧) ودراسة ميرة (٢٠٢٢) ودراسة السيد (٢٠١٩) ودراسة حسانين (٢٠١٥) على أن التعليم المدمج يسهم بطريقة إيجابية في تعلم مهارات الألعاب الرياضية المختلفة، مما ينعكس إيجاباً على ناتج مخرجات العملية التعليمية.

مشكلة الدراسة:

من خلال قيام الباحثين بتدريس مساق كرة اليد وعمل تحليل لنتائج الطلبة في الامتحانات العملية نهاية الفصل الدراسي لاحظا أن هناك تدني في مستوى الأداء المهاري للطلاب في مساق كرة اليد، الأمر الذي تطلب الخروج من الأسلوب الواحد في التدريس والبحث عن أكثر من أسلوب تدريسي يناسب التغيرات التعليمية المختلفة مثل الفروق الفردية بين المتعلمين، المرحلة العمرية، الإمكانيات المتاحة، البيئة التعليمية، وغيرها من المتغيرات لإمكان التغير التأثير الإيجابي في دافعية المتعلمين وتعلمهم بطريقة فعالة تساعد في تحقيق الأهداف المنشودة.

ومن خلال مراجعة الأدب السابق للدراسات التي أجريت في البيئة الأردنية واستخدمت الأساليب التدريسية المختلفة في تعليم المهارات الرياضية (الأسلوب الأمري، الثنائي، التطبيقي... إلخ) كدراسة الربابعة (٢٠٢١) ودراسة الهواري (٢٠١٤) والدراسات التي استخدمت التكنولوجيا الحديثة كأساليب تعليمية وأثرها على تعليم المهارات الرياضية المختلفة كدراسة الشعلان وآخرون (٢٠١٧) ودراسة البوشي (٢٠٢٠) ودراسة الطراونة (٢٠٢٠).

لم يجد الباحثان أي دراسة قامت على دمج الطريقتين مع بعضهم البعض في تعليم المهارات الرياضية في البيئة الأردنية، ويرى الباحثان بأن تعليم المهارات الرياضية يكون أنجح باستخدام الطريقتين لأنه لا يمكن الاستغناء عن المدرس في تعليم المهارات الرياضية ودوره في تصحيح الأداء للمتعلمين وتطويره، وفي الوقت نفسه لا بد من استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم المهارات الرياضية؛ وذلك لدورها في توفير نموذج صحيح ودقيق للمهارة المراد تعليمها وتعطي فرصة للمتعلمين للاطلاع والتكرار في أي وقت وزمان على المهارة المراد تعلمها، ومن جهة أخرى يرى الباحثان بأن التعليم المدمج أفضل من الاعتماد على طريقة واحدة في التعليم؛ لأن هذه الطريقة توفر المادة التعليمية للمتعلمين في أي وقت حتى لو كان هناك أي طارئ وإغلاقات كالتي شهدناها فترة أزمة كورونا، فهذه الطريقة تعطي فرصة لاستمرار عملية التعليم والتعلم.

فدمج التقنيات الحديثة في العملية التعليمية أصبح ضرورة في التعليم، لا سيما بعد ما أيقنا بأن التعليم التقليدي لا يتناسب مع جيل الحاسوب، وأن طرائق التدريس التقليدية أصبحت غير مجدية ولا تثير شغفهم نحو التعلم، كونها لا تتسجم مع البيئة الحياتية خارج المؤسسة التعليمية؛ حيث تشغل التقنيات فيها حيزاً كبيراً من وقتة، فأصبح هذا الجيل في حاجة لتسخير التقنية لإضافة الإثارة والتشويق لعناصر البيئة التعليمية المتعددة في مواد المنهاج الدراسي والغرف الصفية ووسائل التواصل الفعالة بين المعلم والمتعلم، تلبية للاحتياجات الفردية الخاصة لكل متعلم، ومما تقدم فكان لا بد من البحث عن طرق وأساليب جديدة في تعليم مهارات كرة اليد غير الطريقة التقليدية، وذلك دفع الباحثان للقيام بتلك الدراسة.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

ستكمن الأهمية النظرية في الآتي:

١. سوف نتقصي فاعلية التعليم المدمج باستخدام موقع إلكتروني على تعليم المهارات الأساسية في كرة اليد لدى طلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة.
٢. يؤمل من هذه الدراسة أن تلفت انتباه المدرسين القائمين على تعليم لعبة كرة اليد إلى الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في تصميم مواقع إلكترونية تعليمية، واستخدامها في تدريس الألعاب الرياضية بشكل عام وفي لعبة كرة اليد بشكل خاص.
٣. زيادة وعي الباحثين والتربويين والمهتمين خاصة في مجال التعليم والتدريس بمجال التربية الرياضية إلى أهمية تعليم المهارات الأساسية في كرة اليد باستخدام التعليم المدمج.
٤. من المتوقع أنها ستفتح المجال لإجراء دراسات وبحوث لاحقة مشتقة من متغيراتها ونتائجها.

ثانياً: الأهمية العملية:

ستكمن الأهمية التطبيقية في الآتي:

- ١- سيوظف الموقع الإلكتروني طريقة لتعليم المهارات الأساسية في كرة اليد من قبل معلمي التربية الرياضية، مما يساعدهم في اكتساب مفاهيم تدريسية جديدة.
- ٢- مساعدة مدرس التربية الرياضية ممن لا تتوفر لديهم القدرة على تحليل وأداء نموذج مثالي لبعض

مهارات الألعاب الرياضية، من خلال الموقع الإلكتروني المقترح.
٣- إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تطوير طرق تدريس التربية البدنية باستخدام أدوات التكنولوجيا الحديثة.

أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:
١. أثر استخدام التعليم المدمج على تعلم المهارات الأساسية في كرة اليد لطلاب كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة.
 ٢. أثر استخدام الطريقة التقليدية على تعلم المهارات الأساسية في كرة اليد لطلاب كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة.
 ٣. الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على تعلم المهارات الأساسية في كرة اليد.

فرضيات الدراسة:

١. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي عند أفراد المجموعة الضابطة ولصالح القياس البعدي على تعلم المهارات الأساسية في كرة اليد لطلاب كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة.
٢. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي عند أفراد المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي على تعلم المهارات الأساسية في كرة اليد لطلاب كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة.
٣. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في القياس البعدي بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية على تعلم المهارات الأساسية في كرة اليد.

مصطلحات الدراسة:

التعليم المدمج: طريقة للتعليم تهدف إلى مساعدة المتعلم على تحقيق مخرجات التعليم المستهدفة من خلال الدمج بين أشكال التعليم التقليدية وبين التعليم الإلكتروني بأنماطه المختلفة داخل قاعات

الدراسة أو خارجها، فهو مزيج هادف من وسائط التعليم وجهاً لوجه وأشكال مختلفة من التقنيات الحديثة كحلول لتحسين التعليم والأداء. (تركي، ٢٠٢١)

المهارات الأساسية: هي المهارات التي يجب على جميع اللاعبين إتقانها حتى يتسنى لهم استخدام تلك المهارات في مواقف اللعب المختلفة من أجل الوصول لمرمى المنافس وتسجيل أكبر عدد من الأهداف. (رضوان، ٢٠١٩)

محددات الدراسة:

- **المحدد الجغرافي:** المملكة الأردنية الهاشمية، محافظة الجنوب / جامعة مؤتة.
- **المحدد المكاني:** تم إجراء هذه الدراسة في كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة.
- **المحدد البشري:** اقتصرت هذه الدراسة على طلاب كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة.
- **المحدد الزمني:** أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي العام الجامعي ٢٠٢٢ - ٢٠٢٣.

الدراسات السابقة:

أبو النجا وآخرون (٢٠١٦) والتي هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج تعليمي باستخدام الأسلوب المدمج على تعلم مهارة التصويب من الوثب والتحصيل المعرفي في كرة اليد لطلاب كلية التربية الرياضية بجامعة كربلاء، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالب بواقع (٢٠) طالب للمجموعة الضابطة و(٢٠) طالب للتجريبية، وتم جمع بيانات هذه الدراسة باستخدام الاختبارات المعرفية والمهارية والبرنامج التعليمي المقترح باستخدام الحاسب الآلي، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التعليمي المقترح باستخدام أسلوب التعليم المدمج له تأثير إيجابي على تعليم مهارة التصويب من الوثب والتحصيل المعرفي لدى المتعلمين، وأوصت الدراسة ضرورة تطبيق البرنامج التعليمي المقترح باستخدام أسلوب التعليم المدمج في تعليم مهارة التصويب من الوثب لطلاب كلية التربية الرياضية بجامعة كربلاء.

دراسة الشافعي (٢٠١٦) والتي هدفت التعرف على تأثير استخدام التعليم المدمج على تنمية بعض المهارات الأساسية في كرة القدم لتلاميذ المرحلة الثانوية، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طالب من طلاب الصف

الثالث الثانوي، وتم تطبيق مجموعة من الاختبارات المهارية لجمع بيانات الدراسة وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم المدمج ساهم بشكل إيجابي في تحسين مستوى المهارات الأساسية في كرة القدم، وأوصت الدراسة باستخدام التعليم المدمج في تحسين مستوى الأداء المهاري لكرة القدم في المدارس.

دراسة إسليم (٢٠١٧) والتي هدفت التعرف على أثر توظيف التعليم المدمج في تنمية مهارات كرة اليد لدى طلاب كلية التربية البدنية والرياضية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي باستخدام مجموعة واحدة، وتكونت عينة الدراسة من (١٤) طالب من الطلبة المسجلين في مساق كرة اليد للعام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧، وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم المدمج له أثر إيجابي في تنمية مهارات كرة اليد وأسهم في زيادة الحصيلة المعرفية لديهم، وأوصت الدراسة باستخدام التعليم المدمج في تعليم مهارات كرة اليد لجميع مستويات طلاب كليات التربية الرياضية.

دراسة الحاروني وآخرون (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام التعليم المدمج على مستوى أداء بعض المهارات الأساسية في كرة اليد لطالبات المرحلة الثانوية، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة بواقع (٢٠) طالبة للمجموعة الضابطة و(٢٠) طالبة للتجريبية، وتم جمع بيانات هذه الدراسة باستخدام الاختبارات المهارية للمهارات الأساسية (التمرير، التنطيط، التصويب) والموقع الإلكتروني التعليمي المقترح، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التعليمي المدمج أظهر تأثيراً إيجابياً على مستوى أداء بعض المهارات الأساسية في كرة اليد قيد الدراسة لطالبات الصف الثاني ثانوي، وأوصت الدراسة باستخدام برنامج التعليم المدمج لتنمية مستوى أداء المهارات الأساسية في كرة اليد لطالبات المرحلة الثانوية.

دراسة ميرة (٢٠٢٢) والتي هدفت التعرف على أثر استخدام التعليم المدمج على بعض نواتج تعلم سباحة الزحف على البطن خلال جائحة كورونا، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، على عينة مكونة من (٦٠) طالبة بواقع (٣٠) طالبة للمجموعة الضابطة و(٣٠) طالبة للمجموعة التجريبية، وتم استخدام الاختبار المعرفي كأداة لجمع البيانات والاختبارات المهارية للسباحة، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التعليمي باستخدام أسلوب الدمج بين التعليم الإلكتروني والتعلم البصري أدى إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مستوى الأداء المهاري لسباحة الزحف على البطن والتحصيل المعرفي، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات للكشف عن فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني والتعليم البصري في تدريس مقررات وعينات مختلفة.

دراسة (2016) Abd El-Aal والتي هدفت التعرف على أثر استخدام التعلم المدمج باستخدام موقع إلكتروني على تعليم المهارات الأساسية في كرة السلة، تم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالب من طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة الزقازيق تم تقسيمهم لمجموعتين بواقع (٣٠) طالب لكل مجموعة، إحداهم تجريبية تستخدم الموقع الإلكتروني المقترح والأخرى ضابطة تستخدم الطريقة التقليدية في تعليم المهارات الأساسية، وتوصلت الدراسة إلى أن البرنامج التعليمي المدمج المقترح باستخدام الموقع الإلكتروني أظهر تأثيراً إيجابياً على مستوى أداء بعض المهارات الأساسية في كرة السلة قيد الدراسة للطلاب وتفوق أفراد المجموعة التجريبية على الضابطة في القياسات البعيدة، وأوصت الدراسة باستخدام التعليم المدمج لتعليم المهارات الأساسية في كرة السلة لطلاب كلية التربية الرياضية.

دراسة هلال وطة (٢٠١٩) التي هدفت التعرف فعالية برنامج تعليمي باستخدام التعليم المدمج على مستوى أداء بعض المهارات الأساسية للمبتدئين في كرة القدم، تم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) من ناشئي أكاديمية النادي المصري تم تقسيمهم لمجموعتين بواقع (١٠) تجريبية تتعلم باستخدام التعليم المدمج و(١٠) ضابطة تتعلم بالطريقة التقليدية، وتم استخدام الاختبارات التالية لجمع بيانات الدراسة دقة التصويب على المرمى، ركل الكرة لأطول مسافة، ضرب الكرة بالرأس لأطول مسافة، رمية التماس لأطول مسافة، دقة رمية التماس، وتوصلت الدراسة البرنامج المقترح باستخدام التعليم المدمج أثر إيجابياً على أداء بعض المهارات الأساسية في كرة القدم وتفوق أفراد المجموعة التجريبية على الضابطة، وأوصت الدراسة باستخدام البرنامج التعليمي المقترح في تعليم المهارات الأساسية في كرة القدم للمبتدئين.

التعليق على الدراسات السابقة:

جميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج التجريبي، وتراوحت أعداد أفراد عينات الدراسة في تلك الدراسات ما بين ١٢-٦٠، وطبقت على طلاب جامعيين وطلاب مدارس باستثناء دراسة هلال وطة (٢٠١٧) أجريين على ناشئين، وجميع تلك الدراسات سعت للتعرف على أثر استخدام التعليم المدمج على تعليم المهارات الرياضية المختلفة وجميع نتائج هذه الدراسات أشارت لوجود أثر إيجابي لطريقة التعليم المدمج على تعليم المهارات الرياضية المختلفة.

ماذا استفاد الباحثان من تلك الدراسات:

- صياغة مقدمة الدراسة.
- صياغة مشكلة الدراسة.
- صياغة الأهداف الفرضيات.
- عرض ومناقشة نتائج الدراسة الحالية.
- اختيار أدوات الدراسة.

بماذا تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

تصميم برنامج تعليمي لتعليم المهارات الأساسية في كرة اليد باستخدام موقع إلكتروني.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم الثنائي باستخدام مجموعتين تجريبية وضابطة ومن خلال المقارنة بين القياس القبلي والبعدي

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب كلية علوم الرياضة للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣ والمسجلين في مادة كرة اليد (١) والبالغ عددهم (١٧٠) طالب.

عينة الدراسة:

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية من الطلب والذين لم يسبق لهم ممارسة لعبة كرة اليد وبلغ عددهم (٣٠) طالب تم تقسيمهم لمجموعتين:
المجموعة التجريبية: تكونت من (١٥) طالب تتعلم عن طريق استخدام التعليم المدمج عن طريق الدمج ما بين الطريقة التقليدية والموقع الإلكتروني المصمم وتم تطبيق البرنامج لمدة ثمانية أسابيع بواقع لقائين أسبوعياً مدة كل لقاء ٥٠ دقيقة.

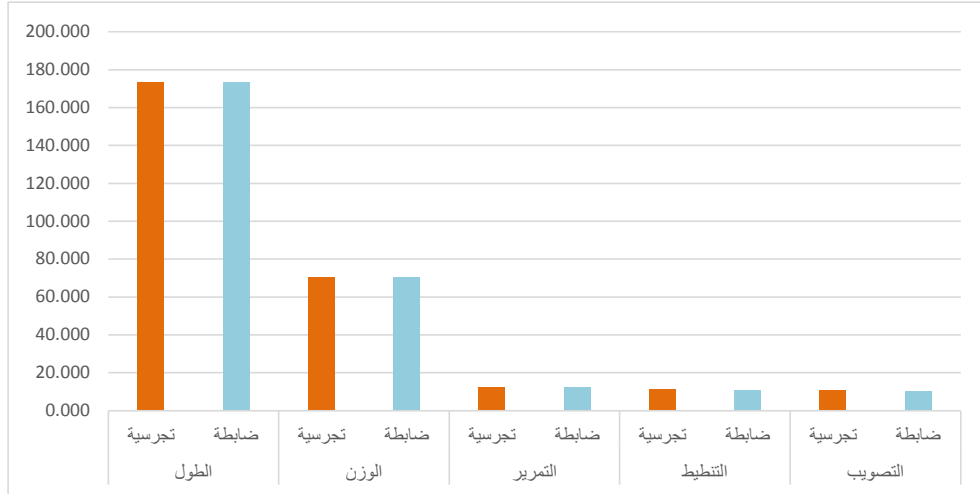
المجموعة الضابطة: تكونت من (١٥) طالب تتعلم باستخدام الطريقة التقليدية لمدة ثمانية أسابيع بواقع لقائين أسبوعياً مدة كل لقاء ٥٠ دقيقة.

وللتحقق من تكافؤ مجموعات البحث (التجريبية) (الضابطة) بهدف التحقق من أن التحسن الذي يطرأ على متغيرات البحث إنما يعود لطريقة التعلم باستخدام التعليم المدمج (المتغير المستقل)، تم تطبيق مجموعة من الاختبارات تمثلت بـ: (التمرير على الحائط لمدة ٣٠ ثانية، التصويب على المرمى المقسم، التنطيط المتعرج ١٥ م) إضافة إلى التحقق من تكافؤ أفراد المجموعتين (التجريبية) و (الضابطة) في كل من متغيرات (الطول، الوزن، العمر) والجدول رقم (١) يوضح ذلك:

جدول رقم (١)

اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية (ن=١٥) والضابطة (ن=١٥) في العمر، الطول، الوزن وفي متغيرات البحث

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الطول	تجريبية	15	173.2667	2.63131	-0.339	.737
	ضابطة	15	173.6000	2.74643		
الوزن	تجريبية	15	70.3333	2.84521	-0.124	.902
	ضابطة	15	70.4667	3.04412		
التمرير	تجريبية	15	12.33	1.291	-0.414	.682
	ضابطة	15	12.53	1.356		
التنطيط	تجريبية	15	11.2720	.49205	1.203	.239
	ضابطة	15	11.0467	.53289		
التصويب	تجريبية	15	10.73	1.280	.378	.708
	ضابطة	15	10.53	1.598		



الشكل رقم (١)

تكافؤ أفراد المجموعتين (التجريبية) و(الضابطة) في كل من متغيرات (الطول، الوزن، العمر)

يتضح من الجدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية وفقاً للطول والوزن والعمر ومتغيرات الدراسة مما يعدّ دليلاً على تكافؤ أفراد المجموعتين في هذه المتغيرات قبل البدء بتطبيق البرنامج.

الدراسة الاستطلاعية:

للتعرف على الأخطاء والمشاكل الممكن حدوثها خلال تطبيق هذه الدراسة قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية على (٢٠) طالب من طلاب كلية علوم الرياضة ومن خارج عينة الدراسة تم تطبيق تلك التجربة لمدة أسبوع بواقع ثلاثة لقاءات، وتعتبر التجربة الاستطلاعية فرصة للباحثان للتدرب على تطبيق البرنامج التعليمي باستخدام التعليم المدمج وتطبيق الاختبارات ولم يصادف الباحثان أي مشاكل تذكر.

البرنامج التعليمي باستخدام الموقع الإلكتروني:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام الموقع الإلكتروني لتعليم المهارات الأساسية في لعبة كرة اليد (التمرير، التصويب، التنطيط) وقام الباحثان باستخدام البرامج التالية لأعداد البرنامج التعليمي:

1- (Microsoft word XP, Premiere pro (15), Word press, Pwa, PHA, Paint)

وتم تطبيق البرنامج التعليمي بواقع لقاءين مدة كل لقاء ٥٠ دقيقة لمدة ثمانية أسابيع والجدول رقم (٢) يبين التوزيع الزمني للبرنامج التعليم.

جدول رقم (٢)

التوزيع الزمني للبرنامج التعليم

الإجمالي	النواحي التعليمية	النواحي الفنية	الزمن الكلي
١٠	١٠	٣	
عدد الوحدات التعليمية	عدد الأسابيع	زمن الوحدة التعليمية اليومية بالدقيقة	الزمن بالدقائق الأسبوعية
١٦	٨	٥٠	٨٠٠

بالنسبة لخطوات أعداد البرنامج التعليمي باستخدام الموقع الإلكتروني قام الباحثان باتباع الخطوات التالية:

- ١- مراجعة الأدب السابق المتعلق بموضوع الدراسة (الشعلان وآخرون، ٢٠١٧، الشعلان، ٢٠١٠، الحاروني وآخرون، ٢٠٢٢، أبو النجا وآخرون، ٢٠١٦، إسلیم، ٢٠١٧)
- ٢- تم أعداد المحتوى التعليمي للمهارات قيد الدراسة.
- ٣- ومن ثم قام الباحثان بعرض محتوى البرنامج التعليمي على مجموعة من المحكمين من حملة درجة الدكتوراه في التربية الرياضية لإبداء الرأي في البرنامج التعليمي ومناسبته وأهداف الدراسة وعينتها وإجراء أي تعديل أو إضافة وحذف قبل إنشاء البرنامج على الموقع الإلكتروني.
- ٤- تم تصميم البرنامج التعليمي على الموقع الإلكتروني.
- ٥- عرض البرنامج التعليمي المصمم على الموقع الإلكتروني على مجموعة من حملة شهادة الدكتوراه في مجال تكنولوجيا التعليم وأساليب التدريس في التربية الرياضية.

- ٦- إجراء التعديلات وفق لأراء الخبراء والمحكمين ثم تجربة البرنامج التعليمي باستخدام الموقع الإلكتروني على عينة استطلاعية لمدة أسبوع.
- ٧- تعديل البرنامج التعليمي باستخدام الموقع الإلكتروني وإخراجه بصورة نهائية للبدء بتنفيذ الدراسة على عينة الدراسة.

الاختبارات المستخدمة في الدراسة:

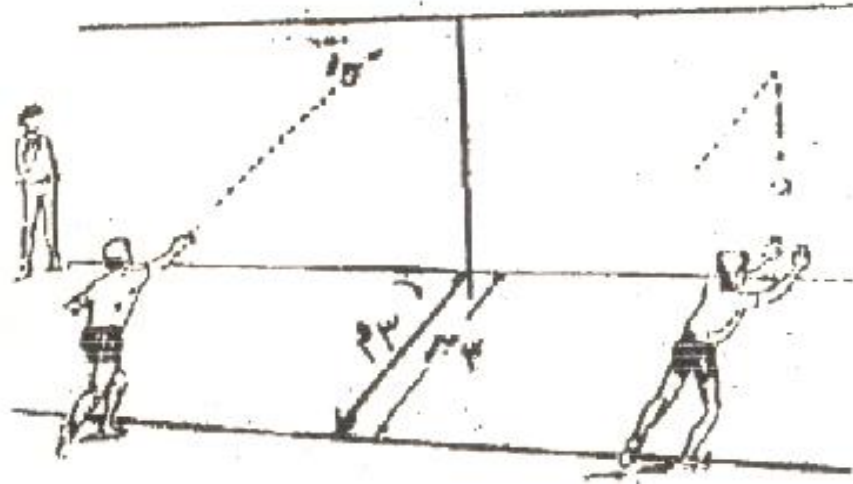
أما بالنسبة للاختبارات المستخدمة في الدراسة لقياس مستوى الأداء المهاري في لعبة كرة اليد، تم حصر الاختبارات التي تتناسب مع المهارات قيد الدراسة وذلك بالرجوع للمراجع العلمية التي تختص بالقياس في كرة اليد (درويش وآخرون، ٢٠٠٢، خليل، ٢٠١٤، الشعلان والوديان، ٢٠١٨، دبور، ١٩٩٦، المنسي، ٢٠١٣، الشعلان وآخرون، ٢٠١٦)

١- اختبار التمرير والاستلام المواجهة علي حائط لمدة ٣٠ ثانية.

الغرض من الاختبار: قياس توافق التمرير وسرعته.

الأدوات المستخدمة: كرة يد قانونية - حائط- ساعة إيقاف.

طريقة الأداء: يقف المختبر علي بعد ٣ م من الحائط ومن ثم يقوم بتمرير الكرة علي الحائط واستقبالها واستمرار التمرير والاستلام لأكثر عدد ممكن خلال الزمن المحدد.



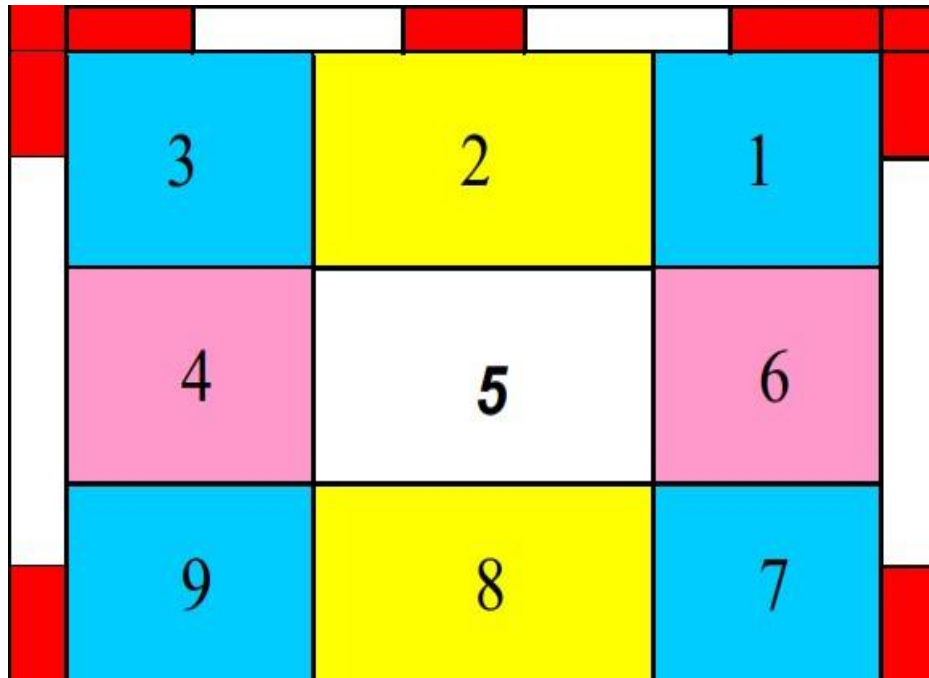
طريقة القياس: تحسب عدد مرات التمرير والاستلام في الزمن المحدد
ملاحظات: إذا تخطى المختبر الاختبار يعاد الاختبار بعد إعطاء فترة راحة كافية يؤدي المختبر الاختبار باليد الشائعة للاستعمال لدية.

٢- اختبار دقة التصويب.

الغرض من الاختبار: قياس دقة التصويب.

الأدوات المستخدمة: كرة يد قانونية - خط الرمي - مرمي مقسم.

طريقة الأداء: مرمي كرة يد يقسم المرمي لقياس دقة التصويب إلى تسعة مستطيلات ويرسم خط على الأرض يبعد ٩م من هذا الشكل يقوم اللاعب بالتصويب من خلف الخط بخطوة ارتكاز مع مراعاة إن الذي تصيب كرتة (١-٣-٧-٩) وإبعادها (١م * ٦٠سم) والتي تمثل زوايا المرمي الأربعة يحصل علي ٣ درجات والذي تصيب كرتة المستطيلات ٦-٤ وإبعادها (١م * ٨٠سم) يحصل علي درجتين والذي تصيب كرتة المستطيل رقم (٢-٥-٨) إبعادها (١م * ٨٠سم) يحصل علي درجة واحدة فقط خارج حدود المرمي يحصل علي صفر وكل لاعب يؤدي ١٠ محاولات.



٣- اختبار تنطيط الكرة على شكل متعرج (١٥) متر.

الهدف من الاختبار: قياس مستوى مهارة التنطيط.

الأدوات اللازمة: ٥ أعلام، ساعة توقيت، كرة يد.

طريقة الأداء: تثبت خمسة أعلام على الأرض في خط مستقيم يبعد الأول عن خط البداية (٣) متر والمسافة بين الشواخص ٣م، يقف التلميذ خلف خط البداية عند الإشارة بالبداية يقوم التلميذ بتنطيط الكرة مع الجري على شكل متعرج بين الأعلام ذهاباً وعودة حتى خط النهاية. التسجيل: يحسب الزمن المسجل ذهاباً وإياباً من لحظة البدء حتى تخطي التلميذ لخط النهاية.



صدق الاختبارات:

قام الباحثان باستخدام الصدق الظاهري، من خلال الاطلاع على المراجع العلمية والدراسات السابقة والتي استخدمت هذه الاختبارات (خليل، ٢٠١٤،، الشعلان والوديان ٢٠١٨، الشعلان وآخرون، ٢٠١٦، المنسي، ٢٠١٣، الشعلان، ٢٠١٠)

ثبات الاختبارات:

من أجل حساب ثبات الاختبارات وذلك بهدف التأكد العلمي الإحصائي من صلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة، قام الباحثان بتطبيق الاختبارات على عينة من خارج مجتمع الدراسة والبالغ عددهم ١٥، وكانت نتائج معامل ارتباط بيرسون كما هو موضح بالجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق وإعادة التطبيق على عينة (ن=١٥) لاختبارات
البحث والمتمثلة بـ

الاختبار	قيمة معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
اختبار التمرير والاستلام المواجهة علي حائط لمدة ٣٠ ثانية	.887	.000*
اختبار تنطيط الكرة على شكل متعرج (١٥) متر	.951	.000*
اختبار دقة التصويب	.887	.000*

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

يتضح من الجدول (٣) وجود ارتباط دال إحصائياً بين التطبيق وإعادة التطبيق على كل من اختبارات البحث مما يعدُّ دليلاً على ثبات هذه الاختبارات وصلاحياتها.

خطوات إجراء الدراسة:

- ١- تصميم محتوى البرنامج التعليمي للمهارات الأساسية في لعبة كرة اليد وفقاً للمراجع العلمية المختصة والأدب السابق.
- ٢- تصميم البرنامج التعليمي على الموقع الإلكتروني.
- ٣- تصميم استمارة لجمع البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة.
- ٤- تحديد مواعيد القياسات القبلية لجميع أفراد العينة.
- ٥- يعدُّ عرض الاختبارات الخاصة للمهارات في الدراسة والبرنامج التعليمي على المختصين والأخذ بأرائهم قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية لمدة أسبوع.
- ٦- تطبيق الاختبارات القبلية على أفراد عينة الدراسة وتم مراعاة النقاط الآتية عند تنفيذ الاختبارات:
 - الشرح لأفراد العينة عن كيفية أداء الاختبارات، كذلك الإجابة على استفسارات أفراد العينة من أجل تسهيل عملية التطبيق.
 - تم إجراء الاختبارات القبلية لمدة يومين:
 - اليوم الأول (الوزن والطول، اختبار التنطيط).
 - اليوم الثاني (اختبارات التمرير واختبار التصويب).

- ٧- استمرت فترة تطبيق لمدة ثمانية أسابيع، بواقع وحدتين أسبوعياً مدة الوحدة التعليمية الواحدة خمسون دقيقة وبذلك يكون عدد الوحدات التعليمية لكل مجموعة (١٦) وحد تعليمية.
- ٨- يعدُّ الانتهاء من تطبيق البرنامج التعليمي المقترح تم تطبيق الاختبارات البعدية بعد نهاية الأسبوع الثامن بنفس شروط الاختبارات القبلية لمقارنة النتائج.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة: أسلوب التعليم المدمج.

المتغيرات التابعة: مستوى الأداء المهاري لكل من:

- ١- التمرير.
- ٢- التصويب.
- ٣- التنطيط.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لاختبار صحة فرضيات الدراسة تم إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وعلى النحو الآتي:

- ١- المتوسطات الحسابية
- ٢- الانحرافات المعيارية.
- ٣- معامل ارتباط سبيرمان.
- ٤- اختبار ت.

عرض النتائج ومناقشتها

للإجابة عن الفرض الأول والذي نصه:

"توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي عند أفراد المجموعة الضابطة ولصالح القياس البعدي على تعلم المهارات الأساسية في كرة اليد لطلاب كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة".

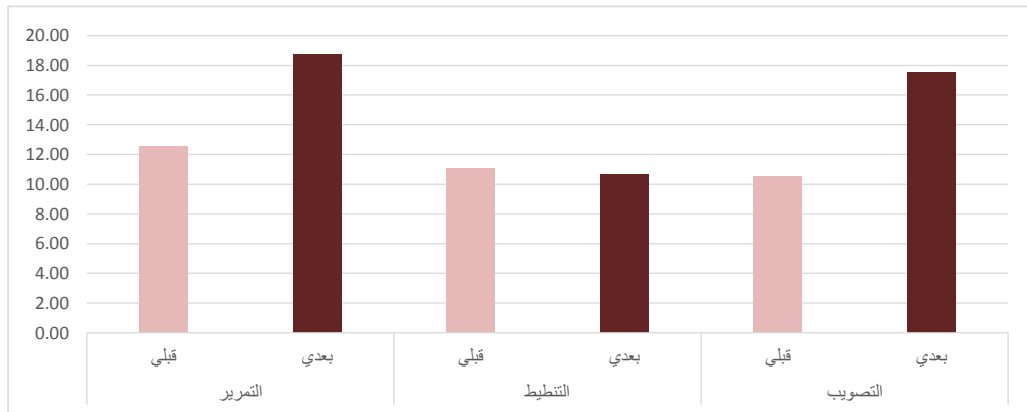
لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي والجدول رقم (٤) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (٤)

اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التمرير	قبلي	12.53	1.356	-13.798	.000*
	بعدي	18.73	1.710		
التنظيف	قبلي	11.0467	.53289	5.952	.000*
	بعدي	10.6867	.68543		
التصويب	قبلي	10.53	1.598	-15.652	.000*
	بعدي	17.53	.990		

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



الشكل رقم (2): الفروق في أداء أفراد المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي

تظهر البيانات الواردة بالجدول (4) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بدلالة قيمة (ت) ومستوى الدلالة المرافقة لها في مستوى أداء أفراد المجموعة الضابطة في متغير التمرير والتخطيط والتصويب، مما يشير إلى الأثر الإيجابي للطريقة التقليدية، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلم في الطريقة التقليدية هو محور العملية التعليمية فهو الملقن للمعلومات وهو الموجه في الوقت نفسه، ويقوم بمهام تعليمية متعددة من حيث شرح النواحي الفنية للمهارة المراد تعليمها، وكذلك إعطاء نماذج تعليمية تطبيقية، ويدرر الحصة الصفية، وينظم الوقت الخاص بكل جزء من أجزاء الدرس.

ويعزو الباحثان هذا التحسن إلى إن الطريقة التقليدية تعتمد على الشرح اللفظي وإعطاء فكرة واضحة عن طريقة الأداء الصحيح وعمل نموذج من قبل المعلم للمهارة المراد تعليمها ثم تصحيح الأخطاء من قبل المعلم، وتقديم مجموعة من التدريبات المتدرجة من السهل للصعب ومن البسيط للمركب ومن ثم قيام المتعلم بالتطبيق وخلال التطبيق يقوم المعلم بإعطاء تغذية راجعة فورية للمتعلمين وتصحيح أخطائهم في الأداء، وهذا يتفق مع ما أشار إليه فرج (٢٠١٨) بأن الطريقة التقليدية تراعي التدرج من البسيط للمركب ومن السهل للصعب ويقوم المدرس بتصحيح أخطاء المتعلمين بشكل فوري وتعديل الأخطاء وذلك يؤثر بشكل فعال وإيجابي بالعملية التعليمية.

ويرى الباحثان أن الأسلوب التقليدي من الأساليب المباشرة والسريعة في توصيل المعلومات يعتمد على الأسلوب الأمري؛ فالمعلم يسيطر على الموقف التعليمي ويضبط الظروف المحيطة بالعملية التعليمية. وهو من يقوم بالتخطيط والتنفيذ والتقويم ودور المتعلم تنفيذ ما هو مطلوب منه، ويتفق هذا مع ما أشار إليه (الربابعة، ٢٠٢١) بأن المعلم هو محور الأسلوب التقليدي يتخذ جميع القرارات (تنفيذ، تقويم، تخطيط) فيقوم بالإعداد للدرس وعرضه على المتعلمين وتقديم نماذج وأمثلة مع الشرح وتقويم الطلاب، أما دور المتعلم هو أن يؤدي ويطيع ويتابع وهذا يدل على أهمية الطريقة التقليدية بأنها تزيد من فاعلية العملية التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو النجا (٢٠١٦) والتي أشارت لفاعلية الطريقة التقليدية على تعليم مهارة التصويب من الثبات بكرة اليد وتتفق أيضاً مع دراسة الرويح (٢٠١٧) والتي أشارت للأثر الإيجابي لطريقة التقليدية على تعليم بعض مهارات الكرة الطائرة للمرحلة المتوسطة.

لإجابة عن الفرض الثاني والذي نصه:

" توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين القياسين القبلي والبعدي عند أفراد المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي على تعلم المهارات الأساسية في كرة اليد لطلاب كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة".

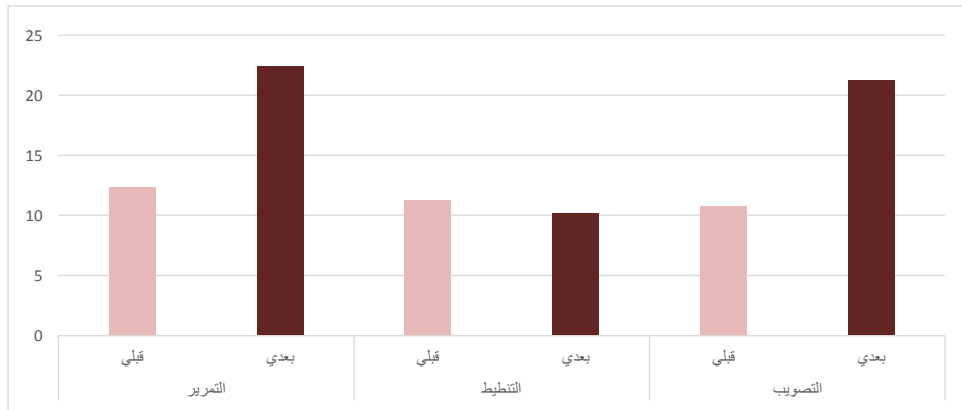
لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي والجدول رقم (٥) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (٥)

اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التمرير	قبلي	12.33	1.291	-27.884	.000*
	بعدي	22.47	1.642		
التنطيط	قبلي	11.2720	.49205	13.342	.000*
	بعدي	10.1900	.30012		
التصويب	قبلي	10.73	1.280	-34.362	.000*
	بعدي	21.27	1.033		

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



الشكل رقم (٣): الفروق في أداء أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

تظهر البيانات الواردة بالجدول (٥) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بدلالة قيمة (ت) ومستوى الدلالة المرافقة لها في مستوى أداء أفراد المجموعة التجريبية في متغير التمرير والتطبيق والتصويب، مما يشير إلى الأثر الإيجابي للتعليم المدمج، ويعزو الباحثان أن التعليم المدمج باستخدام الموقع الإلكتروني، وفّر كمّاً هائلاً من المعلومات عن الجوانب المعرفية والمهارات الأساسية لرياضة كرة اليد، وأعطت فرصةً للمتعلم بالتحكم في عرض هذه المعلومات وفقاً لقدراته، وهذا أعطاهم وقتاً كافياً لفهم الجوانب المعرفية والمهارية بإيجابية وشغف للمتعلم، ويرى الباحثان أن التعليم المدمج باستخدام التكنولوجيا الحديثة التي استخدمت الوسائط المتعددة والتي بدورها تخرج المتعلمين من الروتين المتبع بالطريقة التقليدية ولا يشعر المتعلم بالملل وتحفيز المتعلمين لبذل أقصى جهد في التعلم، وهذا يتفق مع ما أشار إليه الرويح (٢٠١٧) بأن التعليم المدمج باحتوائه على التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية يعمل على إثارة اهتمام المتعلمين وتحفيزهم على بذل جهد أعلى في التعلم وعدم الشعور بالملل، ويتفق مع ما أشار إليه (أبو حماد، ٢٠٠٤) بأن البرامج التعليمية التي تعتمد على استخدام الوسائط المتعددة تعمل على تقديم تغذية راجعة مناسبة لتصحيح الأخطاء التي قد يقع بها المتعلمون وتحفز المتعلمين على بذل الجهد في التعلم.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن التعليم المدمج كأسلوب تدريسي يتميز بمجموعة من الخصائص التي تجعله محط اهتمام المتعلمين في العملية التعليمية، لأنه يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ويعمل على تقليلها، ويركز على ميول المتعلمين ورغباتهم واهتماماتهم وقدراتهم، ويساعد المتعلم على التقدم والنمو بشكل أفضل.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة أيضاً إلى درجة اعتماد الطالب على قدراته الخاصة في التعلم القائم على الموقع الإلكتروني ويعطي للطالب درجة من الحرية التي تخدم الجانب التعليمي لديه من خلال اختيار الوقت المناسب لعملية التعلم، وضبط آلية التقويم الذاتي، والحصول على التغذية الراجعة من خلال تصحيح أدائه، وبالتالي تحقيق البناء المعرفي والمهاري.

ويرى الباحثان أن استخدام التعليم المدمج في العملية التعليمية يعمل على خلق بيئة تعليمية مشوقة للمتعلمين، ويعمل على إشراك جميع الحواس لدى المتعلمين، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه الشافعي (٢٠١٦) بأن التعليم المدمج باستخدام موقع إلكتروني يتميز بأنه يستخدم أكثر من حاسة من حواس

المتعلمين في عملية التعلم، ويراعى أنماط التعلم للمتعلمين فهناك متعلمين سمعيين ومنهم بصريين. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحاروني وآخرون (٢٠٢٢) والتي أشارت إلى أن استخدام التعليم المدمج على أداء بعض المهارات الأساسية في كرة اليد لطالبات المرحلة الثانوية له أثر إيجابي على تعليم هذه المهارات، وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة الشيماء (٢٠١٩) والتي أشارت إلى أن استخدام التعليم الإلكتروني المدمج على تعليم المهارات الأساسية في كرة الماء له أثر إيجابي على تعليم هذه المهارات واتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة أبو النجا (٢٠١٦) والتي أشارت لفاعلية التعليم المدمج على تعليم مهارة التصويب من الوثب بكرة اليد.

لإجابة عن الفرض الثالث والذي نصه:

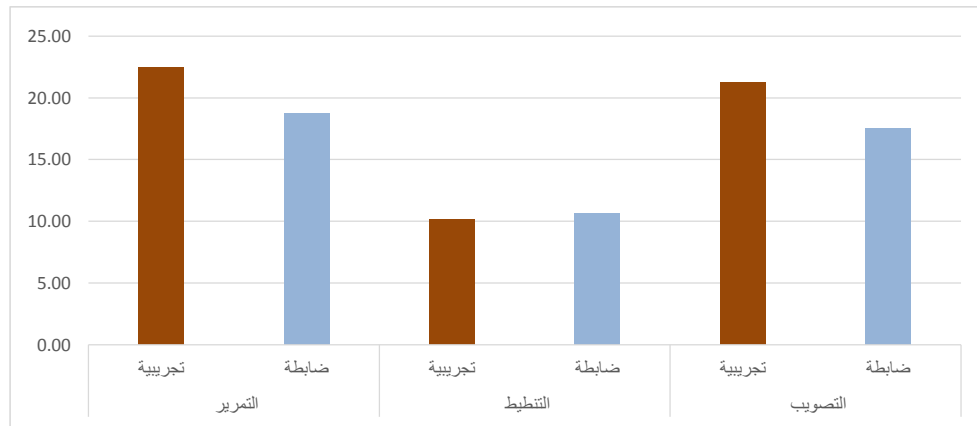
" توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في القياس البعدي بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية على تعلم المهارات الأساسية في كرة اليد ".
لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لفحص الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة والجدول رقم (٦) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (٦)

اختبار (ت) لفحص الفروق في أداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التمرير	تجريبية	22.47	1.642	6.100	.000*
	ضابطة	18.73	1.710		
التنطيط	تجريبية	10.1900	.30012	-2.571	.016*
	ضابطة	10.6867	.68543		
التصويب	تجريبية	21.27	1.033	10.105	.000*
	ضابطة	17.53	.990		

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



الشكل رقم (٤): الفروق في أداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على تعلم المهارات الأساسية في كرة اليد ولصالح المجموعة التجريبية، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن التعليم المدمج باستخدام موقع إلكتروني يعتبر وسيلة تعليمية غير تقليدية وتزيد الرغبة في التعلم دون الشعور بالملل ويدفعهم إلى تكرار المشاهدة والاطلاع على المعلومات لتعلمها وتثبيتها في أذهان المتعلمين.

ويرى الباحثان فاعلية البرنامج التعليمي المقترح باستخدام التعليم المدمج والذي عمل على خلق بيئة تعليمية جيدة، وذلك من خلال الصياغة اللغوية الجيدة للمعلومات والمعارف المرتبطة بالمهارات الأساسية لرياضة كرة اليد وتوفير الموقع التعليمي باستخدام الوسائط المتعددة للخطوات التعليمية وتقديم تغذية راجعة للأداء الفني الصحيح، وهذا يتفق مع ما أشار إليه عبد الفتاح (٢٠٠٥) بأن استخدام الوسائط المتعددة والاتصالات كمعينات بصرية وسمعية كوسيلة مساعدة في العملية التعليمية يؤدي إلى امتداد فرص التعلم مدى الحياة وزيادة تأثير التعليم وتقليل جهد المتعلم وتعلم أكبر عدد ممكن في أقل جهد ووقت.

والتعليم المدمج يقدم تغذية راجعة من شأنها أن تساعد المتعلمين من الاستمرار في التعلم والعودة لأي جزء من أجزاء الدرس التي بحاجة لتأكيد وتثبيت في أ[وقت وهذا بدوره يعمل على اكتساب المهارات الرياضية وتثبيتها، فالموقع التعليمي المقترح أتاح للمتعلمين عرض كل مهارة من

المهارات قيد الدراسة بصورة متكاملة وذلك بتقسيم المهارة لمجموعة من الخطوات موضحة من خلال النصوص الكتابية والصور التوضيحية ومقاطع الفيديو، وهذا بدوره خلق بيئة تعليمية جيدة وذلك بإشراك جميع حواس المتعلم وإثارة دوافعهم نحو التعلم.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى احتواء الموقع الإلكتروني على نماذج تطبيقية للبرنامج الذي تم تصميمه، وبالتالي لدى المتعلم القدرة على عرض المحتوى وفقاً لقدراته الخاصة في المهام التعليمية، وبالتالي هو ركن أساسي في العملية التعليمية وهذا يتطلب منه المزيد من المسؤولية في السياق التعليمي، بما يخدم حصيلته المعرفية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن التعليم المدمج والذي يمثل هذا البرنامج القائم على الموقع الإلكتروني يساعد على تفرد المتعلم في تحقيق مخزون معرفي بناءً على قدراته الخاصة، أي أنه يوجد بيئة تعليمية ذات أركان متنوعة تعتمد على المادة النظرية والسمعية والمرئية.

فالفردي المتعلم في التعليم التقليدي هو متلقي للمادة التعليمية فقط، في حين الفرد المتعلم في التعليم المدمج هو محور أساسي في العملية التعليمية، لأنه يخضع لطريقتين من التعليم الوجيه والتعليم عن بعد؛ فله دور فعال في العملية التعليمية بالذات عندما تكون عن بعد فهو المحور الأساسي في هذه العملية ويبحث عن المعلومة وله مساحة كبيرة من الحرية في التعلم حسب قدراته ووقته وغير مقيد بمكان واحد ولديه خيار العودة للمحتوى التعليمي وتصحيح الأخطاء وتنشيط المعلومة والمهارة المراد تعلمها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة إسليم (٢٠١٧) والتي أشارت لتفوق أفراد المجموعة التجريبية على الضابطة والتي استخدمت التعليم المدمج على تعليم مهارات كرة اليد لدى طلاب كلية التربية البدنية، واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة الحاروني وآخرون (٢٠٢٢) والتي تفوق فيها أفراد المجموعة التجريبية التي استخدمت التعليم المدمج على المجموعة الضابطة في تعليم بعض المهارات الأساسية في كرة اليد لطالبات المرحلة الثانوية، واتفقت أيضاً مع دراسة أبو النجا (٢٠١٦) والتي تفوقت بها المجموعة التجريبية التي استخدمت التعليم المدمج لتعليم مهارة التصويب من الوثب بكرة اليد على أفراد المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة التقليدية في التعليم.

الاستنتاجات:

- التعليم المدمج باستخدام التعليم الوجيه والموقع الإلكتروني له تأثير إيجابي على تعليم المهارات

- الأساسية في لعبة كرة اليد (التمرير، التخطيط، التصويب).
- التعلم باستخدام الطريقة التقليدية ساهمت بطريقة إيجابية على تعليم المهارات الأساسية في لعبة كرة اليد (التمرير، التخطيط، التصويب).
- تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي استخدمت التعليم المدمج على أفراد المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة التقليدية في تعليم المهارات الأساسية في كرة اليد.

التوصيات:

- استخدام التعليم المدمج في تعليم المهارات الأساسية في كرة اليد.
- عمل دورات تدريبية للمدرسين الجامعيين حول كيفية تصميم البرامج التعليمية باستخدام التعليم الإلكتروني المدمج من خلال البرمجيات المختلفة وشبكة الإنترنت.
- إجراء مزيد من الدراسات المشابهة على مساقات أخرى وعينات مختلفة لمعرفة فاعلية التعليم المدمج على تعليم المهارات الرياضية المختلفة.

قائمة المراجع:

- أبو النجا، أحمد، وهاني، محمد، وكناعي، رقية. (٢٠١٦) تأثير برنامج تعليمي باستخدام الأسلوب المدمج على تعلم مهارة التصويب من الوثب والتحصيل المعرفي في كرة اليد لطلاب كلية التربية الرياضية بجامعة كربلاء، المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضية، ع(٢٦)، ١٢٥-١٤٦.
- أبو حماد، حسام. (٢٠٠٤). استخدام منظومة الوسائط المتعددة وتأثيرها على تعلم بعض المهارات الأساسية لدى المبتدئين في الملاكمة، رسالة دكتوراه، كلية التربية الرياضية، جامعة طنطا.
- إسلیم، یاسر. (٢٠١٧). أثر توظيف التعليم المدمج في تنمية مهارات كرة اليد لدى طلاب كلية التربية البدنية والرياضية، جامعة الأقصى، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- البوشي، محمد. (٢٠٢٠). أثر استخدام وسيلة تعليمية محوسبة على تحسين مستوى أداء بعض

- المهارات الأساسية في الريشة الطائرة، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.
- الحاروني، إيمان، والقط، محمد، والعزازي، إسراء. (٢٠٢٢) تأثير استخدام التعليم المدمج على مستوى أداء بعض المهارات الأساسية في كرة اليد لطالبات المرحلة الثانوية، *مجلة بحوث التربية البدنية وعلوم الرياضة*، ٢(١)، ٢٣-٢٣.
- الربابعة، جمال. (٢٠٢١). استخدام الأسلوب الأمري والثنائي والشامل على تعلم مهارة الإرسال في الكرة الطائرة لدى طلاب جامعة طيبة، *مجلة التربية جامعة الأزهر*، م(٤٠)، ع(١٩١)، ٤٨١-٥٠٦.
- السيد، نشوى. (٢٠١٩) فاعلية برنامج تعليمي باستخدام إستراتيجية التعليم المدمج على مستوى بعض المهارات الأساسية في التمرينات الفنية الإيقاعية وزيادة الدافعية نحو التعلم لتلميذات المرحلة الإعدادية، *مجلة بحوث التربية الرياضية*، م(٦٢)، ع(١١٨)، ٣٤-٧٢.
- الشافعي، إبراهيم. (٢٠١٦). تأثير استخدام التعليم المدمج على تنمية بعض المهارات الأساسية في كرة القدم لتلاميذ المرحلة الثانوية، *مجلة بحوث التربية الرياضية*، م(٥٤)، ع(١٠٠)، ٨٨-١٠١.
- الشعلان، معن، والوديان، محمود. (٢٠١٨). إيجاد درجات معيارية لبعض مهارات كرة اليد لطلبة كلية علوم الرياضة في جامعة مؤتة، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية*، م(٣٢)، ع(١٠)، ١٩٥٣-١٩٧٣.
- الشعلان، معن. (٢٠١٠). أثر أسلوب التعلم الذاتي باستخدام الحاسوب لذوي الذكاءات المتعددة على مستوى أداء مهارتي التمرير والتصويب في كرة اليد، *إطروحة دكتوراه*، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الشعلان، معن، والجعافرة، عمر، والطويل، حسن. (٢٠١٧). "أثر استخدام برمجية وسائط متعددة على تعلم بعض المهارات الأساسية في كرة الطاولة"، *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*، ع(٤)، م(٣٢)، جامعة مؤتة، الأردن.
- الشعلان، معن، الخطاطبة، معتصم، الربابعة، جمال. (٢٠١٦) مهارات كرة اليد، ط ١، عمان: دار كنوز المعرفة.
- الطراونة، لبنه. (٢٠٢٠). أثر تطبيق باستخدام الهاتف الذكي على مستوى الحصيلة المعرفية

- لقانون كرة السلة للكراسي المتحركة لطلبة كلية علوم الرياضة، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.
- المنسي، تيسير (٢٠١٣) بناء مستويات معيارية لبعض العناصر البدنية والمهارية والقياسات البدنية لاختيار الفتيات لمراكز كرة اليد الواعدات في الأردن، مجلة مؤتة للأبحاث والدراسات، المجلد ٢٨، العدد ١.
- الهواري، خالد. (٢٠١٤). أثر استخدام أسلوب التدريس الثنائي والشامل على مستوى أداء وتكرار بعض المهارات في الريشة الطائرة، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.
- حسانين، هالة. (٢٠١٥). تأثير استخدام التعلم المدمج على مخرجات العملية التعليمية في العروض الرياضية الجماعية، رسالة ماجستير، جامعة المنصورة.
- خليل، محمد. (٢٠١٤). تأثير تمارين خاصة بملعب مصغر واعتيادي في تعليم بعض المهارات الأساسية لكرة اليد والاحتفاظ بها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة ديالى، العراق.
- دبور، ياسر. (١٩٩٦). كرة اليد الحديثة، منشئة المعارف بالإسكندرية.
- درويش، كمال الدين، ومرسي، قنري، وأبو زيد، عماد الدين. (٢٠٠٢). القياس والتقييم وتحليل المباراة في كرة اليد، ط١، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- رضوان، مصطفى. (٢٠١٩). أثر استخدام الألعاب التمهيدية على تعلم بعض المهارات الأساسية في كرة اليد لتلاميذ المرحلة الإعدادية للبنين، المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة، م(٥٢)، ع(٥٥).
- عبد الحميد، صلاح. (٢٠٢١). تأثير برنامج تعليمي مقترح باستخدام التعلم المدمج على تعلم الوثب الطويل لتلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة بحوث التربية الرياضية، م(٧٠)، ع(١٣٥)، ١٤١-١٦٣.
- عبدالفتاح، أحمد. (٢٠٠٥). فاعلية بعض أساليب استخدام الكمبيوتر والوسائط المتعددة الفيديو - عرض الصورة في تعليم مسابقة ١٠ حواجز، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق، مصر.

- فرج، محمد. (٢٠١٨) تأثير التعلم النقال المدعم بقائه الأكواد على التحصيل المعرفي وبعض المهارات الأساسية في الكرة الطائرة، **المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة**، جامعة حلوان، مصر.
- ميرة، داليا. (٢٠٢٢). تأثير استخدام التعليم المدمج على بعض نواتج تعلم سباحة الزحف على البطن خلال جائحة كورونا، **المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة المتخصصة**، ١٢(٢)، ٦٧٢-٦٣٢.
- هلال، حسين، طة، إسلام. (٢٠١٩). فعالية برنامج تعليمي باستخدام التعلم المدمج علي مستوي أداء بعض المهارات الأساسية للمبتدئين في كرة القدم. **المجلة العلمية للبحوث والدراسات في التربية الرياضية**، ٣٧(٠٣٧)، ٤٦-٢٤.
- Alonso, F., López, G., Manrique, D., & Viñes, J. M. (2005). An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach. **British Journal of educational technology**, 36(2), 217-235.
- Lee, D., Frenzels, G., & Anders, C. (2008). Blended learning for employee training: Influencing factors and important considerations. **International Journal of Instructional Media**, 35(4), 363-373.
- Littlejohn, A., & Pegler, C. (2007). Preparing for blended e-learning. Routledge.
- Orhan, F. (2007). Applying self-regulated learning strategies in a blended learning instruction. **World Applied Sciences Journal**, 2(4), 390-398.
- Percy, A. G. (2009). **Finding the perfect blend: A comparative study of online, face-to-face, and blended instruction**. University of North Texas.
- vander Westhuizen, D., & Krige, H. (2003). Ending the divide between online learning and classroom instruction using a blended learning approach. In EdMedia+ Innovate Learning (pp. 2527-2528). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Milheim, W. D. (2006). Strategies for the design and delivery of blended learning courses. **Educational Technology**, 46(6), 44-47.
- Mash, B., Marais, D., Van Der Walt, S., Van Deventer, I., Steyn, M., & Labadarios, D. (2006). Assessment of the quality of interaction in distance

- learning programmes utilizing the Internet or interactive television: perceptions of students and lecturers. **Medical Teacher**, 28(1), e1-e9.
- Yoon, S. W., & Lim, D. H. (2007). Strategic blending: A conceptual framework to improve learning and performance. **International Journal on E-learning**, 6(3), 475-489
 - Ahmed Abd El-Aal, H. (2016). Effect of Blended E-Learning Teaching Program on Basic Skill Learning in Basketball Students in the First Class in Faculty of Physical Education at Zagazig University. **Journal of Applied Sports Science**, 6(2), 44-49.

The Effectiveness of a Preventive Group Counseling Program for not Being Exposed to Electronic Extortion and Addiction to Electronic Games among Students of the Upper Basic Stage

Yousef Daradkeh^{(1)*}

Ahmed Abu Asaad⁽²⁾

(1) Mutah University, Karak, Jordan.

(2) Mutah University, Karak, Jordan.

Received: 19/02/2023

Accepted: 14/05/2023

Published: 30/09/2023

* **Corresponding Author:**
yousefdradkeh614@gmail.com

DOI:<https://doi.org/10.59759/educational.v2i3.289>

Abstract

The current study aimed to verify the effectiveness of a preventive group-counseling program to avoid exposure to electronic blackmail and addiction to electronic games among students of the upper basic stage. A measurement of electronic extortion and addiction to electronic games was defined and a preventive counseling program was built. The sample of the study consisted of (265) students, (24) students were selected as the sample of the counseling program, divided into: an experimental group (12) students, and (12) students in the control group. The results showed that the level of being exposed to electronic extortion and addiction to electronic games was moderate. The results showed as well that the

members of the experimental group improved their ability to deal with electronic extortion and decreased their addiction to electronic games compared with the control group. The study recommended using the current counseling program to help students, preventively, before being exposed to electronic extortion or getting addicted to electronic games.

Keywords: Electronic Extortion, Addiction to Electronic Games, Preventive Group Counseling Program, Students of the Upper Basic Stage.

فاعلية برنامج إرشاد جمعي وقائي لعدم التعرض للابتزاز الإلكتروني والإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا

يوسف درادكة^(١)

أحمد أبو أسعد^(٢)

(١) جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

(٢) جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

ملخص

هدفت الدراسة الحالية للتحقق من فاعلية برنامج إرشاد جمعي وقائي لعدم التعرض للابتزاز الإلكتروني والإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وتم ترجمة مقياس للابتزاز الإلكتروني ومقياس للإدمان على الألعاب الإلكترونية، وبناء برنامج إرشادي وقائي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٥) طالباً، وتم اختيار عينة للبرنامج الإرشادي (٢٤) طالباً، مقسمين إلى مجموعة تجريبية (١٢) طالباً، ومجموعة ضابطة (١٢) طالباً، وقد أشارت النتائج أن مستوى التعرض للابتزاز الإلكتروني والإدمان على الألعاب الإلكترونية كان بمستوى متوسط، كما وأظهرت النتائج أن أفراد المجموعة التجريبية قد تحسنت لديهم القدرة على التعامل مع الابتزاز الإلكتروني وانخفض لديهم الإدمان على الألعاب الإلكترونية مقارنة مع المجموعة الضابطة، وتم الخروج ببعض التوصيات منها استخدام البرنامج الإرشادي الحالي في مساعدة الطلاب من الناحية الوقائية قبل تعرضهم للابتزاز الإلكتروني أو الإدمان على الألعاب الإلكترونية.

الكلمات المفتاحية: الابتزاز الإلكتروني، الإدمان على الألعاب الإلكترونية، برنامج إرشادي جمعي وقائي، طلاب المرحلة الأساسية العليا.

المقدمة:

لعل الانتشار الواسع لوسائل التواصل الاجتماعي، وإقبال المراهقين عليها بشكل كبير، أدى ذلك إلى وجود مشكلات لديهم، وأصبحت الحاجة ملحة لمساعدة هذه الفئة للتخلص من مشكلات التعرض للابتزاز الإلكتروني والإدمان على الألعاب الإلكترونية؛ لكونها أصبحت تؤرق الجميع، وتؤدي إلى مشكلات نفسية وأسرية.

وتعد ظاهرة الابتزاز الإلكتروني من الظواهر الجديدة نسبياً، ولم تظهر إلا بظهور توسع شبكة الإنترنت، وقد أخذت هذه الظاهرة عدة أبعاد، ومن أهمها حدوث جرائم السرقة والاعتصاب، ونشير إلى قيام كافة المؤسسات الاجتماعية بالمهام المسندة إليها في إطار الحماية والوقاية من مخاطر

التعرض للابتزاز الإلكتروني مع التنسيق مع مختلف أجهزة الأمن التي لم تتوان في البحث والتحري عن هؤلاء المجرمين (Sa'eid, 2017). ومن أهم الآثار الناتجة عن الابتزاز الإلكتروني على الفرد والمجتمع، نشر الجريمة في المجتمع، وتأثر الجانب الاجتماعي للمجتمع، والصدمات والاضطرابات النفسية التي قد يتعرض لها الفرد المبتز، وتدخل في بعض الاضطرابات الشخصية كالشخصية العدوانية أو المضادة للمجتمع والتمادي في الظلم والطغيان (الفقيري، ٢٠١٥).

وتعد وسائل التواصل الاجتماعي نتاجاً للتقدم التكنولوجي، والتي تحولت مسرح للعديد من الجرائم المستحدثة التي لم تكن معروفة بالسابق، وتميزت بالسرعة واختلاف الأدوات المستخدمة، وأصبح باستطاعة الشخص المبتز أن ينفذ جريمته من أي مكان بالعالم دون التعرف عليه أو القدرة على ملاحقته قانونياً، لقدرته على التخفي وصعوبة الوصول إليه (Chiang & Gozali, 2019). وتعد الجرائم الإلكترونية من النشاطات غير المشروعة والموجهة لنسخ أو تغيير أو حذف أو الوصول إلى المعلومات المخزنة داخل الحاسوب أو التي تحول عن طريقه، وتعتبر أيضاً أي سلوك إنساني يشكل فعلاً أو عملاً غير مشروع قانوناً وتقع على آليات نقل المعلومات بين مستخدمي الشبكة العالمية للمعلومات (Yousif., 2011) ويعرفها ماسا (Massa) بأنها: الاعتداءات القانونية التي ترتكب بواسطة الشبكة المعلوماتية بغرض تحقيق الربح (Al-Midhahki., 2014).

وتعد مشكلة الابتزاز الإلكتروني من الجرائم ذات الأنواع والصور المختلفة بالنسبة للمجني عليه، وتستهدف الأفراد أو الشركات أو المؤسسات، وهي من الجرائم الخطيرة التي تشكل تهديداً على أمن المجتمع وتأثيرها على الجوانب الاجتماعية؛ إذ تؤدي إلى التفكك الأسري والتفكير السلبي والانتحار، وحدثت المشكلات مثل الطلاق وفقدان الثقة، والآثار النفسية (القلق، الخوف، الاكتئاب) (العنزي، ٢٠٢٠)، والابتزاز الإلكتروني من الجرائم الأخلاقية، وتزداد خطورته عندما يتم الابتزاز من خلال وسيلة إلكترونية يصعب على أي فرد طمس آثارها، أو تحديد الأفراد الذين تمكنوا من الاطلاع على محتواها (Karim & Mohamed, 2016).

أن الإدمان ليس فقط على إدمان الكحول أو المخدرات فقط، وإنما يشمل الإدمان الإلكتروني وله أنواع كثيرة مثل الإدمان على وسائل التواصل الاجتماعي والألعاب الإلكترونية والإنترنت، ولكن لا يمكن الاستغناء عنهم عند كثير من الطلاب، حيث يستخدمون بشكل فعال في العديد من مجالات

حياتنا بما في ذلك التعليم والصحة والاتصالات وغيرها (Yilmas et al., 2014). وبعد الاستعمال المفرط للألعاب الإلكترونية، وممارسة الطلاب للألعاب الإلكترونية بشكل يزيد عن الحد الطبيعي، قد يؤثر على صحتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية، ويؤدي إلى بعض الاضطرابات السلوكية والانفعالية كالعدوان والعنوان والغضب (العبيدي، ٢٠١٧). كما أن ممارسة الألعاب الإلكترونية بشكل مفرط يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي، ويؤدي إلى إهمال الواجبات المدرسية، والهروب من المدرسة أثناء الدوام، ويؤدي إلى اضطرابات في التعلم، ومن سليات الألعاب الإلكترونية أيضاً تأثيرها على دراسته ونطاق تفكيره، كما أن سهر المراهقين والأطفال طوال الليل في ممارسة الألعاب الإلكترونية يؤثر بشكل مباشر على مجهوداتهم في اليوم التالي (جناد، ٢٠٢١).

إن استخدام الطلبة المراهقين للألعاب الإلكترونية أصبح ظاهرة في المجتمع، فلا يصح أن يكون الفرد منفصلاً عن حركة التقدم التكنولوجي، ولكن لابد أن يكون بشكل منظم ومدرس، حيث إن الألعاب الإلكترونية سلاح ذو حدين، والمبالغة في استخدامها يؤثر سلباً على البناء النفسي والعصبي للطلاب، وإن كثيراً من الألعاب الإلكترونية تؤدي إلى ممارسة السلوك العدواني والتحريض على العنف، عندما نطلع أو نشاهد على النشرات الخاصة بطريقة الألعاب العنيفة نجد القتل، الصراخ، الشجار، إطلاق النار، والموت وغيرها، مما تترك أثراً سلبياً في نفوس من يمارسها (عزيزة، ٢٠١٥). ويتميز طلاب المرحلة الأساسية العليا بسمات وخصائص مرحلة المراهقة التي يمرون بها، فهي تتسم بكثير من الاضطرابات ويشعر المراهق بالقلق والتوتر والحدة والتناقض الانفعالي، ويهرب من نصائح الآباء والمعلمين، ويذهب إلى جماعه الأقران التي يخضع لآرائها ويتبع تعليماتهم، وينشغل في البحث عن الاستقلال، ويميل إلى تكوين صداقات مع الجنس الآخر، ويتمرد، ويسعى إلى المكانة الاجتماعية والشعور بالذات (حسن، ٢٠١٩). أما الإرشاد الجمعي فهو عملية إنمائية علاجية موجهة نحو تغيير اتجاهات وسلوك الأفراد الذين يواجهون مشاكل مؤقتة أو دائمة، ويكون الإرشاد الجمعي من خلال العمل في مجموعات صغيرة ذات اهتمامات مشتركة، ويكون التفاعل فيما بينهم، ويتم مساعدة المجموعة من خلال التعبير الذاتي، والتفاعل بينهم، وطرح المواضيع التي تخص المجموعة الإرشادية (Corey, 2012).

ويعد البرنامج الإرشادي الوقائي من أهم الأساليب الفعالة للوقاية من حدوث الاضطرابات النفسية والأمراض الجسدية عند التعرض للضغوط النفسية، وهو خطوه تسبق العلاج، وتعمل على تقليل الحاجة

إليه، ومحاولة لمنع حدوث مشكله بإزالة الأسباب المؤدية (هاشم، ٢٠٠٨). وينكر ميكنوم أهداف العلاج المعرفي السلوكي، والتي تقوم على تعليم المسترشد كيف يلاحظ ذاته ويحدد الأفكار التلقائية التي يقررها لنفسه أثناء ممارسة الألعاب الإلكترونية. ومساعدة المسترشد على أن يكون واعياً بما يفكر فيه أثناء التعامل مع الأجهزة الإلكترونية. ومساعدة المسترشد على إدراك العلاقة بين التفكير والمشاعر والسلوك أثناء التعرض للابتزاز. وتحسين المهارات الاجتماعية من خلال تعليم أساليب التعامل مع الآخرين (عبد الله، ٢٠١١). ووفقاً إلى ما ذكره ميكنوم فإن دور المرشد يرتبط بالسياق البنائي التشاركي: أي مساعدة الأفراد في تغيير قصصهم وإدراكاتهم بحيث يتم تكوين وبناء عوالم افتراضية جديدة، ومن أجل القيام بهذا، فإن العلاج باستخدام تعديل السلوك المعرفي (CBM) يتطلب استخدام التدخلات المعرفية، مثل الحوار السقراطي (أسئلة مصممة من أجل تعزيز أفكار وإدراكات أكثر وضوحاً) واستخدام إعادة التأطير (تغيير المصطلحات من أجل تغيير التصورات/ الإدراكات) (Meichenbaum, 1977).

إن المرشد يقوم بتعليم المسترشد تصميم جملًا إخبارية عن ذواتهم (Self-Statement)، ثم تدريبهم ليعملوا الإرشادات التي يلقنون بها أنفسهم حتى يستطيعوا أن يتأقلموا بفاعلية أكثر مع المشاكل التي يواجهونها (Corey, 2013)، وتهدف العملية الإرشادية إلى مساعدة المسترشد ليصبحوا أكثر وعياً حول حديثهم مع أنفسهم Self-talk أثناء التعامل مع الأجهزة الإلكترونية. وتدريب المسترشد ليعملوا الإرشادات التي يلقنون أنفسهم بها حتى يتمكنوا من التأقلم بفاعلية أكثر مع المشاكل التي يواجهونها أثناء تعرضهم للابتزاز. ومساعدة المسترشد ليتحسوا قيمة بناء واقعهم، ومساعدة المسترشد على التطور الشامل، وتطوير مهاراتهم الجديدة (Corey, 2012).

ويرى الباحث أن مشكلة الابتزاز الإلكتروني موجودة في كل دول العالم وهي ظاهرة منتشرة، لذلك تم عمل هذا البرنامج للوقاية من الوقوع والتعرض للابتزاز الإلكتروني، وأيضاً مشكلة الإدمان على الألعاب الإلكترونية منتشرة من قبل جميع الفئات العمرية وخاصة فئة المراهقين وهي في ازدياد، لذلك نحن بحاجة إلى الوقاية من هذه المشكلة والتخفيف من الإدمان عليها من خلال برنامج وقائي، وتم اختيار هذه المشكلة لانتشارها، وهناك إحصائيات سوف يتم ذكرها أثناء طرح مشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ظل انتشار الجرائم الإلكترونية ومنها الابتزاز الإلكتروني، وللتخفيف أو الحد من ظاهرة

الإجرام الإلكتروني والتي تظهر على شكل ابتزاز عاطفي لدى المراهقين ذكوراً أو إناثاً مما يجعلهم يتأثرون في حياتهم بشكل عام، وتواصلهم بشكل خاص، فقد جاءت هذه الدراسة لتركز على ظاهرة مهمة يتأثر بها المراهقين وهي ظاهرة الابتزاز الإلكتروني، والألعاب الإلكترونية والإدمان عليها من قبل المراهقين، لذلك تدور مشكلة الدراسة حول عدم التعرض للابتزاز الإلكتروني والألعاب الإلكترونية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا وخاصة طلاب الصف العاشر الأساسي. وحسب البيانات التي نشرتها مؤسسه نيوزو (Newzoo) العالمية المتخصصة في بيانات وإحصائيات الألعاب الإلكترونية بأن عدد مستخدمي الألعاب الإلكترونية حول العالم بلغ حوالي (٢.٧) مليار مستخدم في (٢٠٢٠)، وذكر التقرير بأن عدد مستخدمي الألعاب الإلكترونية قد زاد بنسبة تصل إلى (٦.٤) مقارنة بالعام (٢٠١٩)، (شحادة، ٢٠٢١)، لذلك عمد الباحث اختيار هذه المشكلة لمساعدة هذه الفئة في عدم التعرض للابتزاز الإلكتروني والألعاب الإلكترونية من خلال برنامج إرشادي جمعي وقائي.

ومن الدراسات التي أكدت على وجود أثر للابتزاز الإلكتروني على حياة الفرد دراسة المحمود (٢٠١٤)، ودراسة وولاك وفينكلهور (Wolak & Finkelhor, 2016) والدراسات التي بحثت في متغير الألعاب الإلكترونية كدراسة شحادة (٢٠٢١). ومن خلال عمل الباحث في الاستشارات تعرف على وجود المشكلة من خلال ما قام به من لقاءات مع طلاب المرحلة الأساسية العليا، وخاصة الصف العاشر الأساسي في مدارس لواء المزار الشمالي، فقد التقى مع طلاب هذه المرحلة، بواقع (٢٠) طالباً، وتم طرح سؤال بصورة غير مباشرة حول ظاهرة الابتزاز الإلكتروني، والألعاب الإلكترونية، وتأثيرهما على حياتهم اليومية، حيث أجاب معظمهم بأن لها تأثير على حياتهم اليومية، بينما أشار طلاب آخرون بأن ليس لها تأثير على حياتهم، لذلك تبين بأن الطلاب في هذه المرحلة بحاجة لبرنامج إرشادي وقائي لعدم التعرض للابتزاز الإلكتروني والألعاب الإلكترونية. حيث يرى مدير وحدة الجرائم الإلكترونية الرائد محمود المغيرة، يوم الاثنين تاريخ ٢٢/٨/٢٠٢٢، إن (٦٩٨) قضية ابتزاز إلكتروني قدمت للوحدة منذ بداية العام وحتى نهاية تموز/ يوليو <https://www.almamlakatv.com/news/100608-%C2%A0698>. وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما مدى فاعلية برنامج إرشاد جمعي وقائي لعدم التعرض للابتزاز الإلكتروني والإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس لواء المزار الشمالي؟ وبناء عليه تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ١- ما مستوى الابتزاز الإلكتروني والإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس لواء المزار الشمالي؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعدم التعرض للابتزاز الإلكتروني بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي تعزى للبرنامج؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) للإدمان على الألعاب الإلكترونية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي تعزى للبرنامج؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى فاعلية برنامج إرشاد جمعي وقائي لعدم التعرض للابتزاز الإلكتروني والإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس لواء المزار الشمالي من خلال: الكشف عن مستوى الابتزاز الإلكتروني والإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس لواء المزار الشمالي، والتعرف على فاعلية برنامج إرشاد جمعي وقائي لعدم التعرض للابتزاز الإلكتروني والألعاب الإلكترونية لدى أفراد المجموعة التجريبية في مدارس لواء المزار الشمالي.

أهمية الدراسة:

تبرر أهمية الدراسة التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشاد جمعي وقائي لعدم التعرض للابتزاز الإلكتروني والإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس لواء المزار الشمالي على النحو الآتي:

الأهمية النظرية: تبرر أهمية هذه الدراسة من خلال الفئة المراد دراستها وهم طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس لواء المزار الشمالي، كما تتحدد الأهمية النظرية من أهمية دراسة هذه المتغيرات التي تناولتها الدراسة، فالابتزاز الإلكتروني والألعاب الإلكترونية من المفاهيم التي استحوذت على اهتمام الباحثين في مجال الصحة النفسية نظرًا لارتباطه بأسلوب حياة الفرد، من جميع جوانب حياته.

الأهمية التطبيقية: تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في الاستفادة من نتائج الدراسة في إرشاد هذه الفئة، بناء على التوصيات، كما وتبرز الأهمية في بناء البرامج الإرشادية الوقائية والعلاجية لهذه الفئة، وتبرز أيضاً في استفادة المرشدين، والأسر في التعرف على مستوى كل من المتغيرات، وتساعد الطلاب في استكشاف طبيعة التعرض للابتزاز الإلكتروني والإدمان ومستواه على الألعاب الإلكترونية لديهم، والاستفادة من البرنامج الإرشادي والمقاييس التي تم ترجمتها لهذه الدراسة والتي يمكن أن تسهم في تشخيص بعض المشكلات لهذه المرحلة.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

فيما يلي عرض للتعريفات المفاهيمية والإجرائية الرئيسية التي وردت ضمن الدراسة الحالية:

البرنامج الإرشادي: هو مجموعة من الإجراءات والأساليب السيكلوجية المخطط لها من حيث الإعداد، والتنظيم، والإشراف، والتقييم، والمتابعة، وتستخدم مع مجموعة معينة من الأفراد محددة العدد؛ ويحدد البرنامج بضوابط إستراتيجية معينة، وأدوات خاصة، وزمن معين من أجل هدف معين (Corey, 2012)، ويعرّف إجرائياً: بأنه مجموعة من الجلسات الإرشادية وعددها (١٥) جلسة إرشادية، مدة كل جلسة تتراوح بين (٤٥-٦٠) دقيقة تتضمن أساليب وإستراتيجيات للتعامل مع متغيرات الدراسة، تُطبق على أفراد المجموعة التجريبية بواقع جلستين أسبوعياً.

الابتزاز الإلكتروني (Electronic Blackmail): تعرف فورورد (Forward., 2015) الابتزاز على أنه: سلوك ينتهجه فرد ما لتحقيق أهداف شخصية على حساب البناء العاطفي والوجداني للشخص الآخر، ويعتبر من ممارسات العنف النفسي، وهو أسوأ بكثير من العنف الجسدي كالضرب مثلاً وما شابه ذلك لأنه يترك أثراً قويا في وجدان الشخص الضحية، إذ بسبب الإهمال النفسي الذي يتعرض له الضحية يشعر بأن لا قيمة له، وأنه لا يستحق أي شيء، وهو يعرف بعلم النفس انخفاض توكيد الذات، مما يؤثر على الفرد في كل شيء. **ويعرّف الابتزاز الإلكتروني إجرائياً:** الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على فقرات المقياس المترجم (Tonkolu., 2019) لأغراض الدراسة الحالية.

الألعاب الإلكترونية (Electronic games): يعرفها شورتر وآخرون (Shorter., et al, 2014) بأنها ألعاب برمجة يتم ممارستها من خلال الهواتف النقالة أو الحاسوب أو أجهزة أخرى كالبلايستيشن، وتمتاز الألعاب بالاعتماد على المؤثرات البصرية والصوتية.

وتعرف الألعاب الإلكترونية إجرائياً: هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على فقرات المقياس المترجم (Kaya., 2018) لأغراض الدراسة الحالية.

طلاب المرحلة الأساسية العليا: هم الطلاب التي تتراوح أعمارهم من (١٦) عام أي من الصف السابع إلى الصف العاشر الأساسي في مدارس تربية المزار الشمالي للفصل الدراسي الأول (٢٠٢٢/ ٢٠٢٣).

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تحدد بدراسة المتغيرات والمقاييس التي قام الباحث بترجمتها لأغراض الدراسة.
- الحدود المكانية: مدارس لواء المزار الشمالي.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام (٢٠٢٢/٢٠٢٣).
- الحدود البشرية: تم تطبيق أدوات الدراسة على الطلبة في المرحلة الأساسية العليا من الصف العاشر.

محددات الدراسة:

كان هناك بعض الصعوبات التي واجهت الباحث وهي:

تغيّب بعض الطلاب (المشاركين) عن الحضور، اختلاف مستوى الوصول إلى الاستيعاب لدى الطلاب بسبب وجود الفروق الفردية، وجود بعض الشخصيات المتفردة في الحديث، ضعف الدافعية لدى بعض الطلاب في أداء الواجب البيتي.

وتم التعامل مع هذه الصعوبات من خلال:

تشجيع المشاركين على الحضور وعدم التغيّب؛ لأنّ الطالب المتغيّب قد يفقد المهارات والمعلومات التي تُعرض في الجلسات. مراعاة الفروق الفردية من خلال تسهيل المهارة وتبسيط المعلومة على الطالب. تم الجلوس معهم بطريقة فردية وتشجيعهم على عدم التقرّد في الحديث الجانبي وأن كل من لديه سؤال أو استفسار عن شيء ما، أن يقوم بطرح ما لديه في الجلسة لكي يشارك جميع الطلاب في الجلسة. تشجيع المشاركين على أداء الواجبات البيتية، ورفع الدافعية لديهم، والمساعدة والإشراف في تجهيز مكان عقد الجلسات وتحديد الزمان.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات التي بحثت الجوانب النفسية المرتبطة بالابتزاز الإلكتروني والإدمان على الألعاب الإلكترونية، والتي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية من الأقدم إلى الأحدث:

الدراسات المتعلقة بالابتزاز الإلكتروني:

وتناولت دراسة الغديان وآخرون (Al-Ghadyan, et al, 2018) الكشف عن أهم صور جرائم الابتزاز الإلكتروني ودوافعها والآثار النفسية المترتبة عليها من وجهة نظر المعلمين ورجال الهيئة والمستشارين النفسيين. وتكونت عينة الدراسة من (٥٢٣) مستجيباً على أدوات الدراسة موزعين إلى ثلاث شرائح، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر صور الجرائم الإلكترونية شيوعاً لدى أفراد الدراسة هي الصور المادية بمتوسط حسابي مرتفع، وفيما يتعلق بالآثار النفسية الناتجة عن جرائم الابتزاز الإلكتروني من وجهة نظر أفراد الدراسة فقد جاءت عشرة دوافع بدرجة مرتفعة وبقية الدوافع جاءت بدرجة متوسطة.

وأجرى الرواس (Al-Ruwais, 2020) دراسة هدفت إلى الوقوف على درجة الوعي بالآثار الاجتماعية لظاهرة الابتزاز الإلكتروني لدى الأسرة في المجتمع السعودي، وقد بلغ حجم العينة (١١٣٤) من أولياء أمور أسر الطلاب في مراحل التعليم العام (الابتدائي - والمتوسط - والثانوي) في منطقة الرياض. وقد تم تطبيق الاستبانة إلكترونياً عبر وسائل التواصل الاجتماعي. وقد توصل البحث إلى وجود إدراك متوسط بمفهوم "الابتزاز الإلكتروني" وأشكاله.

وهدف دراسة البراشدي والزفاري (Al-Barashdi, & Al-Zafari, 2020) إلى البحث في الابتزاز الإلكتروني في المجتمع العماني من أجل الخروج بإستراتيجيات مقترحة لتفعيل دور المؤسسات التعليمية في الحد منه. تكونت عينة الدراسة من ٣٦ شخصاً. واستخدمت الدراسة مقياس الابتزاز الإلكتروني، بينت النتائج أن طلبة الجامعات والكليات هم الأكثر عرضة للابتزاز، يعتقد (٦٠%) من المستجيبين أن وعي الشباب بكيفية التعامل مع حالات الابتزاز الإلكتروني لا يزال غير كاف.

وأجرى القزلة وآخرون (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي في تخفيض التوجس الاتصالي لدى مراجعات وحدة الجرائم الإلكترونية المتعرضات للابتزاز العاطفي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) فتاة، للمنهج الوصفي و(١٨) فتاة للتحقق من فعالية البرنامج تم توزيعهن مناصفة الى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تطوير أدوات الدراسة وهي مقياس الابتزاز العاطفي،

ومقياس التوجس الاتصالي، وبرنامج إرشادي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الابتزاز العاطفي والتوجس الاتصالي لدى مراجعات وحدة الجرائم الإلكترونية جاء بدرجة متوسطة، وأشارت النتائج إلى أن الفتيات اللواتي خضعن للبرنامج الإرشادي قد انخفض لديهن التوجس الاتصالي مقارنة مع الفتيات اللواتي لم يخضعن للبرنامج الإرشادي، وكذلك استقرار الأثر على اختبار المتابعة في استمرار انخفاض التوجس الاتصالي.

وقام سماحة وآخرون (٢٠٢٢) بدراسة هدفت التعرف إلى فاعلية استخدام برنامج لشرح مخاطر مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الفتيات الريفيات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) فتاة من الفتيات الريفيات بالمرحلة الإعدادية، واستخدمت الباحثة منهج شبه التجريبي، واستخدمت الدراسة مقياس الوعي التكنولوجي لقياس فاعلية البرنامج. وقد توصلت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الفتيات الريفيات طلاب المجموعة التجريبية.

الدراسات المتعلقة بالألعاب الإلكترونية:

تناولت دراسة هاني (٢٠١٨) أثر الألعاب الإلكترونية عبر الإنترنت على المراهقين، دراسة مسحية لعينة من تلاميذ ثانوية الأمير عبد القادر مدينة خميس مليانة والتي هدفت إلى الكشف عن أثر الألعاب الإلكترونية عبر الإنترنت على المراهقين، دراسة مسحية لعينة من تلاميذ ثانوية الأمير عبد القادر مدينة خميس مليانة، وقد اختيرت (١٠٠) فرد من المراهقين بمدينة خميس ذكورا وإناثا كعينة قصدية، واستخدمت الدراسة مقياس أثر الألعاب الإلكترونية، وقد توصلت الدراسة إلى أن أغلب الطلبة يستخدمون الألعاب الإلكترونية دائماً.

وأجريت دراسة ستانكوفا وإفانوفا وكاميسكي (Stankova., Ivanova, & Kamenski, 2018) حول استخدام الكمبيوتر التعليمي ودور الألعاب في ممارساتهم ومواقفهم وتصوراتهم، المتعلقة به، وكذلك الصعوبة المرتبطة باستخدام الألعاب الإلكترونية، وآثارها ونتائجها المتوقعة. تم اختيار عينة تكونت من ١٠٣ مشاركين، وأظهرت النتائج انتشار استخدام الألعاب دون الإفراط في الاستخدام والحاجة إلى سياسة منظمة لتطوير الحاسب التربوي المتخصص.

وأجرت يونس (2017) دراسة هدفت معرفة مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالعزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية، وقد تكونت عينة الدراسة من (204)

طالبًا وطالبة من طلبة المدارس الإعدادية والثانوية في منطقة كفر قرع في فلسطين، واستخدمت الدراسة مقياس ممارسة الألعاب الإلكترونية ومقياس العزلة الاجتماعية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية والعزلة الاجتماعية لدى الطلبة كان متوسطاً.

وأجرى أبو الحسن (٢٠٢٠) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتخفيف الإدمان الرقمي لدى طلاب الصف السادس الأساسي بالمنطقة الشرقية، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالباً من طلاب الصف السادس الأساسي، استخدم الباحث مقياس الإدمان الرقمي وبرنامج إرشادي مقترح من إعداد الباحث، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أهمية البرنامج المقترح ودوره الإيجابي في تخفيف الإدمان الرقمي لدى طلاب الصف السادس الأساسي بالمنطقة الشرقية.

وأجرت أحمد (٢٠٢١) دراسة هدفت التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي للحد من السلوك العدواني للمراهقين المستخدمين للألعاب الإلكترونية العنيفة، في مدرسة النصر بنين- بالإسكندرية، تكونت عينة الدراسة من (٤٣) (مراهقاً، وتم أخذ (٢٠) مراهقاً ممن حصلوا على درجات أقل، واستخدم الباحث مقياس الألعاب الإلكترونية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (١٠) تجريبية و(١٠) ضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات القياس القبلي والبعدي للبرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي في المجموعة التجريبية، مما يدل على وجود أثر للبرنامج الإرشادي في المجموعة التجريبية.

أجرى شحادة (٢٠٢١) دراسة للتعرف على فاعلية برنامج توجيهي جمعي يستند إلى نظريته أدلر في تخفيف مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية، وتعزيز السلوك الإيجابي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً من مدرسه دار الأرقم الإسلامية، ومدرسه الكلية العلمية الإسلامية والبالغ عددهم وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (٤٠) طالباً، وضابطة (٤٠) طالباً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس إدمان الألعاب الإلكترونية ومقياس السلوك الإيجابي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج استمرارية أثر برنامج التوجيه الجمعي على أفراد المجموعة التجريبية بعد ثلاثة أسابيع من تطبيقه.

التعقيب على الدراسات:

تناولت معظم الدراسات السابقة فئة الطلبة وخاصة طلبة المرحلة الأساسية العليا؛ وجميعها هدفت

التعرف إلى مستوى وعلاقة وبرنامج إرشادية لكل من الابتزاز الإلكتروني، والألعاب الإلكترونية مع متغيرات أخرى، وأن بعض الدراسات استخدمت المنهج شبه التجريبي كدراسة القرالة وآخرون (٢٠٢١)، ودراسة أحمد (٢٠٢١)، ودراسة شحادة (٢٠٢١).

وتبين من خلال التعليق على الدراسات السابقة، أن الدراسة الحالية جاءت على شكل برنامج إرشادي جمعي وقائي بين متغيرين غير مرتبطين مع بعضهم البعض، وهما الابتزاز الإلكتروني، والألعاب الإلكترونية، وما يميز هذه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، أنها تهدف إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي جمعي وقائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا وتم اختيار الصف العاشر الأساسي في محافظة إربد، كما أنه تم تطبيق مقاييس هذه الدراسة على طلبة الصف العاشر في محافظة إربد، والاستفادة من المقاييس المستخدمة والمطورة للدراسة، واستفادة هذه الفئة من النتائج والتوصيات.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الذكور في الصف العاشر الأساسي في مدارس لواء المزار الشمالي، وعدد المجتمع (٧٤٠) طالباً، حسب الإحصائيات الرسمية للتخطيط في مديرية تربية المزار الشمالي للعام (٢٠٢٢/ ٢٠٢٣) للفصل الدراسي الثاني، والتي تتراوح أعمارهم من (١٥-١٦) سنة، وجميعهم من سكان لواء المزار الشمالي ضمن المدارس التالية (إرجابا، صمد، عنبه، المزار، زوبيا، جفية، حبكا، دير يوسف)

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من طلاب المرحلة الأساسية العليا (للفصل العاشر الأساسي) في مدارس لواء المزار الشمالي، وقد استخدمت عينة دراسة مسحية لاختيار عينة لاحقاً للبرنامج حيث تم اختيار (٤) مدارس بطريقة عشوائية لتطبيق الدراسة عليها، وقد بلغ عدد الطلبة الذين أجابوا على

فقرات المقياسين والذين لا يعانون من مشكلة، ولكن يستخدمون الألعاب الإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي (٢٦٥) طالباً. وبعد ذلك تم اختيار (٢٤) طالباً من عينة الدراسة التي كانت لديهم أدنى العلامات على مقياسي الدراسة، وتم تقسيمهم (١٢) مجموعة تجريبية، و (١٢) مجموعة ضابطة. وتم أخذ عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث مثل أفراد الدراسة كل الطلبة من طلاب الصف العاشر في لواء المزار الشمالي الذين لديهم استعداد للمشاركة بالدراسة الحالية، ويستخدمون الألعاب الإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي ولا يعانون من مشكلة حالية ولكن نتيجة الاستخدام معرضون للوقوع في مشكلة ويحتاجون لبرنامج وقائي.

أداتا الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

أولاً: مقياس الابتزاز الإلكتروني:

لتحقيق أغراض الدراسة تم ترجمة مقياس الابتزاز الإلكتروني من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة: (Tonkolu, 2019)، وذلك لغايات قياس الابتزاز الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا الذكور (لصف العاشر الأساسي)، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (١٩) فقرة، وجميع فقرات المقياس إيجابية.

وللتحقق من مناسبة المقياس لهدف الدراسة وبيئتها تم التحقق من الخصائص السيكومترية التالية للمقياس.

١) صدق أداة الدراسة:

وتم التحقق من صدق الأداة بالطرق الآتية:

أ. صدق الترجمة العكسية: للتحقق من صدق الترجمة العكسية للمقياس وأن الفقرات الموضوعية صحيحة وتقيس ما وضعت لأجله، ومدى تغطيتها لجوانب الابتزاز الإلكتروني، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين بالترجمة وعددهم (٥) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية.

ب. دلالات الصدق الظاهري (صدق المحكمين): للتحقق من صدق المقياس وأن الفقرات الموضوعية تقيس ما وضعت لأجله، ومدى تغطيتها لجوانب الابتزاز الإلكتروني، تم عرضه على مجموعة

من المحكمين المختصين وعددهم (١٢) محكماً من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، وتم اعتماد محك اتفاق (١٠) محكماً للإبقاء على الفقرة أو تعديلها، وبناءً على اقتراحاتهم، تم إجراء تعديلات لغوية في (٣) فقرات.

ج. **دلالات صدق البناء الداخلي:** للتحقق من دلالات صدق البناء الداخلي تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٦) طالباً من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ومن ثم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة، والدرجة الكلية للمقياس، كما في الجدول رقم (١):

جدول (1): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الابتزاز الإلكتروني مع الدرجة الكلية

الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية	الرقم	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	0.59**	11	0.74**
2	0.54**	12	0.62**
3	0.41*	13	0.52**
4	0.69**	14	0.47*
5	0.66**	15	0.57**
6	0.62**	16	0.69**
7	0.47*	17	0.52**
8	0.55**	18	0.58**
9	0.67**	19	0.69**
10	0.48*		

يتبين من نتائج الجدول (١) أن معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية قد كانت دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) وقد تراوحت بين (٠.٤١-٠.٧٤) مما يدل على تمتع المقياس بدلالات صدق بناء داخلي مناسبة، ولم يتم حذف أي فقرة من المقياس.

٢) ثبات مقياس الابتزاز الإلكتروني:

أ. **الطريقة الأولى:** ثبات الإعادة: للتأكد من دلالات ثبات مقياس الابتزاز الإلكتروني تم تطبيقه على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها مكونة من (٣٦) طالباً، وتم استخدام الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد

أسبوعين من التطبيق الأول، وتمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في التطبيقين، والدرجة الكلية، وقد بلغت القيمة (٠.٩٠)، موضحة في الجدول رقم (٢)
 ب. **الطريقة الثانية: الاتساق الداخلي:** وحسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٢) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (2): معاملات الثبات بطريقتين الإعادة للاختبار وألفا كرونباخ لمقياس الابتزاز الإلكتروني

مقياس الابتزاز الإلكتروني	عدد الفقرات	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (الاتساق الداخلي)	الثبات بطريقة الإعادة للاختبار
	19	0.88	0.90**

** دال عند ($\alpha=0.01$)

ينبئ من الجدول (2) أن معامل جميع معاملات الثبات سواء بطريقة الإعادة أو الاتساق الداخلي كانت مناسبة ومرتفعة مما يُظهر ثبات المقياس وقد بلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة للدرجة الكلية (٠.٩٠)، كما جاءت معاملات الثبات بالاتساق الداخلي للدرجة الكلية (٠.٨٨).

٣) تصحيح المقياس وتفسيره:

تكوّن المقياس من (١٩) فقرة بالصيغة النهائية، وتتراوح الدرجة الكلية من (١٩-٩٥)، ويستجيب له طلاب الصف العاشر الأساسي باختيار خيارٍ واحدٍ في كل سؤال من الخيارات الخمس وهي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، مطلقًا)، وتحصل هذه البدائل إلى علامات وهي كالتالي: (٥) دائمًا، و(٤) غالبًا، و(٣) أحيانًا، و(٢) نادرًا، و(١) مطلقًا. وجميع فقرات المقياس إيجابية.

ثانياً: مقياس الألعاب الإلكترونية:

لتحقيق أغراض الدراسة تم ترجمة مقياس الألعاب الإلكترونية بعد الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة (Kaya, 2018)، لقياس مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، وتكوّن المقياس بصورته الأولى من (٢١) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد لقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي؛ وهي:

البعد الأول: بعد الأنماط السلوكية الخاطئة: وتمثل الفقرات من (١-٩)، وقيس هذا البعد الأنماط السلوكية التي يقوم بها الفرد أثناء ممارسته للألعاب الإلكترونية وتأثيرها على حياته اليومية.

البعد الثاني: بعد الفوز في الألعاب الإلكترونية: وتمثل الفقرات من، (١٠-١٧)، يقيس هذا البعد مدى شعور الفرد بالسعادة أثناء ممارسته للألعاب الإلكترونية وإدمانه عليها وعدم الاستغناء عنها.

البعد الثالث: بعد الأرباح المادية: وتمثل الفقرات من (١٨-٢١)، وقيس هذا البعد الاستفادة المادية من خلال ممارسته للألعاب الإلكترونية وإدمانه عليها من أجل الحصول على الربح.

وللتحقق من مناسبة المقياس لهدف الدراسة وبيئتها تم التحقق من الخصائص السيكمترية التالية للمقياس.

(١) **صدق أداة الدراسة:** وتم التحقق من دلالات صدق الأداة بالطرق الآتية:

- أ. **صدق الترجمة العكسية:** للتحقق من صدق الترجمة العكسية للمقياس، وأن الفقرات الموضوعية صحيحة وتقيس ما وضعت لأجله، ومدى تغطيتها لجوانب الإدمان على الألعاب الإلكترونية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين بالترجمة وعددهم (٥) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، وكانت مطابقة للترجمة الأصلية.
- ب. **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** للتحقق من صدق المقياس وأن الفقرات الموضوعية تقيس ما وضعت لأجله، ومدى تغطيتها لجوانب الإدمان على الألعاب الإلكترونية، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين وعددهم (١٢) محكماً من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، وتم اعتماد محك اتفاق (١٠) محكماً للإبقاء على الفقرة أو تعديلها، وتم الإبقاء على الفقرات التي وافق عليها المحكمين من حيث إنها مناسبة في صياغتها ومضمونها وتمثيلها للجوانب التي أعدت من أجلها، وبناءً على اقتراحاتهم، تم إجراء تعديلات لغوية في (٤) فقرات.
- ج. **صدق البناء الداخلي:** للتحقق من صدق البناء الداخلي تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٦) طالباً من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ومن ثم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والبعد مع الدرجة الكلية للمقياس، كما موضح بالجدول رقم (٣).

جدول (3):

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس الألعاب الإلكترونية مع البعد، والبعد مع الدرجة الكلية

معامل الارتباط بالدرجة الكلية	معامل الارتباط بالبعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	معامل الارتباط بالبعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	معامل الارتباط بالبعد	رقم الفقرة
بعد الأرباح المادية			بعد الفوز في الألعاب الإلكترونية			بعد الأنماط السلوكية الخاطئة		
0.54**	0.69**	18	0.65**	0.65**	10	0.52**	0.59**	١
0.50**	0.66**	19	0.71**	0.74**	11	0.51**	0.55**	٢
0.41*	0.47*	20	0.52**	0.55**	12	0.66**	0.68**	٣
0.62**	0.68**	21	0.58**	0.62**	13	0.65**	0.70**	٤
			0.62**	0.74**	14	0.44*	0.48*	٥
			0.71**	0.77**	15	0.58**	0.58**	6
			0.68**	0.68**	16	0.47*	0.50**	7
			0.58**	0.62**	17	0.66**	0.69**	8
						0.64**	0.71**	9
0.60**	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		0.66**	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية		0.62**	ارتباط البعد مع الدرجة الكلية	

* ذات دلالة عند $(\alpha = 0.05)$ ** دال عند $(\alpha = 0.01)$

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس مع الدرجة الكلية قد تراوحت بين (٠.٤١ - ٠.٧١)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات المقياس مع البعد بين (٠.٤٧ - ٠.٧٧)، وقد تراوحت معاملات ارتباط البعد مع الدرجة الكلية بين (٠.٦٠ - ٠.٦٦)، وقد تجاوزت جميعها (٠.٢٥) وهي جميعاً قيم دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0.5)$ وتعتبر مؤشرات جيدة للحكم على صدق الأداة.

٢) ثبات مقياس الإدمان على الألعاب الإلكترونية:

١- الطريقة الأولى: ثبات الإعادة:

للتأكد من ثبات مقياس الألعاب الإلكترونية تم تطبيقه على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة وخارج عيبتها مكونة من (٣٦) طالباً، وتم استخدام الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين

درجات الطلاب في التطبيقين، وعلى الأبعاد الثلاثة للمقياس، والدرجة الكلية، والجدول (٤) يوضح النتائج.

٢ - الاتساق الداخلي:

حُسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (٤) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للأبعاد والأداة ككل، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

جدول (4): معامل الثبات بطريقتي الإعادة وكرونباخ ألفا لمقياس الألعاب الإلكترونية

الرقم	الأبعاد	معامل الثبات بطريقة الإعادة	معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا
1	الأنماط السلوكية الخاطئة	0.80**	0.84
2	الفوز في الألعاب الإلكترونية	0.91**	0.82
3	الأرباح المادية	0.75**	0.89
	الدرجة الكلية	0.86**	0.86

** دال عند ($\alpha=0.01$)

يتبين من الجدول (4) أن معامل جميع معاملات الثبات سواء بطريقة الإعادة أو الاتساق الداخلي كانت مناسبة ومرتفعة مما يُظهر ثبات المقياس وقد بلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة للدرجة الكلية (٠.٨٦) كما تراوحت معاملات الثبات بالإعادة للأبعاد بين (٠.٧٥-٠.٩١)، كما جاءت معاملات الثبات بالاتساق الداخلي للدرجة الكلية (٠.٨٦)، بينما تراوحت معاملات الثبات بالاتساق الداخلي للأبعاد بين (٠.٨٢-٠.٨٩).

٣ - تصحيح المقياس وتفسيره:

تكوّن المقياس من (٢١) فقرة بالصيغة النهائية موزعة على ثلاثة أبعاد، وتتراوح الدرجة الكلية بين (٢١-١٠٥)، ويستجيب له طلاب الصف العاشر الأساسي باختيار خيار واحد في كل سؤال من الخيارات الخمس وهي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، مطلقًا)، وتترجم هذه البدائل إلى علامات تتراوح (٥) دائمًا، و (٤) غالبًا، و (٣) أحيانًا، و (٢) نادرًا، و (١) مطلقًا. وجميع فقرات المقياس سلبية.

ثالثاً: البرنامج الإرشادي:

تألف البرنامج الإرشادي من (١٥) جلسة، بعد التأكد من عناوين الجلسات ومحتواها من خلال عرضها على (٦) محكمين من الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية، ووزعت جلسات البرنامج على (٦) أسابيع بمعدل جلستين أسبوعياً، وكانت مدة كل جلسة من (٤٥ - ٦٠) دقيقة، وقد طُبّق البرنامج في إحدى مدارس لواء المزار الشمالي في محافظة إربد/ المملكة الأردنية الهاشمية، وقد اعتمد في بناء البرنامج على نظرية ميكنيوم كواحدة من النظريات المعرفية.

خطوات بناء البرنامج:

من خلال العودة إلى الأدب النظري السابق المرتبط بالابتزاز الإلكتروني، والإيمان على الألعاب الإلكترونية في:

- ١- الاستناد في بناء البرنامج إلى عدد من الدراسات السابقة التي استخدمت أسلوب الإرشاد الوقائي مع الطلاب مثل: دراسة (عبد الجواد، ٢٠٢٢)، ودراسة (الخضر، ٢٠٢٠)، (أبو محفوظ، ٢٠١٢)، (أبو بكر، ٢٠٢٢).
- ٢- الاطلاع والدراسة المتعمقة لنظرية ميكنيوم بشكلها وفنيتها وأدواتها (Corey, 2013)، (Seligman & Reichenberg, 2010)، (أبو أسعد، ٢٠١٠)، (Meichenbaum, 1977)، (معالي، ٢٠١٣).

بعد تجميع الأدب النظري والدراسات السابقة، تم تكوين فكرة عن البرنامج وصياغة (١٥) جلسة إرشادية وقائية، بحيث تتضمن كل جلسة (العنوان، والأهداف، والفنيات، والأساليب، والأدوات المستخدمة، والمكان، والأنشطة، والإجراءات، والواجب البيئي). وجدول (٥) يوضح ملخص لجلسات البرنامج

جدول (٥): تلخص لمحتوى الجلسات الإرشادية التي يتضمنها البرنامج الإرشادي

الجلسة	الموضوع	الهدف
الأولى	البنائية	التعارف وبناء الألفة، وإقامة علاقة بين أعضاء المجموعة وبين الباحث، والتعريف بالبرنامج الإرشادي وأهدافه وآلية السير فيه.
الثانية	الإرشاد الوقائي	تعريف بمفهوم البرنامج الوقائي والأهداف القائم عليها، والغاية من هذا البرنامج.
الثالثة	الابتزاز الإلكتروني	تعريف بمفهوم الابتزاز الإلكتروني والتأثيرات النفسية الناتجة

الجلسة	الموضوع	الهدف
		عنه للضحية، وطرق الوقاية من الوقوع للابتزاز الإلكتروني.
الرابعة	الجرائم الإلكترونية	التعريف بمفهوم الجرائم الإلكترونية والتأثيرات النفسية الناتجة عنها على الفرد والمجتمع، وطرق الوقاية من الوقوع فيها.
الخامسة	وسائل التواصل الاجتماعي	التعريف بوسائل التواصل الاجتماعي وأنواعها الأكثر استخداماً، وطرق الاستخدام السليم لهذه الوسائل.
السادسة	الإدمان على الألعاب الإلكترونية	التعريف بمفهوم الإدمان على الألعاب الإلكترونية والتأثيرات النفسية الناتجة عنها، وطرق الوقاية من الإدمان عليها.
السابعة	الأنماط السلوكية الخاطئة	التعريف بمفهوم الأنماط السلوكية الخاطئة والتأثيرات الناتجة عنها، وطرق الوقاية من الوقوع فيها.
الثامنة	الفوز في الألعاب الإلكترونية	التعريف بشعور الفرد عند الفوز في الألعاب الإلكترونية والتأثيرات الناتجة عنها، وطرق الوقاية من الإدمان عليها.
التاسعة	الأرباح المادية	تعريف الطلاب بخطر الإدمان على الألعاب الإلكترونية وخاصة عند وجود أرباح مادية، وطرق الوقاية من الإدمان عليها.
العاشرة	كيف يتغير السلوك	تعريف الطلاب بكيفية تغيير سلوك الإدمان على الألعاب الإلكترونية واستبداله بسلوك طبيعي ومرغوب فيه.
الحادية عشر	التحصين ضد التوتر (١)	التعريف بأسلوب التحصين ضد التوتر والتأثيرات الإيجابية الناتجة عنه، وطرق استخدام هذا الأسلوب.
الثانية عشر	التحصين ضد التوتر (٢)	استكمال خطوات أسلوب التحصين ضد التوتر وأمثلة على تطبيق الأسلوب.
الثالثة عشر	توكيد الذات	التعريف بمفهوم توكيد الذات والتأثيرات الإيجابية والسلبية الناتجة عنه، وتعليم الطلاب بكيف يكون الإنسان مؤكداً لذاته.
الرابعة عشر	إدارة الوقت	التعريف بمفهوم إدارة الوقت والتأثيرات الإيجابية والسلبية الناتجة عن عدم تنظيم الوقت، وتعليم الطلاب بكيفية تنظيم الوقت لديهم.
الخامسة عشر	الختامية	تقييم أداء البرنامج وتطبيق مقياسي الابتزاز الإلكتروني والإدمان على الألعاب الإلكترونية على المجموعتين التجريبيتين والضابطة وتكريم المشاركين في البرنامج

تصميم الدراسة:

تُعد الدراسة الحالية دراسة شبه تجريبية حيثُ تخضع المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي وقائي فيما لم تخضع المجموعة الضابطة لأي برنامج أو تدخل، ويتمّ التمثيل بالتصميم الآتي لكل مجموعة كما هو في الجدول (٦):

جدول (٦): تصميم الدراسة الحالية

O3	O2	X	O1	المجموعة التجريبية (١)
-	O2	-	O1	المجموعة الضابطة (٢)

١٥: يمثل القياس الأولي ويطبق على المجموعتين. X: يمثل التطبيق للبرنامج. 20: يمثل القياس البعدي بعد انتهاء التطبيق للبرنامج. 30: يمثل المتابعة للمجموعة التجريبية بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج.

إجراءات الدراسة:

تم إتباع الإجراءات الآتية في تنفيذ الدراسة الحالية:

- ١- الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع.
- ٢- إعداد أداتي الدراسة، وترجمتهم.
- ٣- اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين بواقع (٣٦) طالباً.
- ٤- تطبيق أداتي الدراسة على عينة طلاب المرحلة الأساسية العليا الاستطلاعية، وتم اختيار الصف العاشر الأساسي الذكور في مدارس لواء المزار الشمالي.
- ٥- تم التطبيق على عينة الدراسة المسحية (٢٦٥) طالباً من الصف العاشر الأساسي.
- ٦- اختيار (٢٤) طالباً يستخدمون الألعاب الإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي ولديهم الرغبة في الخضوع لبرنامج وقائي، وتقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية (١٢) طالباً ومجموعة ضابطة (١٢) طالباً.
- ٧- تم فحص تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية. ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "مان ويتي"، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "مان ويتني" لمستوى الابتزاز الإلكتروني والألعاب الإلكترونية القبلي لدى الطلبة في الصف العاشر تبعاً لمتغير المجموعة

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "مان ويتني"	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
الابتزاز الإلكتروني	تجريبية	12	14.38	172.50	49.50	1.31-	0.19
	ضابطة	12	10.63	127.50			
الأنماط السلوكية الخاطئة	تجريبية	12	11.08	133.00	55.00	0.99-	0.35
	ضابطة	12	13.92	167.00			
الفوز في الألعاب الإلكترونية	تجريبية	12	11.88	142.50	64.50	0.44-	0.67
	ضابطة	12	13.13	1157.50			
الأرباح المادية	تجريبية	12	10.50	126.00	48.00	1.40-	0.18
	ضابطة	12	14.50	174.00			
الدرجة الكلية للألعاب الإلكترونية	تجريبية	12	11.00	132.00	54.00	1.05-	0.32
	ضابطة	12	14.00	168.00			

يتبين من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات في الابتزاز الإلكتروني والألعاب الإلكترونية.

٨- تطبيق البرنامج بواقع جلستين إلى ثلاث جلسات كل أسبوع ولمدة (45-60) دقيقة للجلسة الواحدة.

٩- إجراء القياس البعدي واستخراج النتائج.

١٠- تم تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها والخروج بالتوصيات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة سوف يتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. لحساب دلالات الصدق والثبات تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وألفا كرونباخ (٣٦) طالبا.

٢. للإجابة على السؤال الأول والثاني تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لأداء مجموعتي الدراسة على العينة المسحية الأولية (٢٦٥) طالباً.
٣. وللإجابة عن السؤالين الثالث والرابع تمّ استخدام تحليل مان وتني (Man Whitney) لفحص الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة، على القياس البعدي لمقياس الابتزاز الإلكتروني والإدمان على الألعاب الإلكترونية، وتمّ إيجاد حجم الأثر لمعرفة ما أحدثه المتغير المستقل بالتابع (٢٤) طالباً.
٤. للإجابة عن السؤال الخامس تمّ استخدام اختبار ويليكسون للعينات المترابطة (١٢) طالباً.

عرض النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينصّ على: ما مستوى الابتزاز الإلكتروني والإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس لواء المزار الشمالي؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الابتزاز الإلكتروني، والجدول (8) يوضح نتائج ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية الموزونة

والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الابتزاز الإلكتروني (ن=٢٦٥)

المقياس	الأبعاد	الرتبة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الابتزاز الإلكتروني والإدمان على الألعاب الإلكترونية	الدرجة الكلية		3.66	0.52	متوسط
	الأنماط السلوكية الخاطئة	2	2.79	0.73	متوسط
	الفوز في الألعاب الإلكترونية	1	2.96	0.85	متوسط
	الأرباح المادية	3	2.60	0.93	متوسط
	الدرجة الكلية		2.82	0.70	متوسط

يتّضح من الجدول (8) أنّ المتوسطات الحسابية لمستوى الابتزاز الإلكتروني والإدمان على الألعاب الإلكترونية جاء بدرجة متوسطة لدى الأطفال في الصف العاشر وبمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (٠.٥٢)، في الابتزاز الإلكتروني، كما جاءت المتوسطات الحسابية للإدمان على

الألعاب الإلكترونية بمستوى متوسط بمتوسط حسابي (٢.٨٢) وانحراف معياري (٠.٧٠)، كما تراوحت للأبعاد في الألعاب الإلكترونية بين (٢.٦٠-٢.٩٦) بمستوى متوسط من الوسط الحسابي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعدم التعرض للابتزاز الإلكتروني بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي تعزى للبرنامج؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فحص هذه الفروق تم استخراج متوسط الرتب ومجموع الرتبة واستخدام اختبار مان وتني يو Mann-Whitney U وهو اختبار لا معلمي للمقارنة بين مجموعتين مختلفتين وللمقارنة بين رتب متوسطات، والجدول (٩) يبين هذا الاختبار.

الجدول (٩):

نتائج اختبار "مان وتني يو" Mann-Whitney U لإيجاد دلالة الفروق بين رتب متوسطات الابتزاز الإلكتروني في القياس البعدي لدى أعضاء المجموعتين التجريبية والضابطة

المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	مربع الأثر
	تجريبية	12	17.42	209.00	13.00	-3.45	0.00	0.47
	ضابطة	12	7.58	91.00				

* دال إحصائياً عند ٠.٠٥

يبين الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعامل مع الابتزاز الإلكتروني تبعاً للبرنامج الإرشادي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغت قيمة U (١٣.٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائية، وهذا يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في التعامل مع الابتزاز الإلكتروني لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة مع المجموعة الضابطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعدم التعرض للإدمان على الألعاب الإلكترونية بين متوسط أداء المجموعة

التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي تعزى للبرنامج؟
للإجابة عن هذا السؤال تم فحص هذه الفروق تم استخراج متوسط الرتب ومجموع الرتبة
واستخدام اختبار مان وتني يو Mann-Whitney U وهو اختبار لا معلمي للمقارنة بين مجموعتين
مختلفتين وللمقارنة بين رتب متوسطات، والجدول (١٠) يبين هذا الاختبار.

الجدول (١٠):

نتائج اختبار "مان وتني يو" Mann-Whitney U لإيجاد دلالة الفروق بين رتب متوسطات الإدمان
على الألعاب الإلكترونية في القياس البعدي لدى أعضاء المجموعتين التجريبية والضابطة

المقياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	مربع الأثر
الأنماط السلوكية الخاطئة	تجريبية	12	9.17	110.00	32.00	2.35-	0.02	0.26
	ضابطة	12	15.83	190.00				
الفوز في الألعاب الإلكترونية	تجريبية	12	9.00	108.00	30.00	2.45-	0.01	0.27
	ضابطة	12	16.00	192.00				
الأرباح المادية	تجريبية	12	8.50	102.00	24.00	2.80-	0.01	0.33
	ضابطة	12	16.50	198.00				
الدرجة الكلية	تجريبية	12	8.58	103.00	25.00	2.74-	0.01	0.36
	ضابطة	12	16.42	197.00				

* دال إحصائياً عند ٠.٠٥

يبين الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإدمان على الألعاب الإلكترونية تبعاً
للبرنامج الإرشادي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغت قيمة U (٢٥.٠٠)، وهي قيمة
دالة إحصائياً، وهذا يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيض الإدمان على الألعاب
الإلكترونية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة مع المجموعة الضابطة. ويمكن
تفسير ذلك من خلال أن الطلاب في الصف العاشر الذين خضعوا لبرنامج إرشادي قائم على الإرشاد
الوقائي لمينكبوم مما ساعد في تخفيض الإدمان على الألعاب الإلكترونية لديهم، وتتفق مع نظرية
العلاج العقلي العاطفي التي ركزت على أن لدى الفرد إمكانية اختيار معتقدات عقلانية أو غير
عقلانية، وذلك عندما توجد عوائق أمام تحقيق أهدافه، وعندما يختار الفرد تبني المعتقدات والتفسيرات

غير العقلانية للحدث المؤثر، فإن ذلك يؤدي إلى نتائج انفعالية وسلوكية سلبية وغير مناسبة، كما تتفق مع النظرية الوجودية العلاج بالمعنى التي ركزت على أن الفراغ الوجودي يظهر على شكل ملل أو ضيق أو اكتئاب. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (Folkins, et al, 2016) ودراسة أبو الحسن (٢٠٢٠) ودراسة أحمد (٢٠٢١) ودراسة شحادة (٢٠٢١)، وتعزى النتيجة لطبيعة الجلسات الإرشادية ومنها: جلسة الإدمان على الألعاب الإلكترونية، والأنماط السلوكية الخاطئة، والفوز في الألعاب الإلكترونية، والأرباح المادية، وكيف يتغير السلوك، والتحصين ضد التوتر، وتوكيد الذات، وإدارة الوقت، وما قدمه البرنامج من خدمات مختلفة منها الخدمات النفسية والاجتماعية والوقائية والبنائية، كما يعزى التحسن لطبيعة التفاعل بين الطلاب في الصف العاشر وطبيعة الواجبات التي قدمت لهم وما أبداه الأطفال من رغبة في المشاركة والتفاعل المستمر أثناء الجلسات الإرشادية.

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة السؤال الأول الذي ينص على: ما مستوى الابتزاز الإلكتروني والإدمان على الألعاب

الإلكترونية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس لواء المزار الشمالي؟

ينضح من السؤال الأول أن المتوسطات الحسابية لمستوى الابتزاز الإلكتروني والإدمان على الألعاب الإلكترونية جاء بدرجة متوسطة لدى الأطفال في الصف العاشر وبمتوسط حسابي (3.66) وانحراف معياري (٠.٥٢)، في الابتزاز الإلكتروني، كما جاءت المتوسطات الحسابية للإدمان على الألعاب الإلكترونية بمستوى متوسط بمتوسط حسابي (٢.٨٢) وانحراف معياري (٠.٧٠)، كما تراوحت للأبعاد في الألعاب الإلكترونية بين (٢.٦٠-٢.٩٦) بمستوى متوسط من الوسط الحسابي.

وقد حقق الطلاب مستويات متوسطة من الابتزاز الإلكتروني والإدمان على الألعاب الإلكترونية، فهم معرضون للتعرض للابتزاز الإلكتروني، نظراً لكونهم يمتلكون بعض المهارات التي تقلل من ابتزازهم الإلكتروني، وفي الوقت نفسه يحتاجون لتعلم بعض المهارات والمعلومات التي تساعدهم في الوقاية من التعرض للابتزاز الإلكتروني. ويأتي المستوى المتوسط نتيجة تطور تكنولوجيا الإنترنت إلى تغيير الحياة اليومية تماماً، ولتصبح التكنولوجيا الجديدة جزءاً من حياتنا، وقد ساهم الإنترنت في توفير عدد هائل من الفرص للناس في جميع أنحاء العالم مثل فرص الجريمة، كما أصبح استخدام الأفراد للألعاب الإلكترونية ظاهرة في المجتمع، فلا يصح أن يكون الفرد منفصلاً عن حركة التقدم

التكنولوجي، وتتفق مع نتيجة دراسة الرواس (Al-Ruwais, 2020) ودراسة Al-Barashdi, & (Al-Zafari, 2020) والقرالة وآخرون (٢٠٢١) ودراسة (Al-Ghadyan, et al, 2018)، وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الخدمات التي يقدمها المجتمع لهؤلاء الطلبة ونتيجة استخدامهم المتزايد للإنترنت والحاجة الماسة لكي يتم مساعدتهم في التخلص من المشكلات المرتبطة باستخدام الإنترنت قبل أن تتحول إلى معوقات تؤثر في مجرى حياتهم وتحد من نشاطاتهم، بينما تختلف مع نتيجة دراسة (Al-Ghadyan, Al-Naimi, & Khattaba, 2018) حول صور الجرائم الإلكترونية شيوعاً لدى أفراد الدراسة هي الصور المادية بمتوسط حسابي مرتفع.

ويمكن للمستخدمين تحويل هذه المهارات من الإنترنت إلى وضع عدم الاتصال وإجراء تغييرات جوهرية في ثقافة ألعاب الفيديو، وتتفق مع نتيجة دراسة ستانكوفا وإفانوف وكاميسكي (Stankova., Ivanova, & Kamenski, 2018) حول استخدام الكمبيوتر التعليمي ودور الألعاب في ممارساتهم ومواقفهم وتصوراتهم، المتعلقة به والتي أظهرت انتشار استخدام الألعاب دون الإفراط في الاستخدام والحاجة إلى سياسة منظمة لتطوير الحاسب التربوي المتخصص، بينما تختلف مع نتيجة دراسة هاني (٢٠١٨) حول أثر الألعاب الإلكترونية عبر الإنترنت على المراهقين، والتي أشارت أن أغلب الطلبة يستخدمون الألعاب الإلكترونية بدافع التسلية والترفيه، وأن الأغلب يفضلون ألعاب المغامرة، والألعاب الإلكترونية عبر الهواتف الذكية تؤثر على التحصيل الدراسي، والإفراط في استخدام الألعاب الإلكترونية وعدم التحكم في الوقت.

وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الخدمات التي يقدمها المجتمع لهؤلاء الطلبة ونتيجة استخدامهم المتزايد للإنترنت والحاجة الماسة لكي يتم مساعدتهم في التخلص من المشكلات المرتبطة باستخدام الإنترنت قبل أن تتحول إلى معوقات تؤثر في مجرى حياتهم وتحد من نشاطاتهم.

أما السؤال الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α ($0.05 \leq$) لعدم التعرض للابتزاز الإلكتروني بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي تعزى للبرنامج؟

يبين لنا الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعامل مع الابتزاز الإلكتروني تبعاً للبرنامج الإرشادي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغت قيمة U (١٣.٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائية، وهذا يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في التعامل مع الابتزاز الإلكتروني لدى

أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة مع المجموعة الضابطة. ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الطلاب في الصف العاشر خضعوا لبرنامج إرشادي قائم على الإرشاد الوقائي لميكنبوم مما ساعد في تنمية القدرة على التعامل مع الابتزاز الإلكتروني لديهم. وتتفق نتيجة السؤال الحالي مع ما أشارت له نظرية التعلم الاجتماعي التي أشارت أن الابتزاز كمفهوم معرفي يؤثر في سلوك الفرد، حيث أكد أن أداء الفرد يفسر عن طريق سلوكه والبيئة المحيطة وتؤكد أن النظرية الاجتماعية على أن التعلم يحدث ضمن سياق اجتماعي، فالناس يتعلمون من بعضهم عبر الملاحظة والتقليد والمحاكاة والنمذجة، ويرى ميكنبوم أن من أهداف العلاج المعرفي السلوكي مساعدة المسترشد على إدراك العلاقة بين التفكير والمشاعر والسلوك أثناء التعرض للابتزاز. وتحسين المهارات الاجتماعية من خلال تعليم أساليب التعامل مع الآخرين. وتدريب المسترشد على إستراتيجيات وفنيات معرفية سلوكية متباينة لحسن التعامل مع الابتزاز الإلكتروني، ويعمل المرشد مع المسترشد للتدريب على نوع التعليمات الإرشادية، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بحثت مراجعة فنكلهور ووالش وجونس ومتجيل وكوللير (Finkelhor., et al, 2020) ودراسة القرالة وآخرون (٢٠٢١) ودراسة سماحه وآخرون (٢٠٢٢) كما تتفق نتيجة السؤال الحالي مع طبيعة الجلسات الإرشادية والتي كان منها: تناول الابتزاز الإلكتروني، والجرائم الإلكترونية، ووسائل التواصل الاجتماعي، وكيف يتغير السلوك، والتحصين ضد التوتر، وتوكيد الذات، وإدارة الوقت. ويعزى التحسن لدى أعضاء المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة بسبب خضوع أعضاء المجموعة التجريبية للعديد من الجلسات الإرشادية والذي استند لفنيات الإرشاد الوقائي لميكنبوم وما قدمه البرنامج من خدمات مختلفة منها الخدمات النفسية والاجتماعية والوقائية والبنائية، وما تضمنه البرنامج من خصائص مختلفة كالتنظيم والمرونة والشمول والموضوعية والدقة، وما اشتمل عليه البرنامج من فنيات مختلفة مستندة إلى فنيات العلاج القائم على التحصين ضد التوتر. كما يعزى التحسن لطبيعة التفاعل بين الطلاب في الصف العاشر وطبيعة الواجبات التي قدمت لهم وما أبداه الأطفال من رغبة في المشاركة والتفاعل المستمر أثناء الجلسات الإرشادية.

أما السؤال الثالث الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لعدم التعرض للإدمان على الألعاب الإلكترونية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية

ومتوسط أداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي تعزى للبرنامج؟

يبين لنا الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإدمان على الألعاب الإلكترونية تبعاً للبرنامج الإرشادي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغت قيمة U (٢٥.٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائية، وهذا يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيض الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة مع المجموعة الضابطة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الطلاب في الصف العاشر الذين خضعوا لبرنامج إرشادي قائم على الإرشاد الوقائي لم يكن بمقدورهم مما ساعد في تخفيض الإدمان على الألعاب الإلكترونية لديهم. وتتفق مع النظرية السلوكية التي ترى أن بالإمكان فهم السلوكيات غير السوية كافة، ومن ثم تحويلها باستثناء تلك الناتجة عن أسباب عضوية، من خلال التركيز على السلوك، لا على الشخصية ككل، أي يفترض الإرشاد السلوكي أن السلوكيات المضطربة تكون مكتسبة، وتتفق مع نظرية العلاج العقلي العاطفي التي ركزت على أن لدى الفرد إمكانية اختيار معتقدات عقلانية أو غير عقلانية، وذلك عندما توجد عوائق أمام تحقيق أهدافه، وعندما يختار الفرد تبني المعتقدات والتفسيرات غير العقلانية للحدث المؤثر، فإن ذلك يؤدي إلى نتائج انفعالية وسلوكية سلبية وغير مناسبة، كما تتفق مع النظرية الوجودية العلاج بالمعنى التي ركزت على أن الفراغ الوجودي يظهر على شكل ملل أو ضيق أو اكتئاب.

وفي هذا المجال يرى ميكنوم أن من أهداف العلاج المعرفي السلوكي، والتي تقوم على تعليم المسترشد كيف يلاحظ ذاته ويحدد الأفكار التلقائية التي يقررها لنفسه أثناء ممارسة الألعاب الإلكترونية ومساعدة المسترشد على أن يكون واعياً بما يفكر فيه أثناء التعامل مع الأجهزة الإلكترونية، فالتحصين ضد التوتر يظهر كأسلوب ترابطي لمساعدة المسترشد أن يصبحوا واعين في تأثير رواياتهم وسلوكياتهم غير التكيفية المساهمة في الضغط مثل "التجنب"، وسلوكيات البحث عن الأمان، وغياب كشف الذات، والفشل في الحصول على دعم اجتماعي، والتضخيم. ويساعد المسترشد أن يصبحوا واعين بأنهم يستطيعون الانخراط في سلوكيات تحافظ وتقلل الموقف الضاغط، وتساعدهم على إيجاد معنى، والانخراط في سلوكيات تكيفية متقبلة لحل المشكلات وتضبط الانفعالات. فيكون تعليمه استجابات تكيفية هي الأنسب.

وتتفق مع نتيجة دراسة الحالية دراسة أبو الحسن (٢٠٢٠) ودراسة أحمد (٢٠٢١) ودراسة شحادة (٢٠٢١)، وتعزى النتيجة لطبيعة الجلسات الإرشادية ومنها: جلسة الإدمان على الألعاب الإلكترونية،

والأنماط السلوكية الخاطئة، والفوز في الألعاب الإلكترونية، والأرباح المادية، وكيف يتغير السلوك، والتحسين ضد التوتر، وتوكيد الذات، وإدارة الوقت. وما قدمه البرنامج من خدمات مختلفة منها الخدمات النفسية والاجتماعية والوقائية والبنائية، كما يعزى التحسن لطبيعة التفاعل بين الطلاب في الصف العاشر وطبيعة الواجبات التي قدمت لهم وما أبداه الطلبة من رغبة في المشاركة والتفاعل المستمر أثناء الجلسات الإرشادية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١. الاستفادة من البرنامج الإرشادي الحالي المبني على الإرشاد الوقائي لميكنيوم في تنمية الابتزاز الإلكتروني والإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى الطلاب في الصف العاشر.
٢. الاستفادة من المقاييس المترجمة في البرنامج الحالي للكشف عن متغيري الابتزاز الإلكتروني والإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى الطلاب في الصف العاشر.
٣. إجراء دراسات أخرى مشابهة تتناول برامج إرشادية توظف لدى الطلاب في الصف العاشر على متغيرات نفسية أخرى.
٤. تعميم البرنامج الإرشادي الحالي على جميع الطلاب في الصف العاشر في مناطق أخرى.

قائمة المراجع:

- أبو أسعد، أحمد، علم النفس الإرشادي. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ٢٠١٠.
- أبو الحسن، محمود، "فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتخفيف الإدمان الرقمي لدى طلاب الصف السادس الأساسي بالمنطقة الشرقية"، المؤتمر الإلكتروني الدولي الأول للاتحاد الدولي للتنمية المستدامة، ٢٠٢٠.
- أبو بكر، رلى، "فاعلية برنامج إرشادي جمعي وقائي في الحد من التمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الخاصة في الأردن"، جرش للبحوث والدراسات، ٢٠٢٢، ٢٣ (٢)، ٢٩٦٣-٢٩٩٠.

- أبو محفوظ، إيمان، "فاعلية برنامج إرشادي وقائي لتحسين طالبات المرحلة الثانوية من التوتر النفسي"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن، ٢٠١٢.
- أحمد، إيمان، "برنامج إرشادي للحد من السلوك العدواني للأطفال المستخدمين للألعاب الإلكترونية العنيفة"، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، ٢٠٢١، ٣ (٥٤)، ٦٩٧-٧٣٠.
- جناد، إبراهيم، "ظاهرة الألعاب الإلكترونية وآثارها على مرتاديه من الأطفال"، مجلة الحوار الثقافي، ٢٠٢١، ١٠ (١)، ١٩٣-٢١٤.
- حسن، سمير، "برنامج إرشادي وقائي مقترح في خدمة الفرد لتصور الانتحار لدى طلاب المرحلة الثانوية"، مجلة الخدمة الاجتماعية، ٢٠١٩، ٤ (٦٢)، ١٦٣-١٩٢.
- سماحه، هبة؛ أبو زيد، هيام؛ الرافعي، محب، "فاعلية استخدام برنامج لشرح مخاطر مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي التكنولوجي لدى الفتيات الريفيات"، مجلة دراسات الطفولة، ٢٠٢٢، ٢٥ (٩٤)، ١٦٥-١٦٩.
- شحادة، محمد، "فاعلية برنامج توجيه جمعي يستند إلى نظرية أدلر في تخفيف مستوى الإدمان على الألعاب الإلكترونية وتعزيز السلوك الإيجابي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي الأردن"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية، الأردن، ٢٠٢١.
- عبد الجواد، أحمد، "فاعلية إرشادي قائم على نموذج ميكنبوم المعرفي السلوكي في خفض النوموفوبيا "الخوف المرضي من فقدان الهاتف المحمول" لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ٢٠٢٢، ٥ (١٦)، ٧٤٩-٨٤١.
- عبد الله، عادل، "العلاج السلوكي المعرفي - أسسه وتطبيقاته"، دار الرشاد، الأردن ٢٠١١.
- العبيدي، بشرى، "بعض الاضطرابات السلوكية والانفعالية وعلاقتها بالاستعمال المفرط للألعاب الإلكترونية لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية"، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ٢٠١٧، ١٤ (٥٣)، ٤١٨-٤٤٤.
- العبيدي، صلاح؛ الدوري، صابر، "أثر برنامج إرشادي في تنمية السلوك الإيجابي لدى طلبة المرحلة المتوسطة"، مجلة تكريت للعلوم الإنسانية، ٢٠١٩، ٨ (٢٦)، ١٧٩-٣٠١.
- عزيزة، غنو، "أثار الألعاب الإلكترونية على الخصائص النفسية السلوكية لدى الطفل"، حويلات جامعة قلمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، ٢٠١٥، ٨ (١١)، ٢١٥-٢٤٣.

- العنزي، نهلة، "فاعلية العلاقات العامة في التصدي لظاهرة الابتزاز الإلكتروني: دراسة ميدانية لأنشطة وزارة الداخلية العراقية وللشباب الجامعي للمدة 1 / 4 / 2019 = 1 / 5 / 2020"، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ٢٠٢٠، ٦ (٥٥)، ١٧١-١٨٦.
- الفقيري، أحمد، "ابتزاز: مرض وأدوية"، دار النهضة للنشر، ٢٠١٥.
- القرالة، عبد الناصر، الهواري، لمياء، الختاتنة، سامي، "فاعلية برنامج إرشادي جشتالي في تخفيض التوجس الاتصالي لدى مراجعات وحدة الجرائم الإلكترونية المتعرضات للابتزاز العاطفي في الأردن"، مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٢١، ٣٦ (١)، ٢١٧-٢٥٤.
- لخضر، شلالي، "مقترح برنامج إرشادي وقائي من الإدمان على المخدرات لدى طلبة الجامعة"، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، ٢٠٢٠، ١١ (١)، ٨-٢٢.
- المحمود، محمد، "المسؤولية الجنائية عن إساءة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي"، أطروحة دكتوراة غير منشورة، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ٢٠١٤.
- معالي، إبراهيم، "أثر التحصين ضد التوتر وحل المشكلات في خفض الضغوط النفسية وتحسين مستوى التكيف لدى أمهات ذوي الاحتياجات الخاصة"، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن، ٢٠١٣.
- هاشم، أميرة، "بناء برنامج إرشادي وقائي مقترح للوقاية من الإدمان على المخدرات لدى طلبة الجامعة"، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، ٢٠٠٨، ٧ (١)، ١١٢-١٥٧.
- هاني، كوثر، "أثر الألعاب الإلكترونية عبر الإنترنت على المراهقين، دراسة مسحية لعينة من تلاميذ ثانوية الأمير عبد القادر مدينة خميس مليانة"، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم الإعلام والاتصال، جامعة الجليلي بونعامة خميس مليانة، الجزائر، ٢٠١٨.
- يونس، إكرام، "مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالعزلة الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية في منطقة كفر قرع"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن، ٢٠١٧م.

- Al-Barashdi, H., and Al-Zafari, S, "Electronic extortion in the Omani society: suggested strategies to activate the role of educational institutions in reducing extortion for Omani youth", **Journal of Social Sciences, Kuwait University**, 2020, 48(1), 124-160.
- Al-Ghadyan, S., Al-Naimi, E., & Khattaba, Y, 'Pictures of electronic blackmail crimes, their motives, and the psychological effects of them from the point of view of teachers, staff members and psychological counselors". **Journal of Security Research, King Fahd Security College**, 2018, 27 (69), 157-227.
- Al-Midhahki, H, "**Information crimes**, Al-Halabi Legal publications, 2014.
- Al-Ruwais, F, "Social awareness of the phenomenon of electronic blackmail in the family in Saudi society: a field study of factors and effects", **Journal of the Faculty of Arts and Humanities, Suez Canal University**, 2020, 33, 78-125.
- Chiang, J. & Gozali, A, "**Care or Hurt? Exploring Emotional Blackmail on Social Media based on Social Capital Theory**", Twenty- Third Pacific Asia Conference on Information Systems, 'China, 2019.
- Corey, G, "**Theory and practice of group counseling**", Ned, United States of America: brooks/ cole singing learning. 2012.
- Corey, g, "**Theory and practice of counseling**", (9th Ed). Cengage Learning. Usa. 2013.
- Finkelhor, D., Walsh, K., Jones, L., Mitchell, K, & Collier, A, "**Youth Internet Safety Education: Aligning Programs With the Evidence Base, Trauma, Violence, & Abuse 1-15** " The Author(s) 2020 Article reuse guidelines: sagepub.com/journals-permissions.
- Forward, S, "Emotional blackmail", Al- Riyadh: Jarir Library.2015.
- Karim H., Mohamed S, "la classification de l'information au sein del'entreprise livre blanc enjeux et démarche pragmatique", **classification de l'information**, 2016, 5 (15), 3-12.
- Kaya, A, "Motives and Consequences of Online Game ddition: A Scale Development Study, **Arch Neuropsychiatry**, 2018, 55,1-8

- Meichenbaum, D, "**Cognitive Behavior Modification: an Integrative Approach**", New york: Plenum Press, 1977.
- Sa'eid, M, "The phenomenon of Electronic Blackmail and The Methods of preventing it: Sociological Study and Theoretical Opinions", **The Journal of Social Sciences**, 2017, 22 (3), 70-87.
- Seligman, L. & Reichenberg, L. W, "Theories of Counseling and Psychotherapy: Systems, Strategies, and Skills". (3Th Ed). **Pearson Education**, New Jersey 07458. 2010.
- Shorter, G., Van, A., Friffiths, M. & Schoenmakers, T, "Assessing internet addiction using The Parsimonious internet addiction components model-A preliminary Study International", **Journal of mental health addiction**, 2014, 9 (12), 255-298.
- Stankova, M., Ivanova, V, & Kamenski, T, "Use of Educational Computer Games in the Initial Assessment and Therapy of Children with Special Educational Needs in Bulgaria", **TEM Journal**, 2018, 7 (3), 488-494
- Tonkolu, D, "**Investigating Self-Efficiency of Cybercrime on Social Media Among**", A Master message that is not published, Near East University, Nicosia, 2019.
- Wolak, J., Finkelhor, D, "Sextortion: Keys Findings From online Victims". Durham, **Crimes against Children Research Centre**, University of New Hampshire, 2016.
- Yilmaz, F., Yilmaz, R., Teker, N. & Keser, H, "Prediction of Internet Addiction of University Students Baser on Various Variables", **World on Educational Technology**, 2014, 6 (1) 75- 87.
- Yousif, H, "**The International Internet Crime**", Cairo: The National Center for Legal Publications.2011.

Mathematics Anxiety among Jordanian Pre-Service Elementary Teachers

Farouq Almeqdadi^{(1)*}

Firas Alslaiti⁽²⁾

(1) Al al-Bayt University, Mafrq - Jordan.

(2) Al al-Bayt University, Mafrq - Jordan.

Received: 02/03/2023

Accepted: 24/05/2023

Published: 30/09/2023

* *Corresponding Author:*
falmeqdadi@aabu.edu.jo

DOI: <https://doi.org/10.59759/educational.v2i3.290>

Abstract

Mathematics is considered one of the most important topics people are interested in throughout the different learning stages. A lot of people all around the world face different types of difficulties such as anxiety of mathematics. The current study aimed at investigating mathematics anxiety among pre-service Jordanian elementary teachers. The sample consisted of 472 pre-service teachers who were studying in the College of Educational Sciences at Al al-Bayt University, Jordan. Those pre-service teachers were enrolled in three different majors: Elementary Teachers Program, Early Childhood Program, and Special Education Program. The researchers used the Mathematical Anxiety Scale- Short Version developed by Suinn

and Winston (2003), which consisted of 29 items with 5-point Likert-type instrument. The results of the study revealed six themes where each included some of the 29 items of the scale. In general, the responses of the participants in the study showed mathematics anxiety in the following issues: [Anxiety](#) because of thinking about the exam, anxiety after taking the exam, anxiety in the form of patterns and life situations related to the four basic processes, anxiety from mathematics, concern in the form of questions on the four basic processes, concern in the form of models of life applications on the four basic operations (addition, subtraction, multiplication, division), and taking a math test or preparing for a math test or homework.

Keywords: Mathematics, Anxiety, Pre-Service Teachers, Basic Operations.

قلق الرياضيات عند معلمي المرحلة الابتدائية ما قبل الخدمة

فراس السليتي^(٢)

فاروق مقداي^(١)

(١) جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

(٢) جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

ملخص

تعتبر الرياضيات من أهم المواضيع التي يهتم بها الناس جميعهم في مراحل التعلم كافة. ويواجه العديد من الأشخاص حول العالم أنواعاً مختلفة من الصعوبات، مثل القلق من الرياضيات. وقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على قلق الرياضيات لدى معلمي المرحلة الابتدائية الأردنيين قبل الخدمة، وتكونت العينة من ٤٧٢ معلماً ومعلمة ما قبل الخدمة الذين يدرسون في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت في الأردن. وقد تم تسجيل هؤلاء المعلمين قبل الخدمة في ثلاثة تخصصات مختلفة: برنامج معلمي المرحلة الابتدائية، وبرنامج الطفولة المبكرة، وبرنامج التربية الخاصة. وقد استخدم الباحثان مقياس القلق الرياضي - النسخة القصيرة التي طورها Suinn و Winston (٢٠٠٣). وقد تكونت تلك الأداة من ٢٩ فقرة من نوع ليكرت ذا ٥ نقاط. وكشفت نتائج الدراسة عن ستة محاور (مجالات). وشمل كل محور من هذه المحاور بعضاً من فقرات المقياس البالغ عددها ٢٩ فقرة. وبشكل عام أظهرت استجابات المشاركين في الدراسة قلق الرياضيات في المسائل التالية: القلق بسبب التفكير في الامتحان، القلق بعد أداء الامتحان، القلق على شكل أنماط ومواقف حياتية تتعلق بالعمليات الأساسية الأربع، القلق في الرياضيات. شكل أسئلة عن العمليات الأساسية الأربع، واهتمام على شكل نماذج تطبيقات حياتية على العمليات الأساسية الأربع (الجمع، الطرح، الضرب، القسمة)، وإجراء اختبار الرياضيات أو التحضير لاختبار الرياضيات أو الواجب المنزلي.

Introduction:

Mathematics is one of the most important subjects or topics for all people in all learning stages. Many people around the world face different types of difficulties such as Mathematics Anxiety. Most of the students enter into the teacher education programs at universities and colleges with different beliefs, motivations, experiential backgrounds and concerns (Olson & Appleton, 2006; Riggs, 1995; Yılmaz-Tuzun, 2008). Their beliefs, backgrounds and concerns may have positive or negative impact on their behaviors and performance in teacher education programs and in their future classrooms (Brookhart & Freeman, 1992; Czerniak, 1989; Enochs & Riggs, 1990; Hollingsworth, 1989). One of these

attributes related to their affective state is their anxiety about teaching. Anxiety about teaching is an affective state which is expressed in unpleasant feelings, physical symptoms, and coping behaviors (Sinclair & Nicoll, 1980). Thomas (2006) defined teaching anxiety as the feelings, beliefs, or behaviors that interfere with a person's ability to start, continue, or finish teaching tasks

According to Tobia (1998), mathematics anxiety is a feeling of uncertainty if you do well or not in mathematics or with numbers. It is the case that students suffer from the fear of mathematics in which they cannot think or learn mathematics. Gresham, (2004) said that this fear might cause low self-esteem, frustration, and sometimes academic failure for some students. On the other hand, Suinn & Winston, (2003) defined Mathematics anxiety as the "feelings of tension and anxiety that interfere with the manipulation of numbers and the solving of mathematical problems in a wide variety of ordinary life and academic situations" (p.167). Mathematics anxiety has gained high awareness by educators as an important factor in the learning - teaching of mathematics (Sloan, T., Daane, C., & Geisen, J., 2002). Some studies reveal high levels of mathematics anxiety in elementary pre- service teachers (Zettle & Raines, 2002).

Mathematics anxiety has been defined by other researchers as an irrational dread of mathematics that interferes with manipulating numbers and solving mathematics problems within a variety of everyday life and academic situations (Battista, 1990; Gresham, 2009; Tobias, 1998). It is the helplessness and panic one experiences when asked to perform mathematical tasks (Bursal & Paznokas, 2006). Gresham (2007b) describes mathematics anxiety as feelings of helplessness, tension, or panic when performing mathematics operations or problems

Some studies reveal high levels of mathematics anxiety in elementary pre-service teachers (Zettle & Raines, 2002). Rayner et. Al. (2009) conducted a study to examine the relationship between mathematics anxiety and the procedural and conceptual knowledge of fractions in prospective teachers. Their sample consisted of 32 pre- service teachers who studies the elementary math methods course. They used Revised Mathematics Anxiety Rating Scale (RMARS, Baloglu, 2002)

as an instrument. Results showed that scores on the validated test of procedural knowledge of fractions declined as mathematics anxiety ratings increased. The results highlight the significance of fostering preservice teachers' skill in both mathematical processes and concepts by offering some insight into the cognitive and pedagogical aspects related with mathematics fear in this demographic.

Hakan et. Al. (2009) conducted a study to investigate the level of mathematics anxiety among pre-service elementary school teachers. They used a survey method in which the sample of their study was 207 pre-service elementary school teachers. The Mathematics Anxiety Scale consisted of 39 items developed by Üldaş (2005) was used. They concluded that the level of mathematics anxiety of pre-service elementary school teachers was low and the difference based on gender was not significant. In addition, they found that there were significant differences according to class, perceived ability and perceived success levels.

Gresham (2007a) and Geist (2010) believe that many teachers who have mathematics anxiety themselves not only influenced but inadvertently pass it on to their students. Beilock, Gunderson, Ramirez and Levine (2010) believe that their anxiety could negatively impact their students' mathematics achievements. Bursal and Paznokas (2006) found negative correlations between preservice teachers' mathematics anxiety and their confidence to teach elementary mathematics. Swetman, Munday, and Windham (1993) discovered that elementary school teachers with high levels of mathematics anxiety spend less time planning mathematics lessons and use mathematics instruction time for non-mathematics related activities.

Brady and Bowd (2005) also found that 39.3% of prospective elementary school teachers report that mathematics was their least liked subject and that many teachers uncomfortable teaching mathematics because they do not like mathematics themselves. (Geist, 2010). Hembre (1990) in a meta-analysis of 151 studies found that elementary education students exhibited the highest level of mathematics anxiety when compared to other undergraduate majors (e.g. humanities or social science). He also discovered that students enrolled in mathematics courses for elementary teachers revealed the highest level of mathematics anxiety, higher than

those students enrolled in courses such as “Remedial Algebra” or “Developmental Mathematics”. ReichweinZientek et al. (2010) found that early childhood teacher education majors exhibit anxiety levels somewhat comparable to those of community college remedial mathematics students.

This study aims to investigate Mathematics Anxiety among Pre- Service Jordanian Elementary Teachers and it is a qualitative study. The sample consisted of 472 pre-service teachers who were studying in the College of Educational Sciences at Al Albait University, Jordan. Those Pre- Service Teachers were enrolled in three different majors: Elementary Teachers Program, Early Childhood Program, and Special Education Program.

Method and Procedures:

The researchers used the Mathematical Anxiety Scale- Short Version developed by Suinn and Winston (2003). This scale consists of 30-items, five-point, Likert-type instrument. It was developed to measure mathematics anxiety levels among pre-service teachers at colleges of education. The researchers deleted one item and used that scale of 29 items and these items refer to objects and experiences that may cause fear or anxiety. Each Pre- service teacher in the sample described the amount of fear associated with each item by choosing 1- “not at all”, 2- “a little”, 3- “reasonable”, 4- “a lot” and 5- “very much”. In addition to the Mathematical Anxiety Scale- Short Version, the researchers used a consent form to be completed by all the participants in the sample of the current study.

The population of the study was all Pre-service teachers in all Jordanian Colleges of Education. The researchers selected 472 Preservice teachers as the sample of the study from the College of Educational Sciences at Al al-Bayt University. The reason that the researchers selected the sample from a specific university in Jordan is that they both work at that university. All participants of the study sample completed the instrument of the study, Mathematical Anxiety Scale- Short Version. The researchers used Google Forms to collect the data from the participants and then analyzed it in this qualitative research study.

Limitations of the study:

There were some limitations of this study such as: All participants in the study were females. The reason behind this thing is that all college students in Jordan who study to be teachers are females, and all teachers in both Kindergarten or Elementary schools are females. Another limitation of the current study. The researchers selected the sample from only one Jordanian University, Al al-Bayt University. A Third limitation of the study is that it is only a qualitative type and there is no quantitative data in it. In addition, the Cronbach alpha of .96 indicated high internal consistency, while the test-retest reliability for the MARS 29-item was .90 ($p < .001$). The validity data confirm that this 29- item scale is comparable to the original MARS 30-item scale.

Results and Discussion:

The researchers in this study used the Mathematical Anxiety Scale- Short Version to collect the data. The scale itself was translated by the researchers themselves and another professional translator to Arabic language from the original one that was in English. In addition, the researchers used a Consent Form that was completed by all participants in the study. The Mathematical Anxiety Scale- Short Version consisted of 29 items with 5- point Likert-type instrument. These items were categorized in some areas (themes) and each of these themes include some of the 29 items of the scale. Table (1) summarized the areas (themes) and the items of each theme of the scale.

Table (1): The Themes and the items of the Mathematical Anxiety Scale- Short Version

# of Area (Theme)	The Area (Themes)	Items
The First area	anxiety because of thinking about the exam	1, 2, 3, 4, 5
The Second area	anxiety after taking the exam	6, 7, 8
The Third area	anxiety in the form of patterns and life situations related to the four basic processes	21, 22, 23, 24, 25, 26
The Fourth area	concern in the form of questions on the four basic processes	15, 16, 20, 27, 28, 29
The Fifth area	concern in the form of models of life applications	17, 18, 19

# of Area (Theme)	The Area (Themes)	Items
	on the four basic operations (addition, subtraction, multiplication, division)	
The Sixth area	taking a math test or preparing for a math test or homework	9, 10, 11, 12, 13, 14

EXPLORATORY FACTOR ANALYSIS (EFA):

Data for the 29 items were entered into a principal axis factoring (PAF) analysis, we performed the Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) test (Kaiser, 1958) to measure the sampling adequacy and the Bartlett’s test of sphericity (Bartlett, 1954) to Investigate the factorability of the data. As depicted in Table 1, KMO results of high value (almost .922), which is higher than the minimum requirement of 0.7 (Lloret et al., 2017) implied the suitability of the data for exploratory factor analysis and a significant test statistic was indicated by Bartlett’s test of sphericity ($p < 0.001$), The Bartlett’s test of Sphericity is highly significant at $p < 0.001$ which shows that the correlation matrix has significant correlations among at least some of the variables. Here, test value is 6792.321 and an associated degree of significance is less than 0.0001. Hence, the hypothesis that the correlation matrix is an identity matrix is rejected. To be specific, the variables are not orthogonal. The significant value < 0.05 indicates that a factor analysis may be worthwhile for the data set. Table

Table 2. Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) sample adequacy test.

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.922
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	6792.321
	df	406
	Sig.	.000

In the EFA, all 29 items were subjected to principal component analysis (PCA) Rotation Method: Varimax. To determine the number of initial unrotated

factors to be extracted, Kaiser's criterion and the Scree test are used. The eigenvalues associated with each factor is represented the variance explained by those specific linear components. The coefficient value less than 0.30 is suppressed that will suppress the presentation of any factor loadings with values less than 0.30 (Watson et al., 1995). The final six -factor model with eigenvalue over 1, however, as depicted in the scree plot in Figure 1, there is a break after the six components, and several items showed small variances and close to each other.

Finally, this 29 item structure was found to explain 61.927% of the variance in the pattern of relationships among the items as shown in Table 2. This initial solution suggests that the final solution will extract not more than six factors. The first component has explained 14.316% of the total variance with eigenvalue 9.437. The second component has explained 12.526% variance with eigenvalue 3.467. The third component has explained 12.400% variance with eigenvalue 1.545. The fourth component has explained 9.149% variance with eigenvalue 1.395. The fifth component has explained 6.646% variance with eigenvalue 1.092. Finally, the sixth component has explained 6.324% variance with eigenvalue 1.023.

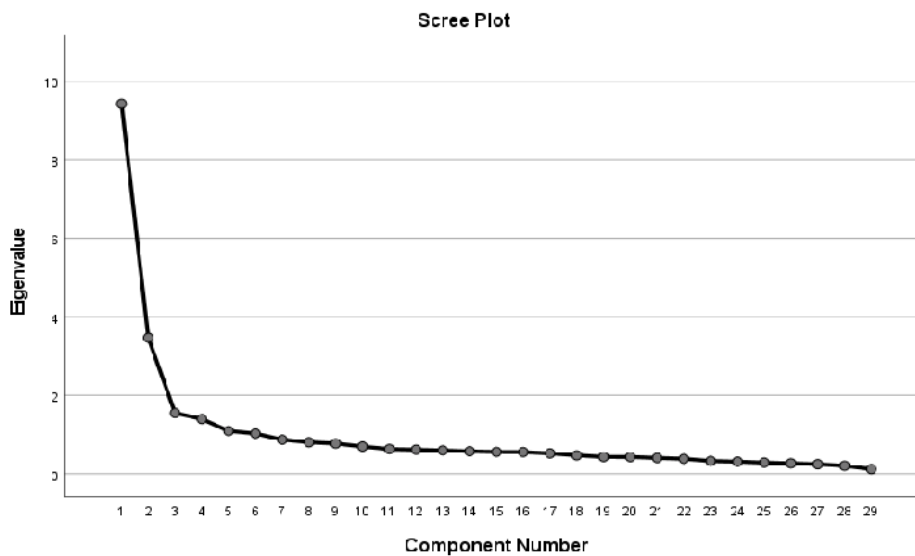


Figure 1. Scree plot output indicating that the data have six factors

Table 3 below, presents the item wordings, factor loadings, Eigen Value and variance explained for each factor. As depicted, the factor loadings ranged from 0.364 to 0.919, meaning that all items were good measures of their respective factors(Hair et al., 2010).

Table 3 Results of exploratory factor analysis (EFA) on the 29-item

Factor/Item 1	Factor Loading	Eigen Value	Variance Explained
anxiety after taking the exam			
a6	0.772	9.437	
a7	0.654		14.883
a2	0.368		
a1	0.546		
anxiety because of thinking about the exam			
a3	0.845		
a4	0.919	3.467	12.526
a5	0.901		
taking a math test or preparing for a math test or homework			
a8	0.649		
a9	0.591		
a10	0.770	1.545	12.400
a12	0.511		
a14	0.739		
a16	0.390		
anxiety in the form of patterns and life situations related to the four basic processes			
a11	0.690		
a15	0.410		
a13	0.623	1.395	9.149
a21	0.372		

Factor/Item 1	Factor Loading	Eigen Value	Variance Explained
a27	0.364		
concern in the form of models of life applications on the four basic operations (addition, subtraction, multiplication, division)			
a18	0.613		
a19	0.514	1.092	6.646
a22	0.631		
a23	0.672		
a24	0.636		
a25	0.686		
concern in the form of questions on the four basic processes			
a17	0.504		
a20	0.638		
a26	0.635	1.023	6.324
a28	0.812		
a29	0.805		

¹ All the items are measured on a 5-point Likert scale (1: strongly disagree to 5: strongly agree)

Conclusion:

One of the most crucial disciplines or themes for learners at all levels is mathematics. Numerous people worldwide struggle with various issues, including mathematics anxiety. The current study used a qualitative methodology to examine mathematics anxiety among Jordanian elementary school teacher candidates. 472 aspiring teachers who were enrolled in Al al-Bayt University's College of Educational Sciences in Jordan made up the sample. The Elementary Teachers Program, Early Childhood Program, and Special Education Program were the three majors in which those pre-service teachers were enrolled. The study employed Suinn and Winston's (2003) short version of the Mathematical Anxiety Scale. There were 29 items total on this 5-point Likert-type instrument.

The study's findings identified six themes, each of which contained a few of

the scale's 29 components. The study's participants generally expressed fear about the following issues in their responses: anxiety from worrying about the test, anxiety from taking the test, anxiety from patterns and real-world situations related to the four fundamental processes, anxiety from questions about the four fundamental processes, anxiety from models of real-world applications of the four fundamental operations (addition, subtraction, multiplication, and division), and anxiety from doing math tests or studying for math tests. Finally, the researchers recommended that future studies might explore studies that might use both males and females in the sample. The future studies might investigate Math Anxiety for students in other majors.

References:

- Bartlett, M. (1954). A note on multiplying factors for various chi-squared approximations. *Journal of the Royal Statistical Society*, 16, 296–298.
- Battista, M. (1990). The relationship of mathematics anxiety and mathematical knowledge to the learning of mathematical pedagogy by preservice elementary teachers. *School Science and Mathematics*, 86, 10-19.
- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G & Levine, S. C. (2010), *Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement*, Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS), 107 (5), 1860-1863.
- Brady, P. & Bowd, A. (2005). Mathematics anxiety, prior experience and confidence to teach mathematics among pre-service education students. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 37–46.
- Bursal M., & Paznokas, L. (2006). Mathematics anxiety and preservice elementary teachers' confidence to teach mathematics and science. *School Science and Mathematics*, 106 (4) 173-179.
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale. *School Science & Mathematics*, 90, 694-706.

- Kaiser, H. F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23(3), 187–200.
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2017). The exploratory factor analysis of items: guided analysis based on empirical data and software. *Anales de Psicología*, 33(2), 417–432.
- Olson, J. K. & Appleton, K. (2006). Considering curriculum for elementary science methods courses. In K. Appleton (Ed.), *Elementary science teacher education: International perspectives on contemporary issues and practice* (pp. 127–151). New Jersey: Lawrence Erlbaum in association with ASTE.
- Bartlett, M. (1954). A note on multiplying factors for various chi-squared approximations. *Journal of the Royal Statistical Society*, 16, 296–298.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Babin, B. J., & Black, W. C. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (Vol. 7). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Watson, D., Clark, L. A., Weber, K., Assenheimer, J. S., Strauss, M. E., & McCormick, R. A. (1995). Testing a tripartite model: II. Exploring the symptom structure of anxiety and depression in student, adult, and patient samples. *Journal of Abnormal Psychology*, 104(1), 15.
- Battista, M. (1990). The relationship of mathematics anxiety and mathematical knowledge to the learning of mathematical pedagogy by preservice elementary teachers. *School Science and Mathematics*, 86, 10-19.
- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G & Levine, S. C. (2010), Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* (PNAS), 107 (5), 1860-1863.
- Brady, P. & Bowd, A. (2005). Mathematics anxiety, prior experience and confidence to teach mathematics among pre-service education students. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 37–46.
- Bursal M., & Paznokas, L. (2006). Mathematics anxiety and preservice elementary teachers' confidence to teach mathematics and science. *School Science and Mathematics*, 106 (4) 173-179.
- Geist, E. (2010). The Anti-Anxiety Curriculum: Combating Math Anxiety in the Classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 37(1), 24-31

- Gresham, G. (2007a). An Invitation into the Investigation of the Relationship between Mathematics Anxiety and Learning Styles in Elementary Preservice Teachers. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 13, 24-33.
- Gresham, G. (2007b) A study of mathematics anxiety in pre-service teachers. *Early Childhood Education Journal*, 35, 181-188.
- Gresham, G. (2009). Examining the relationship between pre-service elementary teachers' experience of mathematics anxiety and their efficacy for teaching mathematics. (44) 2, 22-38.
- Hakan, C.; Osman, B.; Serkan, C.; & Ramazan, G. (2009). The Level of Mathematics Anxiety among Pre-Service elementary School Teachers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 1578- 1581.
- Rayner, V., Pitsolantis, N. & Osana, H. Mathematics anxiety in preservice teachers: Its relationship to their conceptual and procedural knowledge of fractions. *Mathematics Education Research Journal*, 21, 60–85 (2009). <https://doi.org/10.1007/BF03217553>
- Sloan, T., Daane, C., & Geisen, J. (2002). Mathematics anxiety and learning styles: What is the relationship in elementary preservice teachers? *School Science and Mathematics*, 102, 84-87.
- Suinn R. M., & Winston, E. H. (2003). The Mathematics Anxiety Rating Scale A Brief Version: Psychometric Data. *Psychological Reports*, 92, 167-173.
- Swetman, B., Munday, R. & Windham, R. (1993) Math anxious teachers: breaking the cycle. *College Student Journal*, 22(4), 421–427.
- Tobias, S. (1998). Anxiety and mathematics. *Harvard Education Review*, 50, 63-70.
- Turkish Language Association. (2020). (updated 2020 Oct 11; cited 2020 Oct 11). Available from: <http://www.tdk.gov.tr>
- Watson, D., Clark, L. A., Weber, K., Assenheimer, J. S., Strauss, M. E., & McCormick, R. A. (1995). Testing a tripartite model: II. Exploring the symptom structure of anxiety and depression in student, adult, and patient samples. *Journal of Abnormal Psychology*, 104(1), 15.

- Yilmaz-Tuzun, O. (2008). Preservice Elementary Teachers' Beliefs About Science Teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 19 (2), 183-204.
- Zettle, R., & Raines, S. (2002). The relationship of trait and test anxiety with mathematics anxiety. *College Student Journal*, 34, 246-258.

Appendix A: The survey questions (English)

MATHEMATICS ANXIETY RATING SCALE: SHORT FORM (MKDÖ-KF)¹

Explanation: In this scale, questions refer to things and experiences that may cause fear or apprehension. Please describe how much fear is associated with each item by choosing 1-“Not at all,” 2-“A little”, 3-“A fair amount,” 4-“Much” and 5-“Very much”. Please work quickly but to consider each item carefully.

	Reason for fear and apprehension...	Not at all	A little	A fair Amount	Much	Very Much.
1.	Taking an examination (final) in a math course	1	2	3	4	5
2.	Thinking about an upcoming math test 1 week before	1	2	3	4	5
3.	Thinking about an upcoming math test 1 day before	1	2	3	4	5
4.	Thinking about an upcoming math test 1 hour before	1	2	3	4	5
5.	Thinking about an upcoming math test 5 minutes before	1	2	3	4	5
6.	Waiting to get a math test returned in which you expected to do well.	1	2	3	4	5
7.	Receiving your final math grade in the mail (report)	1	2	3	4	5
8.	Realizing that you have to take a certain number of math classes to fulfil the requirements for graduations.	1	2	3	4	5

(1) Matematik Kaygısını Derecelendirme Ölçeği Türkçe formu Prof. Dr. Richard Suinn'in 'Mathematics Anxiety Rating Scale: Short Version (MARS-SV)' adlı ölçeğinin orijinal formundan geliştirilmiştir. Orijinal form hakkında Prof. Dr. Richard Suinn 808 Cheyenne Drive, Ft. Collins, CO 80525 USA adresinden bilgi alınabilir.

	Reason for fear and apprehension...	Not at all	A little	A fair Amount	Much	Very Much.
9.	Being given a “pop” quiz in a math class.	1	2	3	4	5
10.	Studying for a math test	1	2	3	4	5
11.	Taking the math section of a college entrance exam like LGS-LYS	1	2	3	4	5
12.	Picking up a math textbook to begin working on a homework assignment.	1	2	3	4	5
13.	Being given a homework assignment of many difficult problems which is due to next class meeting.	1	2	3	4	5
14.	Getting ready to study for a math test.	1	2	3	4	5
15.	Dividing a five digit number by a two digit number in private with pencil and paper	1	2	3	4	5
16.	Adding up 976+777 on paper	1	2	3	4	5
17.	Reading a cash register receipt after you purchase.	1	2	3	4	5
18.	Figuring the sales tax (KDV) on a purchase that costs more than 1 Turkish Lira	1	2	3	4	5
19.	Figuring out your monthly budget	1	2	3	4	5
20.	Being given a set of numerical problems involving addition to solve on paper	1	2	3	4	5
21.	Having someone watch you as you total up a column of figures	1	2	3	4	5
22.	Totaling up a dinner that you think overcharged you.	1	2	3	4	5
23.	Being responsible for collecting dues for an organization and keeping track of the amount	1	2	3	4	5
24.	Studying for a driver’s license test and memorizing the figures involved such as the distances it takes to stop a car going at different speeds	1	2	3	4	5
25.	Totaling up the dues received and the expenses of a club you belong to	1	2	3	4	5
26.	Watching someone work with a calculator	1	2	3	4	5
27.	Being given a set of division problems to solve on paper	1	2	3	4	5
28.	Being given a set of subtraction problems to solve on paper	1	2	3	4	5
29.	Being given a set of multiplication problems to solve on paper	1	2	3	4	5

Appendix B: The survey questions (Arabic)

MATHEMATICS ANXIETY RATING SCALE- SHORT FORM- - Arabic Version

مقياس تقييم القلق في الرياضيات - الشكل القصير

في هذا المقياس ، تشير الأسئلة إلى الأشياء والتجارب التي قد تسبب الخوف أو القلق. يرجى وصف مقدار الخوف المرتبط بكل عنصر عن طريق اختيار ١- "لا على الإطلاق" ، ٢- "قليل" ، ٣- "معقول" ، ٤- "كثير" و ٥- "كثير جداً". الرجاء العمل بسرعة ومراعاة النظر في كل فقرة بعناية.

#	سبب الخوف والتوجس ...	لا على الإطلاق	قليل	معقول	كثير	كثير جداً
١	إجراء امتحان نهائي في مادة الرياضيات					
٢	التفكير في اختبار الرياضيات القادم قبل أسبوع واحد					
٣	التفكير في اختبار الرياضيات القادم قبل يوم واحد					
٤	التفكير في اختبار الرياضيات القادم قبل ساعة واحدة					
٥	التفكير في اختبار الرياضيات القادم قبل ٥ دقائق					
٦	في انتظار إعادة اختبار الرياضيات الذي كنت تتوقع أن تؤدي فيه بشكل جيد.					
٧	استلام الدرجة النهائية في الرياضيات					
٨	إدراك أنه يتعين عليك حضور عدد معين من حصص الرياضيات المطلوبة					
٩	الحصول على اختبار قصير في مادة الرياضيات					
١٠	الدراسة والاستعداد لامتحان الرياضيات					
١١	أخذ امتحان في مادة الرياضيات كإمتحان القبول بالجامعة					
١٢	الحصول على كتاب رياضيات لبدء العمل على حل واجب منزلي					
١٣	أن يتم تكليفي بأحد الواجبات المنزلية والذي يحتوي على العيد من المشكلات الصعبة والمطلوب الانتهاء منه في الحصة التالية.					

					١٤ الاستعداد للدراسة لاختبار الرياضيات.
					١٥ قسمة عدد مكون من خمسة أرقام على رقم مكون من رقمين على انفراد بالقلم الرصاص والورقة
					١٦ جمع العددين ٩٧٦ + ٧٧٧ على الورق
					١٧ قراءة إيصال قيمة الفاتورة بعد الشراء
					١٨ حساب ضريبة المبيعات على مشتريات تزيد تكلفتها عن دينار أردني واحد
					١٩ معرفة ميزانيتك الشهرية
					٢٠ إعطاؤك مجموعة من المسائل العددية التي تتضمن الجمع لحلها على الورق
					٢١ وجود شخص يرافقك وأنت تجمع عمودا من الأرقام
					٢٢ إجمالا اعتقد أن تكلفة العشاء عالية
					٢٣ أن تكون مسؤولاً عن تحصيل مستحقات مركز عملك وتتبع ذلك المبلغ
					٢٤ الدراسة لاختبار رخصة القيادة وحفظ بعض الأرقام مثل المسافات
					٢٥ حصر إجمالي المستحقات المستلمة ونفقات مركز العمل الذي تنتمي إليه
					٢٦ مشاهدة شخص ما يعمل مع آلة حاسبة
					٢٧ إعطاؤك مجموع من مسائل القسمة لحلها على الورق
					٢٨ إعطاؤك مجموع من مسائل الطرح لحلها على الورق
					٢٩ إعطاؤك مجموع من مسائل الضرب لحلها على الورق

Appendix C: A Letter to Pre-Service Teachers- Participants in the Study

Mathematics Anxiety Rating Scale- Letter to Pre-Service Teachers- Participants in the Study

Dear Student- Teacher... This scale is a tool for collecting data in a scientific research that will benefit the educational field in Jordan and abroad. On this scale, questions refer to objects and experiences that may cause fear or anxiety. Please describe the amount of fear associated with each paragraph by choosing 1- “not at all”, 2- “a little”, 3- “reasonable”, 4- “a lot” and 5- “very much”. Please work quickly and carefully consider each paragraph. Thank you for your valuable time and interest in scientific research.

Refereed Journal Articles:

Include the name of the author or authors, article title, and the name of the journal in bold, year of publication, volume and number in parentheses, pages.

Al-Hadidi, Mona; Smadi, Jamil; Khatib, Jamal, "Pressures on families of children with disabilities", Dirasat Journal (Sciences of Humanities) 34-7, (1) 21.1994.

Bleak, L. and Frederick, M. "Superstition behavior in sport levels effectiveness and determinants of use in three collegiate sports", Journal of Sport Behavior, 1998, 21 (1), 1-15.

Conferences proceedings:

Family name of the author, first name: the title of the article. Conference Name in bold, folder, place of publication, publisher, year of publication, followed by page numbers.

Abdul Rahman, Afif: "Jerusalem and its place among Muslims and a reflection of the heritage books." Third International Conference of the history of the Levant. "Volume 3, University of Jordan, Amman, .265-224, 1983.

Theses:

Family name of the author, first names: Address of thesis in bold (Master / PhD), university, country, year.

Sarhan, Sayel, "The impact of NATO expansion on the Arab national security" (Master) Al al-Bayt University, Mafraq - Jordan, 2001.

Research and all correspondence relating to the Al-Manara are sent to:

AL-Manarah Editor-in-Chief

Address: P.O.Box: 130040 Mafraq-Jordan

E-mail:manara@aabu.edu.jo

Tel: (9622) 6297000

13. Documentation: researchers should follow the Chicago Manual of Style (author-date) in documenting their manuscripts. Otherwise, they may adopt the following documentation style:

First: Documentation in the text:

1. References should be parenthetically cited in the text on the basis of the Surname, year of publication (Harazallah, 1992), and (Ghazali, al-Baghdadi, 2003). In the case of three or more authors, it is documented as: (Baghdadi et al, 2008).
2. In the case of two references of two different authors, they are to be arranged alphabetically (Smith, 2005; Roland, 2003).
3. In the case of more than one reference in the same year by the same author they should be differentiated using alphabets (Elbert, 2000a), (Elbert, 2000b).
4. In the case of textual quoting, page numbers/reference should be included (Jones, 2003, P: 65).
5. Footnotes/endnotes should be electronically organized, using font size 10. They should be kept to the minimum.
6. In referring to a verse from the Holy Qur'an, Ottoman fonts should be used, followed by the name of the Sura and number of the verse parenthetically cited (Albaqara: 252). The same is followed with the Prophet's sayings.
7. When referring to Pioneer names in the text, write the full name and the date of death parenthetically; and if the name belongs to one who is alive, the date of birth should be cited.

Second: Documentation at the end of the manuscript:

All references cited to in the text must be included in the list of references at the end of the manuscript before the indexes - if any - and organized alphabetically (a list for Arabic references and another for non-Arabic references, as follows:

Special sources

- Al-Ahadith (sayings): include the author's name, the title of the book, (year of publication), edition, publisher, place of publication, the saying, volume, and page number.
Example: Bukhari, Abu Abdullah Muhammad bin Ismail bin Ibrahim bin al-Mughira al-Ja'fai Bukhari, 'Aljami' Al-Sahih Manual of the sayings of the Prophet of Allah peace be upon him. For example: (Mohammed Zuhair bin Nasser Nasser), a book (1422 e) i 1, Dar al-hayah, Beirut, No. 6718, vol. 8, p 146.
If repeated ibid. documentation is as follows:
Bukhari, a former source, the saying, volume, number, and page number.
- Poetry or verses of poetry are documented by mentioning the name of the poet, prosody, and discharged sources.
- A Manuscript is documented by mentioning the full name of the author, and the full title of the manuscript, the name of the place where it is saved, the quotation referred to as version history, number of pages. The face with a statement or quotation taken from the manuscript should be included at the back paper, as well. The face is referred to as the face of the paper and abbreviated as (a) the back as (b).
- Court rulings: include the name of the court, and the decision in the Year (619/2004) in bold, and the name of the magazine, and number, and year of publication, place of publication.
- Example: discrimination rights, 383/91, the magazine of the Jordanian Lawyers' Association, p 1/3, 1993, Amman.
- Copying from newspapers: in the case of an event: the name of the newspaper, issue number, date, and place of publication should be cited (Addustour, p 9253, 13 June 1993, Oman). In the case of an article, the author's name, title of the article in bold, the name of the newspaper, and the issue number, date, and place of publication should all be incorporated (Mahmoud Darwish, The Eleven Planets, Addustour, Amman, 31 March 1993, p 1965).

Books:

Al-Nahawi, Adnan Ali Rida, Muslims between secular and human rights, second edition, Dar Al-Nahawi for publication and distribution, Riyadh, 1997.178 to 188.
Bransford J., D. and Stein B., The (IDEAL) Problem Solving, A Guide For Improving thinking, Learning, and creativity, Second Edition, New York, 1995, 100-115.

AL-MANARA FOR RESEARCH AND STUDIES

A blind peer-reviewed academic research journal issued by Al al-Bayt University

Scope

Al-Manarah is a blind peer-reviewed academic research journal issued by Al Al-Bayt University, Mafraq, Jordan, and is published by the Deanship for Academic Research at Al Al-Bayt University. The journal publishes genuine research articles and welcomes original research on current topics based on recent theoretical developments and latest international scholarship in the Arts, humanities, social & educational sciences, law, religion and theology, business and finance.

Manuscripts should be submitted in English or Arabic (other modern languages may be considered). Submitted articles will be subject to academic blind peer-review by competent referees selected by the editor-in- chief confidentially. Decisions are made by the Editorial Board based on the referees' reports.

All correspondence should be addressed to

Editor-in-Chief

AL-Manarah

P.O. Box: 130040

Mafraq-Jordan

E-mail: manara@aabu.edu.jo

Tel: (9622) 6297000

1. Publication fees: *Al- Manarah* charges 200 USD Once an Article is accepted for Publication.
2. By submitting their manuscripts, authors assure that their manuscripts have neither been previously published nor are being considered for publication elsewhere. However, if an author decides to withdraw his/her manuscript, they have to pay to Al Al-Bayt University all expenses incurred in processing their manuscript. Information about the researcher should include his/her name, academic rank, address, and affiliation.
3. Copyright: a statement transferring copyright from the author(s) to Al Al-Bayt University is required prior to the manuscript acceptance for publication. The copyright transfer form is to be submitted along with the paper. Reproduction or republication of any part of the contents of a published work is forbidden without a prior written permission by the Editor-in-Chief.
4. Manuscripts are subject to standard Academic blind peer-review.
5. The manuscript should be printed using Word and should follow all edit and bibliographic instructions (follow the sample provided).
6. The number of pages should not exceed 35 electronic pages and must include the title, the name(s) of the researcher(s), the English and Arabic abstracts, Keywords. Arabic and English abstracts should not exceed (100) words. Keywords in Arabic and English should follow the abstracts.
7. Manuscripts should be double-spaced, typed in a 12 point font (Times New Roman) with 2.5 cm margins. Manuscript pages should be numbered.
8. Tables and figures should be respectively included.
9. Arab and Islamic names and items written in Latin should take into account the system used in the Department of Islamic Information.
10. The International System of units and a standard abbreviation style should be followed.
11. *Al-Manarah* has the right to ask the contributors to omit, reformulate, or reword their manuscripts or any part thereof in the manner that conforms to the publication policy.
12. A final copy of the manuscript in its final shape for publication is e-mailed to the researcher for proofreading. Researchers should send back the proofread version within the deadline stated. No addition or extractions are allowed.

In the Name of Allah, the Compassionate the Merciful

Copyright

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or copied in any form or by any means –electronic, mechanical photocopying, recording or storing in a retrieval form- prior to six months of the date of its publication in AL-MANARAH. Thereafter, prior written permission from the Editor –in- Chief must be obtained.□

Editorial

Editor-in-Chief:

Prof. Dr. Akif Al-Fugara

Editor-in-Chief, Al-Manarah

Dean of the Deanship of Scientific Research Al al-Bayt University, Mafrq 25113, Jordan.

Tel: 00 962 2 6297000 Ext. 2150

akifmohd@aabu.edu.jo

Educational and psychological sciences Series Editor-in-Chief:

Prof. Dr. Saleh Al-Shurufat

Faculty of Educational Sciences/ Al al-Bayt University

Editorial Board:

Prof. Dr. Suleiman Al-Qadri

Faculty of Educational Sciences/ Al al-Bayt University

Prof. Dr. Mahmoud Al-Miqdadi

Faculty of Educational Sciences/ Al al-Bayt University

Prof. Dr. Iyad Hamadneh

Faculty of Educational Sciences/ Al al-Bayt University

Prof. Dr. Asma Al-Ibrahime

Faculty of Educational Sciences/ Al al-Bayt University

Prof. Dr. Mansour Al-Hamdoun

Faculty of Educational Sciences/ Al al-Bayt University

Editorial Office:

Waleed Maabrah

Mr. Waleed Maabrah

Deanship of Scientific Research

Al al-Bayt University, Mafrq 25113, Jordan.

Tel: 00 962 2 6297000 Ext. 2208

manara@aabu.edu.jo

Production:

Hiba Ali Al-Zou'bi

The views expressed in this issue are those of the authors and do not necessarily reflect the views of the Editorial Board or the policies of Al al-Bayt University



AL-MANARAH

For Research and Studies

A REFEREED RESEARCH JOURNAL

Educational and Psychological Sciences Series

Published By
AL al-Bayt University

ISSN: 2958 – 2377 (Print)

ISSN: 2958 – 2385 (Online)

Volume (2), No. (3), Safar 1445 A.H./ September 2023 A.D.

Address: P.O. Box: 130040 Mafraq – Jordan

Tel: (9622) 6297000, Fax: (9622) 6297031

Email: manara@aabu.edu.jo