دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٢٤)
الجزء الأول
مايو ٢٠٢٣

دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٢٤) مايو ٢٠٢٣ الجزء الأول

Educational and Psychological Studies

Faculty of Education Journal
Zagazig University

Vol. (38)
No. (124) Part (1)
May
2023

دراسات تربوية ونفسية

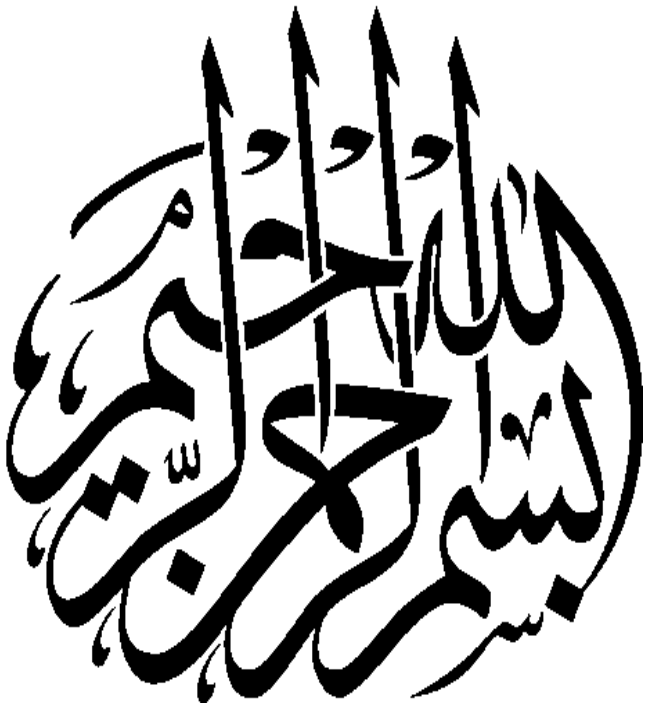
(مجلة كلية التربية بالزقازيق)

مجلة علمية دورية محكمة

المجلد (٣٨) العدد (١٢٤)

مايو ٢٠٢٣ م

الجزء الأول


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. فاتن فاروق عبد الفتاح موسي

(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د/ السيد محمد أبو هاشم حسن

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحث)

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. محمد صبري الحوت

هيئة تحرير المجلة

أ. د. أحمد نجم الدين عيداروس

أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد

أ.د/ طلعت حسيني اسماعيل

أ.د/ سوزان محمد حسن

أ.د/ شيرى مسعد حليم

سكرتير التحرير

د. أميرة الشرقاوي

المنسق الكتروني

أ. مجدى غبريال يوسف

المسئول المالي والإداري

أ. إيهاب أحمد محمد

الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. أحمد الرفاعى بهجت العزيزي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. احمد محمد سالم	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. أحمد نجم الدين عيداروس	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. أشرف محمود أحمد	كلية التربية بالغردقة جامعة جنوب الوادى
أ.د. السيد سلامة الخميسي	كلية التربية - جامعة دمياط
أ.د. بيومي محمد ضحاوي	كلية التربية - جامعة قناة السويس
أ.د. حسن مصطفى عبد المعطي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. حمدى حسن المحروقي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. سعيد إسماعيل على	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. سيف الإسلام علي مطر	كلية التربية - جامعة الإسكندرية
أ.د. ضياء الدين زاهر	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. عبد الباسط متولي خضر	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد شوقي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد عايض آل تميم	كلية التربية – جامعة أم القري
أ.د. على عبد الرحيم حسانين	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فاطمة حلمى فرير	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فريد على يحيى العامدي	كلية التربية – جامعة أم القري
أ.د. فوزي أحمد الحبشى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فوقية حسن رضوان	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد دسوقى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد عبد الدايم	كلية التربية - جامعة الزقازيق

نابع الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. محمد أحمد ناصف	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد إسماعيل عبد المقصود	كلية التربية	جامعة الإسكندرية
أ.د. محمد السيد عبد الرحمن	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد المري إسماعيل	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد فتحي عكاشة	كلية التربية	جامعة دمنهور
أ.د/ محمد عبد الله الفقى	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. منصور أحمد عبد المنعم	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. نبيل سعد خليل	كلية التربية	جامعة سوهاج
أ.د. محمد ابراهيم عبد الله الشويعي	كلية التربية	جامعة القصيم
أ.د. نوال غرم الله الغامدي	كلية التربية	جامعة الملك عبد العزيز
أ.د. غازي عنيزان الرشيدي	كلية التربية	جامعة الكويت
أ.د. عيسي محمد ابراهيم الانصاري	كلية التربية	جامعة الكويت
أ.د. عدنان بدري الابراهيم	كلية التربية	جامعة اليرموك

قواعد النشر

١- تصدر كلية التربية جامعة الزقازيق مجلة علمية محكمة باسم " **دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)** " وذلك بصفة دورية كل ثلاثة شهور (يناير- أبريل – يوليه – أكتوبر) وتهتم المجلة بنشر الأبحاث والدراسات المتعلقة بالقضايا التربوية والنفسية ٠

٢- تنشر المجلة ملخصات وعرض الكتب الحديثة، وإسهامات الأساتذة فى مجالات اهتمامات المجلة. ويتم النشر فى هذه الحالات مجاناً بشرط ألا يزيد عدد الصفحات عن عشرة صفحات، وفى حالة زيادة عدد الصفحات يتم دفع تكلفة نشر الصفحات الزائدة حسب تكلفة النشر فى المجلة ٠

٣- يعطى الباحث نسخة من المجلة وعدد (٥) مستلات من بحثه أو دراسته ٠

٤- تهدى نسخة من المجلة لكل كلية من كليات التربية بالجامعات المصرية والعربية.

٥- يكتب البحث أو الدراسة على الكمبيوتر حسب مواصفات النشر بالمجلة ٠

٦- يقوم الباحث برفع البحث الخاص به الكترونيًا من أجل التحكيم العلمي الذي الذي يتم عن طريق المراجعة العمياء، من خلال الموقع الالكتروني للمجلة على موقع بنك المعرفة المصري/https://sec.journals.ekb.eg

٧- يدفع الباحث مبلغ (٣٠٠) ثلاثمائة جنيه مصري للتحكيم العلمى.

٨- بعد قبول البحث أو الدراسة للنشر، يقدم الباحث نسخة أصلية من البحث وأسطوانة كمبيوتر. ويسدد الباحث مبلغ عشرون جنيهاً مصرياً عن كل صفحة من صفحات البحث أو الدراسة٠

٩- ضرورة الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.

١٠- تؤكد هيئة تحرير المجلة أن الآراء الواردة تعبر عن رأى الباحثين وليس عن رأى المجلة .

١١- المجلة متاحة على موقع جامعة الزقازيق http://www.journals.zu.edu.eg/

١٢- المجلة متاحة على موقع بنك المعرفة المصري https://sec.journals.ekb.eg/

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١	**فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التلعيب في تنمية مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة** د. أسامة محمد أحمد سالم أ. وجدان مرزوق الحارثي	١-١١٠
٢	**اجترار الأفكار وعلاقته باضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه (دراسه سيكومتريه إكلينيكيه)** سماء محمد جميل الأعسر	١١١-٢٤٣
٣	**دور برنامج قائم على البحث الاجرائي في تنمية المهارات اللغوية لدى معلمي اللغة العربية الجدد بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت** أ / فؤاد فيصل جاسم الربيعان	٢٤٥-٢٨٩
٤	**فعالية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم علي التربية البيئية لتنمية الوعي المائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية** همت مصطفي كمال فهمي الغندور ا.د / محمود علي عامر علي ا.م.د/ إيناس عبد المقصود دياب	٢٩١-٣٥٥
٥	**دراسة بعض المتغيرات الديموجرافية لذوي اضطراب الشخصية التجنبية من طلاب الجامعة** إيمان ربيع الطاهر محمد أ.د/عبد الباسط متولي خضر أ.د/ محمد أحمد إبراهيم سعفان	٣٥٧-٤١١
٦	**القلق الوجودي لدى المعلمات المصابات وغير المصابات بسرطان الثدي (دراسة سيكومترية –إكلينيكية)** شيماء صابر إسماعيل إسماعيل أ.د حسن مصطفي عبد المعطي أ.د محمد أحمد سعفان	٤١٣-٤٦٧
٧	**فاعلية تصميم بيئة تعلم ثلاثية الابعاد لتنمية بعض مهارات تدوين النوتة الموسيقية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى فى ظل جائحة كورونا** انجى سليم عوض أ.د/ منصور احمد عبد المنعم أ.م.د/ دعاء الفجر محمد سامى	٤٦٩-٥٢٣

فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التلعيب في تنمية مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة

د. أسامة محمد أحمد سالم
أستاذ تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني المساعد
كلية التربية– جامعة أم القرى
omsalem@uqu.edu.sa

أ. وجدان مرزوق الحارثي
ماجستير المناهج وتقنيات التعليم
كلية التربية– جامعة أم القرى
Wijdanmq2@gmail.com

الملخص

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التلعيب في تنمية مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة. واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي؛ لتحليل الأدبيات التربوية والدراسات السابقة وبناء أدوات البحث ومواده، والمنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي؛ للمجموعتين التجريبية والضابطة؛ وتم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثالث من العام ١٤٤٣هـ والفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٤هـ على عينة من معلمات التربية الخاصة في مكة المكرمة؛ قوامها(٣٠) معلمة، بواقع (١٥) معلمة في المجموعة التجريبية، و(١٥) معلمة في المجموعة الضابطة، وتمثلت أدوات البحث في: إعداد قائمة بمهارات الثقافة الرقمية، وبناء اختبار تحصيلي لقياس الجانب النظري، وبطاقة تقييم الأداء للمعلمات، لقياس الجانب المهاري الناتجان عن البرنامج التدريبي الإلكتروني، والذي جرى تصميمه في ضوء نموذج التصميم التعليمي العام ADDIE، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠١) بين درجات معلمات المجموعة التجريبية ومعلمات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار وبطاقة تقييم الأداء؛ لصالح المجموعة التجريبية وبأثر إيجابي كبير، وأوصى البحث بضرورة الاستفادة من تقنيات التعليم المستخدمة في تدريب معلمات التربية الخاصة قبل وأثناء الخدمة.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، برنامج إلكتروني، التدريب الإلكتروني، التلعيب، مهارات الثقافة الرقمية، معلمات التربية الخاصة.

The Effectiveness of an Electronic Training Program Based on Gamification in Developing Digital Culture Skills among Special Education Female Teachers.

Dr. Osama Mohamed Ahmed Salem.
Miss. Wijdan Marzouq Al-Harthi.

Abstract

The current research aimed to reveal the effectiveness of an electronic training program based on gamification in developing digital culture skills among special education female teachers. The researchers followed the descriptive analytical approach to analyse the educational literature and previous studies, and to design the research tools and research materials, and the experimental approach with a quasi-experimental design; for the experimental and control groups; The research was applied during the third semester of the year 1443 AH and the first semester of the year 1444 AH on a sample of special education female teachers in Makkah Al-Mukarramah. It consists of (30) female teachers, with (15) female teachers in the experimental group, and (15) female teachers in the control group. The research tools were a list of digital culture skills, an achievement test to measure the theoretical aspect, and a performance evaluation card for teachers, to measure the skill aspect resulting from the electronic training program, which was designed in the light of the general educational design model ADDIE. The results showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.01$) between the degrees of the parameters of the experimental group and the parameters of the control group in the post application of the test and the performance evaluation card, in favour of the experimental group with a significant positive effect. The research recommended the need to take advantage of

the educational techniques used in training special education teachers before and during service.

Keywords: Effectiveness, Electronic Program, Electronic Training, Gamification, Special Education Female Teachers, Digital Culture Skills

المقدمة

شغلت المعرفة والتعلم في العصر الحاضر الصدارة كمصدر للثروة ومقياس للقوة بين الأمم، وأصبح استخدام الإنترنت والاستعانة بخدماته ضرورة من ضروريات نجاح أي نظام تعليمي، حيث يقدم الإنترنت العديد من المزايا منها: التضخم الهائل في المعلومات ومصادرها، سد أوجه القصور في المناهج التقليدية، المرونة، سرعة الحصول عل المعلومات، استقلالية المتعلم، كل هذه الخصائص ساعدت على تغيير ملامح النظام التعليمي، حيث إن استخدام الإنترنت وخدماته لم يعد مجرد ترف بل أصبح ضرورة ملحة تفرضها طبيعة العصر ومتغيراته، وبناء عليه يتعين على المؤسسات التعليمية توظيف المستحدثات التقنية للاستفادة من مزاياها، ولمواكبة المستجدات في عالم رقمي متغير.

إن التدريب الإلكتروني كمظهر من مظاهر التعليم الإلكتروني بات يتخطى حاجزي الزمان والمكان، وهو بذلك يقلل من معوقات اتباع الأسلوب التقليدي في التدريب للمعلمين أثناء الخدمة؛ حيث يمكن استخدام المنصات التعليمية الرقمية التي تعتبر ذات فاعلية عالية في التدريب، وفي هذا الصدد أشار العنيزي (٢٠١٧)[١] إلى أن المتعلمين استفادوا بشكل إيجابي من التدريب عبر البيئات الرقمية، فهي تساعدهم على المشاركة الإيجابية، والتعاون، وتبادل الخبرات فيما بينهم، كما يؤكد العجرمي (٢٠١٩) على فاعلية هذه البيئات التعليمية الرقمية في تنمية مهارات

١تم استخدام نظام توثيق جمعية علم النفس الأمريكية -الإصدار السابع- (American Psychological Association ED7) (الاسم الأخير، السنة، الصفحة)، حيث يشير الرقم الأول في المرجع إلى السنة والرقم الثاني إلى أرقام الصفحات، وتوثيق المراجع داخل المتن بالاسم الأخير، وتم ترتيبها في قائمة المراجع على هذا النحو.

المتعلمين المختلفة، موصياً بضرورة إعداد المعلمين وأعضاء هيئة التدريس لاستخدامها، والاستفادة من أدواتها المختلفة.

كما أنَّ هذا التطور الرقمي المتسارع شجع التربويين على استخدام التقنيات الحديثة وتوظيفها بفاعلية في العملية التعليمية؛ لما لتوظيفها بشكلٍ فعال من فوائد عديدة، منها نشاط المتعلم، والإقبال على العملية التعليمية بدافعية وحماس، وقد أدى هذا التطور إلى ظهور العديد من التقنيات والتي يعتبر التلعيب واحدًا من أهمها؛ لما له من الأثر التربوي الفعال (العمري والشنقيطي، ٢٠١٩).

وفي هذا السياق يمكن وصف التلعيب بأنه استراتيجية تعليمية تقوم على استخدام عناصر اللعبة، تلك العناصر التي تجعل من اللعبة محفزةً وجذابةً، في سياقات تعليمية مختلفة لإحداث تغيير سلوكي إيجابي.

ويقوم التلعيب على مبدأ الإثارة والتحفيز؛ مما يقلل من رتابة المواقف التعليمية والتدريبية المختلفة، وهذا ما يتفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بأهمية نشاط المتعلم، واستخدام الأساليب والتقنيات الحديثة لجعله إيجابياً في العملية التعليمية (العمري، والشنقيطي، ٢٠١٩)، واستناداً على ذلك يعد التلعيب أحد أهم المستحدثات التقنية الشيقة والجذابة، فهو يتضمن العديد من التحديات، ويتطلب تجميع نقاط، وشارات، ويمرُّ بالعديد من المستويات المختلفة، ويستلزم مهارات لابد أن يتقنها المتدرب لينتقل من مستوى لآخر، كما يشير كل من النشيري (٢٠٢٠)، و الرحيلي (٢٠١٨) إلى فاعلية التلعيب في تنمية المهارات المتعلقة بالثقافة الرقمية.

وفي ضوء ما سبق يمكن استخدام التلعيب لتنمية مهارات الثقافة الرقمية، والتي تعتبر هدفًا تسعى إليه رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠، حيث تعد هذه المهارات من المتطلبات الأساسية لإعداد المعلمين بشكلٍ عام ومعلمي التربية الخاصة بشكلٍ خاص، فجميع الدول تسعى لتحقيق التقدم واستدامة الموارد المادية والبشرية، والمعلم عنصرٌ أساسيٌّ في تحقيق هذا التقدم، حيث تشير السرديه (٢٠٢٠) إلى أهمية إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة على مهارات القرن الواحد والعشرين، والتي من

ضمنها مهارات الثقافة الرقمية؛ باعتبار المعلم العامل الأساس في تطوير العملية التعليمية؛ حيث يؤدي إعداده وتدريبه على هذه المهارات إلى ترسيخها لدى الطلاب، كما يعمل على تطوير استراتيجيات وطرق التدريس، ويؤدي إلى الاهتمام بالتعلم الذاتي، والإبداع والابتكار، كما أكدت دراسة الشهوان، والنعيمي (٢٠١٩) استخدام آليات التعليم الرقمي في البيئات التعليمية، وتوضيح المهارات والكفايات التي يجب توافرها لدى المعلمات وفقاً للمعارف الرقمية، ويعد تبني استراتيجيات جديدة وتقنيات حديثة تقوم على التزاوج بين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات هو أحد الخيارات المناسبة للمعلمات لتطوير مهارات الثقافة الرقمية.

مشكلة البحث وتساؤلاته :

نبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال تجربة أحد الباحثين وملاحظته الشخصية خلال المتابعة في مركز الأمل المنشود، حيث لاحظ وجود تدني ملحوظ في مستوى التدريب المقدم لمعلمات التربية الخاصة خاصة فيما يتعلق باستخدام المستحدثات التقنية، وقاما الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية لتحديد مدى توافر مهارات الثقافة الرقمية بالنسبة لمعلمات التربية الخاصة؛ من خلال تطبيق استبانة على عينة من معلمات التربية الخاصة بمنطقة مكة المكرمة عددهن (١٥) معلمة، وإجراء مقابلات شخصية مع عدد من معلمات التربية الخاصة؛ للوقوف على مدى توافر مهارات الثقافة الرقمية لديهن، ومدى مناسبة تقديم برامج تدريبية إلكترونية لهن لتنمية وصقل مهاراتهن.

وتبين أن المعلمات بحاجة إلى العديد من المهارات الرقمية والتكنولوجية، مما ينعكس فعلياً على أدائهن التدريس، ومن نتائج المقابلة أن المعلمات يفضلن البرامج التدريبية الإلكترونية عن بعد لمناسبتها لهن.

وكما تؤكد رؤية المملكة (٢٠٣٠) على أهمية تطوير التعليم المقدم لذوي الإعاقة؛ حيث تنص على "سنمكن أبناءنا ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة، وتعليم يضمن استقلاليتهم، واندماجهم؛ بوصفهم عناصر فاعلة في المجتمع،

كما نمدهم بكل التسهيلات والأدوات التي تساعدهم على تحقيق النجاح" (رؤية المملكة ٢٠٣٠). وهي بذلك أشارت إلى أهمية تقديم برامج تعليمية ذات جودة، هذه البرامج وجودتها تعتمد بشكلٍ أساسيٍّ على تدريب وإعداد معلمي التربية الخاصة؛ ليكونوا قادرين على تقديم تعليم ذي كفاءة وفاعلية، وقد أظهرت نتائج دراسة العروي والقواسمة (٢٠٢٠) وجود تدني في مهارات استخدام التكنولوجيا لدى معلمي التربية الخاصة، كما أكدت دراسة البداح وتركستاني (٢٠١٩) على أهمية تدريب معلمي التربية الخاصة على طرق وأساليب توظيف المستحدثات التقنية، هذا بالإضافة إلى ما أوصت به دراسة السرديه (٢٠٢٠) بإعداد معلمي التربية الخاصة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، وفي ضوء متطلبات القرن الواحد والعشرين، وضرورة توظيف واستخدام التقنيات الحديثة كالتلعيب وغيره من المستحدثات في إعدادهم وتدريبهم، كما أوصت دراسة ناجي، عسقول، وعقل (٢٠٢٢) بالاستفادة من البيئة التعليمية القائمة على التلعيب في تعليم المواضيع المتعلقة بالمستحدثات التكنولوجية، وحيث أكدت دراسة الأنصاري (٢٠٢١) على فاعلية التدريب الإلكتروني من خلال المنصات الإلكترونية كمدخل مهم ورئيس لتمكين القوى البشرية بما ينسجم وأغراض التنمية، كما تؤيدها توصيات كل من دراسة النادي (٢٠٢٠)، والصبحي، وسليم (٢٠٢٠). ومن هنا سعى البحث الحالي إلى الاستجابة لتلك التوصيات والمحاولة في تحقيق متطلبات رؤية ٢٠٣٠، ومسايرة التوجهات الحديثة؛ من خلال بناء وتصميم برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التلعيب، وقياس فاعليته في تنمية مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة، فعلى حد علم الباحثين ندرة الدراسات العربية التي تناولت هذه المتغيرات مجتمعة، **وبالتالي يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:**

كيف يمكن إعداد برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التلعيب في تنمية مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة؟

وينبثق من التساؤل الرئيس عدداً من التساؤلات الفرعية الآتية:

١. ما مهارات الثقافة الرقمية الواجب توافرها لدى معلمات التربية الخاصة؟

٢. ما نموذج التصميم التعليمي المقترح لبناء وتصميم البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب؟
٣. ما البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب لتنمية بعض مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة؟
٤. ما فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب في تنمية الجانب المعرفي لبعض مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة؟
٥. ما فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب في تنمية الجانب المهاري لبعض مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

- تحديد مهارات الثقافة الرقمية الواجب توافرها لدى معلمات التربية الخاصة.
- تحديد نموذج التصميم التعليمي المقترح لبناء وتصميم البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب.
- إعداد برنامج تدريبي إلكتروني مقترح لتنمية بعض مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة.
- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب في تنمية الجانب المعرفي لبعض مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة؛ من خلال معرفة الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الثقافة الرقمية.
- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب في تنمية الجانب المهاري لبعض مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة؛ من خلال معرفة الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الثقافة الرقمية.

فروض البحث:

سعى البحث الحالي في ضوء أهدافه إلى اختبار الفرضيات التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤٠,٠٥)بين متوسط رتب المجموعة التجريبية (التي تستخدم البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب) ومتوسط رتب المجموعة الضابطة (التي تستخدم البرنامج التدريبي الإلكتروني التقليدي) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي لبعض مهارات الثقافة الرقمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤٠,٠٥) بين متوسط رتب المجموعة التجريبية (التي تستخدم البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب) ومتوسط رتب المجموعة الضابطة (التي تستخدم البرنامج التدريبي الإلكتروني التقليدي) في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم أداء بعض مهارات الثقافة الرقمية.

أهمية البحث:

أ -الأهمية النظرية:

قد تفيد نتائج البحث الحالي من الناحية العلمية فيما يلي:

- إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين في إعداد وتدريب معلمات التربية الخاصة.
- توجيه مؤسسات إعداد معلمات التربية الخاصة للتركيز على مهارات الثقافة الرقمية، وتحقيق متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

ب - الأهمية التطبيقية:

قد تفيد نتائج البحث الحالي من الناحية العلمية فيما يلي:

- تطوير الأداء المهني لمعلمات التربية الخاصة، بما يتوافق مع تطلعات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

- قد يُسهم الاختبار التحصيلي في قياس مستوى معرفة وإدراك معلمات التربية الخاصة للثقافة الرقمية ومهاراتها.
- قد تساعد قائمة مهارات الثقافة الرقمية على بناء وتطوير برامج تدريبية في ضوئها، كما قد تستخدم في تقويم البرامج التدريبية المقدمة.
- توجيه المختصين لإجراء المزيد من البحوث المتعلقة بتدريب معلمات التربية الخاصة على إتقان مهارات الثقافة الرقمية.

حدود البحث:

- اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:
- **الحدود الموضوعية:** بعض مهارات الثقافة الرقمية اللازمة لمعلمات التربية الخاصة؛ من خلال برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التلعيب في ضوء نموذج التصميم التعليمي العام.
- **الحدود البشرية:** معلمات التربية الخاصة في المدارس الآتية: (برنامج ضعاف السمع، وفصول النور للكفيفات الملحق بالمتوسطة الثامنة، وبرنامج ضعاف السمع الملحق بابتدائية أم عمارة، وفصول النور للكفيفات الملحق بالثانوية الخمسون، ومركز التوحد التابع لمكتب التعليم وسط مكة)، وعددهن (٣٠) معلمة.
- **الحدود الزمانية:** تمَّ تطبيق البحث الحالي خلال الفصل الدراسي الثالث من العام ١٤٤٣ه والفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٤هـ.
- **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق البحث على معلمات التربية الخاصة في مدينة مكة المكرمة، بالمدارس التابعة لمكتب تعليم وسط مكة المكرمة.

مصطلحات البحث:

البرنامج التدريبي:

عرفه شحاته والنجار (٢٠٠٣، ٧٧) بأنه: "نوعٌ من أنواع التدريب يهدف إلى إعداد الأفراد وتدريبهم في مجال معين، وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم؛ بما يتفق مع الخبرات التعليمية للمتدربين، ونموهم وحاجاتهم لتنمية مهارة ما".

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: نوع من أنواع البرامج التدريبية الإلكترونية القائمة على التلعيب، والتي تقدم مجموعة بعض من مهارات الثقافة الرقمية؛ بهدف إعداد معلمات التربية الخاصة، وتطوير قدراتهن، بما يكفل نموهن المهني، ورفع جودة التعليم الذي يقدمونه للطالبات ذوي الإعاقة.

التدريب الإلكتروني:

عرفه أبو عظمة، وهنداوي، ومحمود. (٢٠١٢، ٤١) بأنه: "أسلوبٌ من أساليب التدريب المخططة والمنظمة التي تعتمد على استخدام الكمبيوتر في عرض المحتوى التدريبي؛ من خلال توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة، وتوفير التفاعلية بين المتدربين والبرنامج التدريبي؛ بما يحقق بيئة تدريبية فاعلة".

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: أسلوبٌ من أساليب التدريب المعتمدة على استخدام الإنترنت، يتم فيه تقديم المحتوى التدريبي؛ من خلال بيئة تفاعلية، تعتمد على تقنيات التلعيب، والتي تراعي الفروق الفردية بين معلمات التربية الخاصة المتدربات.

التلعيب:

عرفته النادي (٢٠٢٠، ٨) بأنه: "استراتيجية حديثة في التعليم، وهي استخدام مبادئ الألعاب وعناصرها: (المكافآت والإنجاز والنقاط والموعد والصورة الرمزية والزخم السلوكي والتغذية الراجعة والإنتاجية المريحة) في سياقات خارج اللعبة؛ لتحقيق الأهداف التعليمية".

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: تقنية حديثة تستخدم خصائص اللعب وعناصره والمتمثلة في الشخصية الافتراضية، النقاط، التحديات، لوحة الشرف في التدريب المقدم لمعلمات التربية الخاصة من خلال تطبيق word wall؛ تحقيقاً لأهداف البرنامج التدريبي الإلكتروني المُصمم في ضوء نموذج التصميم التعليمي العام لتنمية بعض مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة.

مهارات الثقافة الرقمية:

عرفها عصر (٢٠١٨، ١٩١) بأنها: "القدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية وأدوات الاتصال أو الشبكات؛ لتحديد وتقييم استخدام المعلومات؛ من خلال مجموعة متنوعة من المصادر والأجهزة الرقمية، وأداء المهام بفاعلية في البيئات الرقمية؛ لتعزيز التنمية الأكاديمية والشخصية والمهنية".

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: مجموعة من المهارات التي تساعد معلمة التربية الخاصة على الاستخدام الفعال للمستحدثات التقنية، وتنمي قدرتها على تقييم المعلومات أثناء البحث عبر الإنترنت، كما تساعدها على مشاركة هذه المعلومات مع الآخرين، وتولد لديها القدرة على الإبداع والابتكار في إنتاج مواد تعليمية تلبي احتياجات الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة.

معلمات التربية الخاصة:

عرفتها زين الدين (٢٠٢٠، ٢٧) معلمي الفئات الخاصة بأنهم: "المسؤولون عن تقديم الخدمات التربوية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة؛ وذلك بهدف تذليل الصعوبات التي تواجه تعليمهم وقدرتهم على التكيف والتحصيل الدراسي".

ويعرفه الباحثان معلمات التربية الخاصة إجرائياً بأنهن: المعلمات اللاتي تمَّ إعدادهن وتدريبهن من خلال البرنامج التدريبي الإلكتروني لتقديم الخدمات التربوية والتعليمية للطالبات ذوات الإعاقة بفئاتهن المختلفة، وتأهيلهن، وتحسين قدراتهن لأقصى حدٍّ ممكن، للتعامل مع الفئات الخاصة، وتقديم تعليمٍ فاعلٍ لهن، يساعدهن ليصبحن منتجات في مجتمعهن.

أدبيات البحث

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: التدريب الإلكتروني

يُعد التدريب الإلكتروني من أهم مستحدثات التكنولوجيا الحديثة، ومدخلاً جديداً من مداخل التطوير المهني والتنمية المهنية المستدامة؛ لكونه يلبي متطلبات القرن الحادي والعشرين، ويواكب التقدم العلمي المتسارع؛ بما يمكِّن من مواجهة تحديات هذا العصر، وفي هذا الصدد يشير تقرير الأمم المتحدة إلى أن التعليم والتدريب بشكل مستمر يؤتي ثماره في تنمية قدرات الأفراد، وتحفيزهم على التفكير والعمل؛ مما شجع المؤسسات والمنظمات التعلمية على توفير خبرات تدريبية مناسبة لهذا العصر، تساعد المعلمين على التقدم المهني في المجالات ذات العلاقة. ويشير أحمد (٢٠١٦) إلى أن التدريب الإلكتروني هو منظومة لتقديم المحتوى التدريبي للمتعلمين، في أي وقت وأي زمان ومكان؛ باستخدام تقنيات الاتصال المختلفة؛ لتوفير بيئة تدريبية بطريقة متزامنة وغير متزامنة؛ اعتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المدرب والمتدرب. كما وصف بدوي (٢٠١٠، ٥) التدريب الإلكتروني بأنه: "عملية منظمة يتم فيها تهيئة بيئة تدريبية تفاعلية معتمدة على تطبيقات وتقنيات الكمبيوتر وشبكاته ووسائطه المتعددة، والتي تؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التدريبية في أقل وقت وبأقل جهد وبأعلى مستويات الجودة دون تقيد بحدود الزمان والمكان".

وهنا يشير حسونة (٢٠١٦) إلى أن التدريب الإلكتروني والتعلم الإلكتروني يتشابهان من حيث أساليب التنفيذ والتقنيات المستخدمة، ولكنهما يختلفان في الإطار الزمني للتطبيق، حيث يعتبر التدريب الإلكتروني ذي إطار زمني أقصر بكثير من التعلم؛ حيث يتم تصميم البرامج التدريبية الإلكترونية لهدف معين أو للتدريب على مهارة معينة.

ومما سبق يتضح لنا أن تدريب المعلمين بصفة عامة وتدريب معلمي التربية الخاصة عاملٌ ضروريٌّ ومهمٌّ، بصفته الوسيلة المناسبة للتطوير والارتقاء بالأداء

المهني، وصولاً إلى أفضل ممارسات تعليمية مهنية؛ لذا وجب على المنظمات التعليمية توفير التدريب المناسب للمعلمين قبل الخدمة وأثنائها، وإكسابهم المهارات العملية المناسبة للقرن الحادي والعشرين.

مبررات استخدام التدريب الإلكتروني:

إن للتدريب الإلكتروني أهمية كبيرة في تدريب المعلمين والطلاب المعلمين، وهناك مبررات كثيرة لاستخدامه؛ حيث يذكر الموسوي (٢٠١٠) مجموعة من المبررات والعوامل التي أدت لظهور التدريب الإلكتروني وهي كما يلي:

١. التحديث والتطور المتسارع لتقنيات المعلومات والاتصالات في مجال التعليم والتربية، والاعتماد على التقنيات الرقمية في كثير من المؤسسات؛ لرفع جودتها.
٢. الانفجار المعرفي ودوره في إحداث تغير كبير في متطلبات تدريب وتأهيل الأفراد العاملين في المؤسسات التعليمية المختلفة.
٣. العدد الكبير للعاملين في المؤسسات التعليمية المختلفة، والحاجة إلى مستويات مختلفة من التدريب؛ عملاً بمبدأ تكافؤ الفرص للجميع.
٤. توفير الميزانية المخصصة للتدريب، وتقليل الجهد والوقت المبذولين؛ للحصول على تغيرات وتطورات مهنية مختلفة.

وتماشياً مع ما تم ذكره فإن الانتشار الواسع للمعرفة وتعدد مصادرها وسرعة تدفق المعلومات، أوجب إيجاد طرق وأساليب للاحتفاظ بهذه المعرفة والرجوع إليها عند الحاجة، كما تجدر الإشارة إلى أن الحاجة للوصول للمعلومات، يتطلب معالجة لمعلومات كثيرة بسرعة فائقة لاستخدامها في اتخاذ قرارات حكيمة مبينة على بيانات حقيقية، كما أن الطلب العالي على المهارات والتركيز عليها في سوق العمل يتطلب إيجاد برامج تدريبية، قادرة على المساعدة في تطوير الأداء المهني وتقليل الأخطاء عند تنفيذها، وخلاصة القول إن التدريب الإلكتروني يعمل على تحسين فرص العمل من

خلال التدريب المهني لتلبية احتياجات العصر، وتدريب الكوادر البشرية المؤهلة؛ بسبلٍ تقنية؛ كي تساهم في تلبية احتياجات سوق العمل.

مميزات التدريب الإلكتروني:

أشار أحمد (٢٠١٦) إلى عددٍ من مزايا التدريب الإلكتروني لكل من (المدرب، المتدرب، المؤسسة التدريبية) وهي على النحو الآتي:

المتدرب:

١. سوف يتدرب المتدرب في الوقت والمكان المناسبين، ويختار ما يحتاجه؛ دون مواعيد محددة لبدء ونهاية التدريب.

٢. يعطي المتدرب فرصة المحاولة والخطأ دون إحراج أو تكرار؛ حتى يصل إلى مرحلة الإتقان، دون إشراف أو رقابة؛ مما يمكنه من التحرك بثبات نحو مستويات أعلى.

المدرب:

١. لديه المزيد من الوقت لتطوير خبراته، وإعداد المزيد من البرامج التدريبية.

٢. إتاحة الفرصة لاكتساب الخبرة، والارتقاء بالمهارات، وتطوير القدرات، وفتح آفاق جديدة.

المؤسسة التدريبية:

١. تخفيض الكلفة المادية، والتغلب على مشكلة نقص الكوادر المتخصصة.

٢. تطوير البرامج وتحديثها وتغييرها بسرعة؛ دون تكلفة إضافية أو باهظة.

وعليه يمكن تحديد مميزات التدريب الإلكتروني بأنه:

١. مرن يتم حسب حاجة المتعلم، وبسرعته الخاصة.

٢. التغذية الراجعة الفورية، والقدرة على تلافي الأخطاء في المستقبل.

٣. يساعد على تلافي عيوب التدريب التقليدي، وتوفير فرص تدريب أفضل.

أنواع التدريب الإلكتروني:

هناك عدة أنواع للتدريب الإلكتروني، منها:

١. **التدريب المتزامن:** وهو نشاط في الوقت الحقيقي؛ تحت قيادة مدرب يتواجد هو وجميع المتدربين في نفس الوقت، ويتواصلون مباشرة مع بعضهم البعض؛

عبر الرسائل النصية والصوتية، أو الفيديو، ومن مزايا التدريب المتزامن أن المتدرب يمكنه تلقي تغذيةً راجعةً مباشرةً من المدرب في نفس الوقت وهو النوع الذي اتبعه الباحثان في هذه الدراسة وذلك لأنه يتناسب مع محتوى البرنامج التدريبي.

٢. **التدريب غير المتزامن:** في هذا النوع لا يشترط على المدرب والمتدرب التواجد في نفس الوقت، أو نفس المكان، ويمكن للمتدرب التفاعل مع محتوى التدريب عن طريق البريد الإلكتروني، مثل: إرسال رسالة إلى المدرب للاستفسار عن شيء يجيب عليه المدرب لاحقًا.

٣. **التدريب المدمج أو المختلط:** هو نوعٌ من التدريب الحديث، يجمع بين التدريب التقليدي والتدريب الإلكتروني؛ أي يتم تدريب المدربين التقليديين في غرف التدريب التقليدية مع المدربين والمتدربين إلكترونيا (صالح، ٢٠١٨).

نماذج التدريب الإلكتروني:

تتنوع نماذج وأشكال التدريب الإلكتروني بتنوع أساليب التدريب المتبعة والوسائل والتقنيات المستخدمة فيه، حيث يذكر حماد (٢٠١١) أشكالًا متعددةً للتدريب الإلكتروني، تتمثل في النماذج الآتية:

١. النموذج المساعد أو المكمل: وهو عبارة عن تدريب إلكتروني مكمل للتعليم التقليدي؛ حيث يتم استخدام الانترنت كوسيلة تخدم التعليم، وتدعمه؛ من خلال الحصول على البرامج والعروض المساعدة.

٢. النموذج المدمج: وفيه يتم تطبيق التدريب الإلكتروني مدمجاً في نفس الوقت مع التدريب الصفي التقليدي؛ بحيث يتم استخدام التدريب الإلكتروني بطريقة مباشرة في الفصول التقليدية.

٣. النموذج المنفرد: وهو عبارة عن بيئة تدريب إلكترونية افتراضية، سواءً كانت متزامنة أو غير متزامنة، يتدرب فيها المتدرب ذاتياً وبسرعته الخاصة، وتعتبر البيئة التدريبية الوسيلة الأساسية للتعلم.

كما أضاف الباحثان نموذجاً وهو:

٤. النموذج التفاعلي: وهو عبارة عن بيئة تدريب إلكترونية افتراضية، تعمل بصورة متزامنة وغير متزامنة، تتدرب فيها المتدربة بصورة تفاعلية مباشرة مع المدربين، وهو النموذج الذي اتبعه الباحثان في البحث.

ومن خلال مراجعة الجهود البحثية السابقة استعرض هذا البحث الدراسات العلمية المتعلقة بموضوع البحث في هذا المحور من الأحدث للأقدم، كالتالي:

دراسة الأنصاري (٢٠٢١) والتي هدفت إلى التعرف على أبرز فرص وتحديات التدريب الإلكتروني من خلال المنصات الإلكترونية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم اعتماد الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، وقد طُبِّقت خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي١٤٤١هـ، واشتمل مجتمع الدراسة منسوبي كلية التربية بجامعة طيبة، في حين تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) منسوبًا، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وتبين من نتائج الدراسة أن أبرز الفرص المتاحة تمثلت في إتاحة الفرصة لمشاركة أكبر عدد من المتدربين بمواقع مختلفة جغرافياً، أما فيما يخص التحديات فقد برزت في المشاكل الفنية المتعلقة ببطء الشبكة وضعفها أو انقطاعها أحياناً؛ مما يؤثر على عملية التدريب، كما كشفت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توجهات عينة الدراسة نحو الفرص والتحديات التي تتعلق بالتدريب الإلكتروني عبر المنصات الإلكترونية تعزى لمتغير: (النوع البشري، أو المؤهل العلمي، أو المنصات المفضلة لدى عينة الدراسة).

حيث هدفت دراسة صالح وسليمان (٢٠٢١) إلى التحقق في تأثير نمطين من التدريب الإلكتروني (مكثف وموزع) في بيئة تدريب إلكتروني على تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات وفعالية التعلم لدى طلاب الدراسات العليا في تكنولوجيا التعليم. واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وأعدا قائمة بمهارات إدارة قواعد البيانات، وصمما بيئة تدريب إلكترونية؛ وفقاً لنموذج محمد الدسوقي، وكانت أدوات البحث (اختبار معرفي في قواعد البيانات، وبطاقتي ملاحظة، وتقييم منتج)، وتكونت عينة البحث من (20)طالباً من طلاب الدبلوم الخاص في التربية تخصص تكنولوجيا

التعليم، مقسمين إلى مجموعتين قوامهما (١٠) طلاب، إحداهما تعرضت لنمط التدريب الإلكتروني المكثف، والأخرى تعرضت لنمط التدريب الإلكتروني الموزع، وخلص الباحثان إلى أن نمط التدريب الإلكتروني بغض النظر عن نوع النمط له تأثير إيجابي في تنمية الجانب المعرفي والمهارى المرتبط بمهارات إدارة قواعد البيانات، كما اتضح أن نمط التدريب الإلكتروني المكثف كان له الأثر الأكبر في تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات، وكذلك أظهرت النتائج ارتفاع كفاءة التعلم عند طلاب المجموعة الأولى التي تعرضت لنمط التدريب الإلكتروني المكثف.

بينما هدفت دراسة بخيت (٢٠٢٠) إلى تقصي فاعلية بيئة تدريب إلكترونية قائمة على أنظمة إدارة التعلم في تنمية الجانب المعرفي والجانب الأدائي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم، و استخدم المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات البحث (اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي، ودليل المستخدم)، وبعد التأكد من ثبات الأدوات وصدقها تم تطبيقها قبليًا على عدد (١٥) أخصائي تكنولوجيا التعليم بمحافظة أسيوط، ثم تطبيق البيئة التفاعلية الإلكترونية على مجموعة البحث بعدياً، و أظهرت النتائج أن استخدام البيئة التدريبية الإلكترونية القائمة على نظام إدارة التعلم موودل أدَّى إلى زيادة التحصيل الأدائي والمعرفي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم.

فيما هدفت دراسة Bankirer, Nathaniel (2018) إلى تقييم برنامج تدريب المعلمين على التكنولوجيا لمعلمي المرحلة الابتدائية في بيئة مدرسة خاصة، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم تنفيذ برنامج تدريبي لمعلمي المرحلة الابتدائية، وحتى يدرك المعلمون أهمية دمج التكنولوجيا في الفصل الدراسي، فإنهم يحتاجون إلى التدريب والدعم والموارد للقيام بذلك بشكل فعال، وتركز أطروحة البحث العملي هذه على الموارد اللازمة لتوفير التدريب التكنولوجي للمعلمين في مدرسة ابتدائية خاصة، وهي تقدم تقارير عن مرحلة التقييم النهائية للتخطيط التعاوني، وتنفيذ

برنامج تدريب تكنولوجيا المعلمين، تم جمع البيانات التقييمية وتحليلها من خلال مجموعات التركيز العاكسة لتوليد أفكار حول فوائد وتحديات البرنامج، وأشارت النتائج إلى أن البرنامج التدريبي الذي خصص التعليم المستمر الأسبوعي، ومدربي المعلمين المطلعين، ومعرفة النتائج المرجوة من البرنامج قبل المشاركة كانت نقاط قوة تتعلق بالبرنامج التدريبي. في الوقت نفسه، وكان مقدار الوقت المخصص المحدود تحديًا للبرنامج، ووجد أن وفرة الموارد المادية والتكنولوجية فضلًا عن التفاني المالي تجاه التكنولوجيا وتدريبها هي نقاط القوة في البرنامج التدريبي، في حين أن الإفراط في التركيز على نقاط اتصال التكنولوجيا المتعددة كان تحديا للبرنامج التدريبي. كما تشير النتائج إلى أن الحصول على دعم كبير من مديري المدارس المقدمة للمعلمين للتدريب التكنولوجي كان قوة. ومع ذلك، فإن توفير التكنولوجيا من أجل التكنولوجيا يمثل تحديًا، وتظهر الآثار المترتبة على هذه الدراسة أن إعطاء المعلمين الوسائل لتوفير ردود فعل مفتوحة وصادقة لبرامج التدريب التكنولوجي في المؤسسات التعليمية يمكن أن يعزز المجتمع التعليمي، ويخلق مشاركة المعلم لمثل هذه الفرص التدريبية، بالإضافة إلى ذلك، فإن إنشاء أنظمة موائع مستمرة للتغذية المرتدة يسمح لبرامج التدريب التكنولوجي بالتكيف مع تطور المجتمع التعليمي ونقاط الاتصال التدريبية.

وبحثت دراسة حسونة (٢٠١٦) في تقصي أثر التدريب الإلكتروني القائم على الحوسبة السحابية في اكتساب مهاراتها وقابلية استخدامها لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى، حيث تم التدريب الإلكتروني من خلال مدونة قائمة على إمكانات الحوسبة السحابية، وبنيت وفق خطوات تصميم التدريب الإلكتروني وهي: التحليل، والتصميم، والإنتاج، والتقويم، وتمت التجربة على (٢٧) طالباً وطالبة مثلت مجتمع الدراسة كله من طلبة قسم التكنولوجيا والعلوم التطبيقية، كما طُبقت أدوات البحث قبل التدريب الإلكتروني وبعده، وأظهر البحث النتائج التالية: ارتفاع حجم تأثير التدريب الإلكتروني القائم على إمكانات الحوسبة السحابية لإكساب مهارات استخدامها؛ حيث بلغ (٠,٨٠) وهو أعلى من القيمة المحكية (٠,١٤) في إكساب

استخدام إمكانات الحوسبة السحابية لدى الطلبة المتدربين، وارتفاع حجم تأثير التدريب الإلكتروني القائم على إمكانات الحوسبة السحابية لزيادة القابلية نحو استخدامها؛ حيث بلغ (٠,٨٨) وهو أعلى من القيمة المحكية (٠,١٤) في تنمية القابلية نحو استخدامها لدى الطلبة المتدربين.

كما هدفت دراسة العبيكي والسيف (٢٠١٦) إلى تصميم برنامج تدريبي إلكتروني قائم على نموذج التصميم التعليمي العام، ومن ثم التعرف على أثره في تنمية المهارات المعرفية والأدائية لاستخدام أدوات الويب ٢٠٠ لدى معلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهجين الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي القائم على التصميم (القبلي، البعدي) للمجموعتين (التجريبية والضابطة)، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما تجريبيه والتي دُربت (باستخدام البرنامج التدريبي الإلكتروني)، والأخرى ضابطة والتي دُربت (باستخدام التدريب التقليدي)، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، كما تم إعداد أدوات الدراسة من خلال اشتقاق قائمة ببعض مهارات استخدام أدوات الويب ٢، ثم تصميم وإنتاج البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على نموذج التصميم التعليمي العام، وبعد التأكد من صدق الأدوات وثباتها، وهي: (اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات استخدام بعض أدوات الويب٢٠٠، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي المرتبط بمهارات استخدام بعض أدوات الويب٢)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على نموذج التصميم التعليمي العام في تنمية الجانب المعرفي والجانب الأدائي المرتبط باستخدام أدوات الويب٢ لدى معلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم.

التعقيب على الدراسات المتعلقة باستخدام التدريب الإلكتروني.

من حيث الهدف: اختلفت أهداف الدراسات السابقة في هذا المحور مع أهداف البحث الحالي؛ حيث تناولت دراسة الأنصاري (٢٠٢١) التعرف على أبرز فرص وتحديات التدريب الإلكتروني؛ من خلال المنصات الإلكترونية، ودراسة صالح و سليمان (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على أثر نمطي التدريب الإلكتروني (المكثف، الموزع) داخل بيئة تدريب إلكترونية على تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات وكفاءة التعلم لطلاب تكنولوجيا التعليم بالدراسات العليا، ودراسة بخيت (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تقصي فاعلية البيئة التدريبية الإلكترونية القائمة على أنظمة إدارة التعلم في تنمية الجانب المعرفي والجانب الأدائي لمهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم، ودراسة حسونة (٢٠١٦) التي هدفت الى الكشف عن أثر التدريب الإلكتروني باستخدام إمكانات الحوسبة السحابية في تنمية مهاراتها و قابلية استخدامها، دراسة Bankirer, Nathaniel (2018) التي هدفت إلى تقييم برنامج تدريب المعلمين على التكنولوجيا لمعلمي المرحلة الابتدائية في بيئة مدرسة خاصة، في حين كان هدف البحث الحالي هو: الكشف فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب في تنمية بعض مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة، حيث لم تتناول أي من الدراسات السابقة التدريب الإلكتروني مع معلمي التربية الخاصة.

من حيث المنهج: اتفق البحث الحالي مع دراسة صالح وسليمان (٢٠٢١)، ودراسة بخيت (٢٠٢٠)، ودراسة Bankirer, Nathaniel(2018)، ودراسة حسونة (٢٠١٦) حيث استخدموا المنهج شبه التجريبي، واتفق مع دراسة الأنصاري (٢٠٢١)، والتي استخدمت المنهج الوصفي، وأيضاً اتفق مع دراسة العبيكي، والسيف (٢٠١٦) التي استخدمت نفس المنهجين المتبعين في البحث الحالي.

من حيث الأداة: استخدم البحث الحالي الاختبار التحصيلي، وبطاقة تقييم الأداء، وقد اتفق البحث الحالي مع دراسة بخيت (٢٠٢٠) في استخدام الاختبار التحصيلي، واختلف مع جميع الدراسات السابقة في هذا المحور من حيث أداة بطاقة

تقييم الأداء؛ حيث استخدمت دراسة الأنصاري (٢٠٢١) الاستبانة، واستخدمت دراسة صالح وسليمان (٢٠٢١) الاختبار المعرفي، وبطاقة ملاحظة، وبطاقة تقييم منتج، واستخدمت دراسة بخيت (٢٠٢٠) اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة، بينما استخدمت دراسة حسونة (٢٠١٦) مدونة قائمة على إمكانات الحوسبة السحابية.

من حيث مجتمع الدراسة والعينة: اعتمد البحث الحالي على معلمات التربية الخاصة كمجتمع للدراسة، واسُتخلصت منه العينة، وبذلك يكون قد اختلف عن مجتمع الدراسة والعينة لجميع الدراسات السابقة في هذا المحور.

المحور الثاني: التلعيب

يعتبر استخدام الأنشطة التعليمية القائمة على التلعيب من الاتجاهات التعليمية الحديثة، حيث إنها تعد من الأدوات الداعمة للتعليم والتدريب؛ نظرًا لاحتوائها على العديد من الخصائص المميزة؛ من جذب المتدربين والمتعلمين، إثارة انتباههم، وتنمية مهارات التواصل والتفاعل مع البيئة المحيطة، والتفاعلية والتشويق؛ من خلال تقديم المحتوى التعليمي بقالب جديد، وهذا كله يعتمد على توظيفها الجيد؛ بما يتناسب مع خصائص المتعلمين، وقدراتهم المختلفة، سواء العقلية أو الجسدية (الحنفاوي، ٢٠١٧).

كما يؤكد ديشيفا وآخرون Dicheva (2015) على أن التلعيب من الاستراتيجيات الحديثة التي تتبنى تحفيز المتعلمين، وتغير من سلوكياتهم، كما تساعدهم على التنافس الشريف فيما بينهم، وتعزز في نفس الوقت التعاون فيما بينهم؛ حيث تم استخدام التلعيب في ميادين كثيرة غير مجال التعليم، منها: مجال التسويق، ومجال الصحة، والبرامج التدريبية للموظفين وغيرها الكثير مما يؤكد على فاعليتها.

وقد عرفت الجهني (٢٠١٨، ٦٤٨) التلعيب بأنه: "استراتيجية تعليمية تهتم بتحفيز المتعلمين على التعلم باستخدام عناصر الألعاب في سياقات خارج سياق الألعاب؛ وذلك بهدف تحقيق أقصى قدر من المتعة والمشاركة وحل المشكلات".

ويؤكد حسن (٢٠١٩) أن الهدف من التلعيب هو الابتعاد عن جو التعليم والتدريب التقليدي الممل، وإضفاء شعور المتعة؛ بإضافة عناصر الألعاب إلى بيئة التعلم والتدريب؛ لتحويلها إلى بيئة أكثر متعة، حيث تعتمد معظم استراتيجيات التلعيب على إضافة عناصر اللعبة مثل النقاط، والمستويات، والتحصيل من أجل تشجيع المتعلمين على الاشتراك والاندماج في العملية التعليمية.

ومن المفيد أن نؤكد على الدور الذي يلعبه مبدأ التلعيب في التعليم من تحفيز المتعلمين، وتقوية الروابط بين المعلم والمتعلم، وتغيير سلوك المتعلمين بطريقة إيجابية، تساعد على اندماجهم في الموقف التعليمي، وبالتالي تحقيق أهدافه.

المبادئ التربوية للتلعيب في التعليم:

يدعم استخدام التلعيب في المواقف التعليمية العديد من المبادئ التربوية، حيث تشير الدراسات كدراسة (الرحيلي، ٢٠١٨) ودراسة (العمري والشنقيطي، ٢٠١٩) ودراسة (النادي، ٢٠٢٠) ودراسة (النشيري، ٢٠٢٠) إلى فاعلية استخدام التلعيب في تنمية المهارات المختلفة، وهذا يبرز دور التلعيب في العملية التعليمية؛ حيث إنه منحى تطبيقي جديد في التعليم، ولكن دوره الفعال سرعان ما ظهر وبرز. ويهتم التلعيب بتحفيز المتعلمين على التعلم؛ باستخدام عناصر اللعبة، وبذلك يحقق التلعيب أقصى قدرٍ من المشاركة والمتعة، وهذا بدوره يحفز المتعلمين على مواصلة التعلم، وبالتالي إحداث أثر في مهاراتهم المختلفة، وسلوكهم التعليمي (الفليكاوي، والعنزي،٢٠١٦).

كما تشير دراسة (النادي،٢٠٢٠) إلى دور التلعيب في تدريب المتعلمين على مهارات حل المشكلات، كما يكسبهم التلعيب صفات وسلوكيات شخصية إيجابية، تجعلهم يمتلكون مهارات مختلفة عند تعاملهم مع مشاكلهم في العالم الحقيقي.

ويدعم التلعيب العديد من المبادئ التربوية ومنها: الفردية؛ فالتلعيب يراعي قدرات المتعلمين المتفاوتة، ويتضمن مستويات مختلفة تتناسب مع الفروق الفردية،

ويدعم التغذية الراجعة المباشرة والتي تساعد على بقاء أثر التعلم، وأيضا يعمل على إشراك المتعلمين لاكتشاف ومتابعة التعلم، فهو بذلك يعزز مبدأ التعلم النشط، واستخدام عناصر اللعبة يحفز المتعلمين لاستمرار ومواصلة التعلم، وحيث إن استخدام التلعيب يدعم تقديم التغذية الراجعة الفورية وبالتالي تقويم المتعلم لنفسه باستمرار.

ويساعد التلعيب الطلاب على تطوير مهاراتهم المختلفة، حيث إنه وسيلة يكتشف الطالب فرصًا متعددة لاكتشاف الأشياء، فمن خلال التلعيب يتفاعل الطالب بكل حواسه بمهارة؛ حيث إنه يستمع، ويرى، ويلمس، وكل المهارات المقدمة إلى الطالب يمكن أن تترجم إلى لعبة على أساس مبدأ اللعب، من خلال هذه اللعبة يتعلم الطالب مهارات مختلفة، ويحصل على مجموعة من الحقائق والمعارف (عويس، ٢٠١٢).

واستناداً على ما سبق تظهر أهمية توظيف التلعيب، واعتماد المبادئ التربوية التي يدعمها، وذلك من خلال التوظيف الأمثل للمبادئ في سياق الأهداف التعليمية للاستخدام التلعيب في المواقف التعليمية.

النظريات المرتبطة بالتلعيب:

تنوعت النظريات والأسس التربوية التي يستند عليها استخدام التلعيب وفيما يلي عرض لأهمها:

١. **النظرية البنائية:** تفترض النظرية البنائية أن المعرفة قائمة على التعلم، وأن المعرفة ليست موضوعية، وليست موجودة بشكل منفصل عن الفرد في العالم الخارجي، إنما يقوم الفرد ببنائها وتنظيمها من خلال فهمه وتفسيره للعالم الواقعي في ضوء خبرات الفرد وتجاربه، كما تؤكد على إعادة بناء المعرفة وتكييفها على أساس الخبرات السابقة، والمعتقدات التي يستخدمها الفرد في

تفسير الأحداث المختلفة (خميس، ٢٠١٨)، حيث يشير (Landers, et al,2017) أن أصحاب النظرية البنائية الاجتماعية يعتقدون أن الأفراد يخلقون المعنى من خلال تعلمهم من بعضهم، كما يلعب تفاعلهم في البيئات المختلفة دور في تكوين المعرفة، ومن هنا يبرز الدور الذي يؤديه التفاعل من خلال التلعيب، وتكوين العلاقة بين المدرب و المتدرب، وبين المتدربين أنفسهم، وبين المتدرب و المحتوى التدريبي، وعناصر التلعيب في تكوين المعرفة.

٢. **النظرية السلوكية:** هناك ارتباط قوي بين التلعيب ونظريات علم النفس خصوصاً النظرية السلوكية، حيث يمكن استخدام التلعيب لإحداث تغيرات ذات دلالة في السلوك الإنساني، ومما لا شك فيه أن النظرية السلوكية تشتمل على مبادئ عدة من أهمها: تقرير السلوكيات المرغوبة باستخدام المكافآت، تصحيح السلوكيات غير المرغوبة من خلال العقاب أو عدم منح المكافآت، وهذا يتماشى تماماً مع التلعيب من خلال منح النقاط والأوسمة، وزيادتها أو تناقصها حسب مستوى الأداء (Dale, 2014).

٣. **نظرية تحديد الذات:** تمثل نظرية تحديد الذات أساساً نظرياً لاستخدام التلعيب في التعليم، حيث تؤكد هذه النظرية على أهمية تحقيق النمو النفسي، الرفاهية النفسية، الاستقلالية، وتحمل المسؤولية، كما تقوم على ثلاث مبادئ رئيسة يمكن تفعيلها من خلال بيئات التعلم القائمة على التلعيب وهي: الاستقلالية، الانتماء، الكفاءة، حيث إن الكفاءة ترتبط بالرغبة في التغلب على الصعوبات والتحديات، والاستقلالية ترتبط بالرغبة في تحمل المسؤولية على السلوك الخاص، والانتماء من خلال الرغبة في الارتباط بالآخرين في ضوء الاحترام والتعاون المتبادل، ويمكن القول بأن هذه المبادئ الثلاثة توفرها البيئات المعتمدة على التلعيب (Deterding et al, 2011).

٤. **نظرية التعلم الاجتماعي:** تفترض هذه النظرية أن الأفراد يتعلمون من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين وما يترتب عليها من مخرجات، حيث يقوم الفرد بالمعالجة المعرفية لهذه المخرجات وبالتالي تحديد ما إذا كان السلوك

قابل للتطبيق أو قد يتم نقده واستبعاده، ويمكن تطبيق هذا المبدأ من خلال البيئات التعليمية القائمة على التلعيب حيث توفر هذه البيئات الفرصة لملاحظة سلوك الآخرين وما يترتب عليها وبالتالي تحديد ما إذا كان السلوك قابل للتطبيق من عدمه (kim, &et.,2018)

مميزات التلعيب:

يشتمل التلعيب على عدة مميزات تتمثل في التالي:

١. تشجيع المشاركة والتفاعل: حيث يحفز المتعلمين على المشاركة في النشاط المصمم له، ويساعد ذلك في زيادة تفاعل المتعلمين مع الأنشطة المراد إنجازها من خلال منحهم الحافز للقيام بذلك.

٢. استخدام الجوائز (النقاط، الشارات، المستويات) كمحفزات: من خلال التلعيب يتم تزويد المتعلمين بمستويات أكثر صعوبة للعبة للوصول إليها كلما كانت تقييماتهم إيجابية، حيث يواصل المتدرب العمل الجاد حتى يصل إلى المستويات الأعلى التي تشير إلى مدى نشاطه من خلال إنجازه الشخصي (الحفناوي،٢٠١٧).

٣. رفع التنافسية والتغلب على التحديات: تتكون عملية التدريب من عدة مهارات يمكن للمتدرب تعلمها وإتقانها من خلال ممارسة مجموعة من المهام، وكلما أكمل مهمة ما، كلما أشار إلى المهارة التي يمارسها، بالإضافة إلى الشارات الذي يتلقاها المتدرب كلما تغلب على تحدٍ جديد.

٤. المتعة والتسلية: لا يحاول المتدرب من خلال التلعيب الوصول فقط إلى هدف معين أو حل مشكلة معينة، بل يستمتع أيضًا بما يمارسه، والتحديات التي يواجهها من أجل تحقيق الأهداف المرجوة (عبد الحق، ٢٠١٩).

توظيف التلعيب في التعليم:

يرى جودت (٢٠١٦) أنه يمكن تطبيق مفهوم التلعيب في التعليم من خلال النشاطات والوسائل التالية:

١. إدراج نقاط إلى المهام والواجبات الدراسية.

٢. تخصيص شارات ومنحها للمنجزين وفقاً لقوانين ومعايير محددة.
٣. إنشاء لائحة يتم فيها ترتيب الطلبة حسب إنجازهم.
٤. تقسيم المحتوى التعليمي لمستويات من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.
٥. ربط الشارات التي يحصل عليها المتعلم بفرصة دخوله لمستويات أعلى.

كما يضيف العجيل (٢٠٢٠) أنه إذا أردنا تطبيق التلعيب في التعليم فيتم باستخدام عناصر اللعبة في الموقف التعليمي، وذلك يتم من خلال ما يلي:

١. تحويل محاور الدرس إلى مراحل.
٢. تغيير أسلوب المعلم من أسلوب المحاضرة إلى أسلوب المغامرة.
٣. تحويل الدرجات إلى سلم يتدرج فيه الطالب بدلاً من إعطائه علامة فقط.
٤. تحويل تمرين الدرس إلى تحدٍّ جديد.

عناصر التلعيب:

يشترك التلعيب مع الألعاب في مجموعة من العناصر، وجود هذه العناصر أو بعضها في الموقف التعليمي يعتبر تلعيبًا، وقد حدد كلٌّ من العجيل (٢٠٢٠)، والغامدي (٢٠٢٠)، والنادي (٢٠٢٠). هذه العناصر، ويمكن إجمالها في التالي:

١. النقاط Points طريقة لقياس أداء المتعلم، ويحصل عليها المتعلم كلما انتهى من مهمة معينة.
٢. لوحة الشرف Leader board وتقوم على إعداد قائمة تُظهر ترتيب ودرجات المتعلمين، وتساعد هذه اللوحة المتعلم على مقارنة أداءه بأداء الآخرين، وتزيد من التنافس بينهم؛ حيث يسعى كل متعلم للوصول إلى الصدارة.
٣. شريط التقدم Progress bar وهو عبارة عن شريط يظهر أمام المتعلم بشكلٍ دائمٍ، يوضح للمتعلم تقدمه ومدى إنجازه للمهام المطلوبة، المرتبطة بالوصول للهدف المطلوب.
٤. المستويات حسب القدرة والمهارة level: يشير إلى المستوى الذي يكمل فيه المتعلم مهمة معينة، من السهل إلى الصعب، ويجب على المتعلم إكمال

المهمة المطلوبة للدخول إلى مستوى آخر للحصول على المستوى الحالي للمتعلم.

٥. التحديات:Challenges وهي تحديات تُظهر للمتعلم في أوقات متفرقة، وتساعده على الانتقال من مستوى لآخر بسرعة أكبر.

٦. الجوائز والهدايا :Rewards وهي التي يحصل عليها المتعلم بعد إنجازٍ معينٍ، ولها نوعان؛ مادية ومعنوية، وتساعد في زيادة دافعية المتعلم للإنجاز.

٧. الشارات Badges أشكال ورموز بصرية تعرض على المتعلم بعد إنجاز العديد من المهام التي يمكن أن ترتبط بعدد النقاط التي تلقاها أو المستويات الذي وصل إليه الطالب

٨. الإنجاز Achievements عندما يُكمل فرد مهمةً أو هدفًا معينًا يتلقى عنصرًا ماديًا أو افتراضيًا، وهذا يمثل تعزيزًا للإنجاز، ويمثل هذا العنصر في العملية التعليمية الجانب التعزيزي للطالب من خلال مكافأته بشيء مادي أو معنوي عندما يحقق هدفًا معينًا.

٩. الالتزام بالموعد Appointments: عندما يرغب الطالب في تسجيل الدخول أو المشاركة في تطبيق أو برنامج أو لعبة، خلال وقت محدد؛ من أجل الحصول على نتيجة إيجابية، وهنا تكمن أهميته تربوياً من خلال الالتزام بالوقت؛ الأمر الذي سينعكس أيضاً على مواقف الحياة.

١٠. الصورة الرمزية Avatar غالبًا ما يُعرض على الطالب قصةً بشخصياتٍ مختلفةٍ، ولديه نوعٌ من المحادثة مع اللاعب أو المتعلم؛ من أجل تكوين علاقة، ويمكن أن تكون الصورة الرمزية أيضًا تمثيلاً غير نشط.

١١. الزخم السلوكي Behavioral Momentum ميل اللاعبين لمواصلة ما يفعلونه في اللعبة، ومثال على ذلك هو اللعبة (Tetris)، ويمكن تطبيق ذلك تربوياً من خلال تشجيع الطلاب على التعلم.

١٢. إنتاجية مريحة Blissful Productivity تهدف اللعبة إلى تسهيل العمل عليك، والقيام بمهام مختلفة، وهذا يجعل اللاعب مرتاحًا أثناء اللعب، ويتم تشجيعه، وتعزيزه. وذلك يسهل تربويًا عملية التعلم للمتعلم.

١٣. المكافآت Bonuses يتم تقديم المكافآت من خلال إكمال عدة مهام متتالية، في فترة زمنية قصيرة، كما يتم منح المكافآت أيضًا عندما يؤدي المتعلم مهمة معينة أو بترتيب معين، وتختلف عن الجوائز والهدايا في أنها غير ثابته، وتقدم حسب سرعة المتعلم.

١٤. نظرية المعلومات المتتالية Cascading Information Theory وتتمثل في إصدار معلومات كافية ومناسبة للمتعلم في كل مرحلة لتسهيل المهمة ومنحهم الفهم الكافي.

١٥. التغذية الراجعة في الوقت المناسب (Real-time feedback): قد يسهل نهج اللعب بلعبة تحقيق الأهداف التعليمية، ويضع الطلاب في مركز العملية التعليمية، ويزيد من الحافز، ويجعلهم أكثر فعالية. كما قد يدعم التلعيب أيضًا التعلم متعدد الحواس، والتعلم النشط، والتعلم القائم على حل المشكلات، يمكن أيضًا تشجيع الطلاب على استعادة المعرفة السابقة؛ حيث يجب على المتعلمين استخدام المعلومات التي تعلموها مسبقًا لتحسين درجات التعلم الخاصة بهم، فيقومون بعمل ملاحظات فورية تسمح لهم باختبار الفرضيات والتعلم من سلوكياتهم، وقد يوفر التلعيب أيضًا أدوات التقييم الذاتي في شكل درجات ومستويات مختلفة، وتحقيق البعد الاجتماعي لمشاركة المجتمع في عملية التعلم أيضًا، وقد يعزز التفكير المنطقي، والنقدي، والإبداعي، ويطوِّر مهارات التأقلم، والمهارات الاجتماعية، ويطور القدرات اللغوية، ومهارات الاتصال الفعال، والتعاون، ويدعم القدرات الإبداعية، وحل المشكلات.

وفي ضوء ما سبق يمكن إجمال عناصر التلعيب في البحث الحالي في الآتي:

١. الشخصية الافتراضية.
٢. النقاط.
٣. التحديات.
٤. لوحة الشرف.

المعايير التي تحكم استخدام التلعيب في التدريب الإلكتروني:

هناك مجموعة من المعايير التي تنظم استخدام التلعيب في التدريب الإلكتروني كما أنها تزيد من فاعليته وردت في الحفناوي (٢٠١٧) كالآتي:

١. اتصال استراتيجية التلعيب بالأهداف التي وُضعت من أجلها.
٢. مناسبة استراتيجية التلعيب لمستوى النمو العقلي وخبرات وقدرات المتدربين.
٣. اتصال استراتيجية التلعيب بالبيئة التعليمية.
٤. قيام استراتيجية التلعيب على أسلوب حل المشكلات، والوصول إلى الإجابات بصورة منطقية.
٥. تقديم الاستراتيجية تغذية راجعة فورية وتشخيصية تساعد المتدرب على التعرف على نقاط الضعف، ثم تزوده بالخبرة المناسبة.
٦. سهولة استراتيجية التلعيب، ووضوحها، وبعدها عن التعقيد.
٧. تركيز استراتيجية التلعيب على إثارة اهتمام المتدربين، وتحقيق المتعة لهم.
٨. دعم استراتيجية التلعيب النمو والتعلم الذاتي للمتدرب حسب سرعته الخاصة.

عناصر بيئة التدريب الإلكترونية القائمة على التلعيب:

يشير البربري (٢٠١٨) إلى أن بيئة التدريب الإلكترونية القائمة على التلعيب تتكون من مجموعة من العناصر، كما يلي:

١. العنصر البشري (Man): يحتوي على وصف أدوار المعلم والطالب في بيئة التلعيب في كل نشاط من أنشطة التعلم التنافسية أو التعاونية، وينقسم الطلاب إلى أربع فئات: تتمثل أدوارهم فيما يلي (Werbach & Hunter , 2012):

- الفائزAchievers : وهو اللاعب الذي يحب الفوز بكسب النقاط، والوصول إلى القمة؛ لتحقيق المستويات والأهداف في أسرع وقت، وبأعلى دقة، والمكافأة هي الحافز الجيد لهؤلاء اللاعبين.
- القاتل Killers: الشعور الأساسي لهذا النوع من اللاعبين هو أنه هو الأفضل، ويجب أن تغلب على الآخرين في سلسلة من الهزائم، والحصول على نقاط من الهزيمة.
- المستكشف Explorers: يسعى هذا النمط من اللاعبين في اكتشاف عناصر اللعبة والتعرف على المناطق الخفية من خلال الإبحار في كل واجهات التفاعل للعبة ولا يهتم بكسب النقاط بقدر التعرف على إمكانيات اللعبة.
- الاجتماعي Socializers: يهتم بمعرفة المزيد عن الآخرين، وتكوين صداقات مع أكبر عدد ممكن من الناس، ونقل الخبرات، وتبادل الأفكار مع الآخرين، وفي بيئة التعلم الإلكتروني يكون أحد أهم الأدوار التي يجب على المعلمين القيام بها تحفيز المتعلمين بشكلٍ غير مباشرٍ إلى زيادة مشاركتهم في الأنشطة، وتوجيههم إلى الطريق السليم؛ من خلال بناء لعبة تلميحات جيدة، ودمجها في المواقف الاجتماعية التي تهدف إلى اكتساب خبرة مباشرة من مهام التعلم والمحتوى، وتقييم أدائهم(Martín-Hernández, 2021).

٢. آليات التلعيب Mechanics: تتمثل الآليات في الإجراءات والوظائف والقواعد التي يقدمها المصمم لمستخدم بيئة التلعيب، وتشمل كافة أنماط التفاعل والسياق المحيط بالمتعلم أثناء اللعب.

٣. المواد التعليمية Learning Material: إن طبيعة بيئة التلعيب تنظم المحتوى التعليمي على شكل مستويات من حيث درجة الصعوبة التي يحكمها مستوى التجريد والانتقال من البسيط إلى المعقد، وبالتالي يتم مراجعة التنظيم المنطقي للمحتوى حسب رغبة المتعلم وحريته في الانتقال. يجب تكون منظمات المحتوى ذكية، مما يعني أن المحتوى يتم تقديمه وتنظيمه وفقاً لمتابعة وتقييم الحالة المعرفية للمتعلم والسياق المناسب لعرض المحتوى.

٤. وضع اللعبة Modes: تنقسم شروط اللعبة إلى حالتين رئيسيتين وهما المنافسة الفردية والتعاونية الجماعية، حسب رغبة المتعلم في الانضمام إلى بيئة التلعيب، ويسمح للمتعلم بتغيير حالة التلعيب بشرط الانتهاء من متطلبات الموقف الحالي له.

٥. إدارة اللعبة Management: يشير هذا العنصر إلى الجوانب التنظيمية للتفاعلات من حيث الدخول إلى الواجهات والخروج منها، والانتقال إلى القوائم الفرعية، وتخزين مستويات التقدم في كل مرحلة من مراحل اللعب، وطلب المساعدة والدعم.

٦. الحوافز Money: تظهر الحوافز في النقاط التي حصل عليها المتعلم والتي ينتج عنها مكافأة مثلاً على درجة النشاط في مقرر الحاسب الآلي وكذلك الألقاب الثابتة أو المسحوبة حسب أداء المتعلم، وكذلك الميداليات والنياشين. وقد تكون المكافأة أو الحافز على شكل أموال افتراضية قابلة للتحويل إلى أوراق نقدية حقيقية بموجب آلية محددة أو سلع افتراضية مرتبطة بمراكز التسوق لتحويلها إلى سلع افتراضية.

٧. الأساس الأخلاقي Moral: يتمثل الأساس الأخلاقي في ترسيخ أخلاقيات المنافسة أثناء اللعب، وعدم الانجراف إلى أي شكلٍ من أشكال الصراع مع الآخر بعيدًا عن بيئة التلعيب، وكذلك مساعدة المعلم على التحكم في الانفعالات في مواقف المنافسة والدرس أو التجربة التي يجب أن يكتسبها

المتعلم من اللعب. ويعتمد الأساس الأخلاقي لبيئة التلعيب على حقيقة أن الممارسات تعكس الأخلاق، وبالتالي فإن السلوك يسترشد بقيم التواصل مع الآخر؛ من حيث الاحترام المتبادل والمسؤولية الفردية تجاه المجموعة.

٨. طرق التلعيب: يمكن تصنيف طرق التلعيب إلى طريقتين، هما:

- الطريقة الأولى هي تلعيب دلالي، الذي يهدف إلى استخدام عناصر ومفاهيم اللعبة كأساس لدعم ومساعدة المتعلمين على العثور على معنى محتوى التعلم في بيئة خارج اللعبة.
- الطريقة الثانية هي أن تتنافس مع الآخرين من خلال تحديد مستوى المكافأة، وبالتالي تحقيق أهداف التعلم، مثل الحوافز التي تدفع الشخص إلى تطوير أدائه واكتساب مهارات جديدة.

٩. المعدات والأجهزة Machines: الأجهزة والمعدات الطرفية التي يتفاعل المتعلم من خلالها في واجهة التلعيب، ويمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنواع رئيسة وفقاً لمستوى الاستيعاب الذي توفره، وهي:

- الطرفيات التقليدية، يتم التعامل من خلال برمجيات سطح المكتب، وتمثل الطرفيات لوحة المفاتيح والفأرة.
- طرفيات شبه الاستغراق: تتكون من القفازات الرياضية أو عصى اللعب.
- طرفيات الاستغراق الكامل، حيث يعامل المتعلم بيئة اللعب مثل بيئة ثلاثية الأبعاد تعتمد على تقنيات الواقع الافتراضي وأدواته في التفاعل مع عناصر بيئة التلعيب، مثل خوذ الرأس، نظارات التجول والانتقال، وحساسات نقل حركة الأرجل والأيدي (Martín-Hernández, 2021).

ومن خلال مراجعة الجهود البحثية السابقة استعرض البحث الحالي الدراسات العلمية المتعلقة بموضوع البحث في هذا المحور من الأحدث للأقدم، وهي كالتالي:

حيث هدفت دراسة ناجي، وعسقول، وعقل (٢٠٢٢) إلى استقصاء فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التلعيب في تنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأقصى؛ واتبع الباحثون في بحثهم المنهجين شبه التجريبي

والوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (٩٣) طالبة من طالبات كلية التربية، تمَّ توزيعهن عشوائياً في مجموعتين؛ ضابطة قوامها (٤٧) طالبة تتعلم بالطريقة التقليدية عبر برنامج إدارة التعلم موودل (Moodle)، وتجريبية (٤٦) طالبة تعلمت من خلال بيئة التعلم القائمة على التلعيب، وتمثلت أدوات البحث في بطاقة ملاحظة للمهارات العملية، وبطاقة تقييم منتج؛ للتعرف على مستوى امتلاك عينة البحث لمهارات إنتاج البرمجيات التعليمية. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (a=٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في بطاقة ملاحظة المهارات العملية، وبطاقة تقييم المنتج؛ لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود حجم أثر كبير في تنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية.

كما هدفت دراسة مسعود (٢٠٢١) إلى تقديم التغذية الراجعة حسب مصدرها (داخلية - خارجية) في التلعيب، وتقصي أثرها في تنمية مهارات بناء واستخدام وصيانة شبكات الحاسب الآلي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وتم تطبيق تجربة البحث على مجموعتين تجريبيتين: الأولى (٤٣) طالبًا وطالبة، والثانية (٤٥) طالبًا بقسم تكنولوجيا التعليم، بكلية التربية النوعية، جامعة أسوان، وقد أسفرت نتائج البحث عن ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (التغذية الراجعة الداخلية)، عن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (التغذية الراجعة الخارجية) في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات شبكات الحاسب الآلي المحلية LAN، وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي للمهارات العملية، والأدائية لبناء واستخدام وصيانة شبكات الحاسب اللي المحلية LAN، هذا بالإضافة إلى وجود أثر للتغذية الراجعة (الداخلية) في التلعيب فيما يختص بتنمية التحصيل المعرفي وفقًا لمعدل الكسب بفارق (٠,٢١٧)، لصالح التغذية الراجعة (الداخلية)، عن التغذية الراجعة (الخارجية)، ووجود أثر للتغذية الراجعة (الداخلية) في التلعيب فيما يختص بتنمية الجانب الأدائي لمهارات بناء، واستخدام، وصيانة شبكات الحاسب الآلي

المحلية LAN، وفقاً لمعدل الكسب بفارق (٠,٢٣) لصالح التغذية الراجعة (الداخلية)، عن التغذية الراجعة (الخارجية).

وهدفت دراسة صوافقة والسبوع (٢٠٢١) إلى لكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مستند على أسلوبي التعلم المتمازج والتلعيب في اكتساب المعرفة وتطبيق مهارات القرن الواحد والعشرين لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتألفت العينة من (٢٨) معلماً من المعلمين العاملين في مدارس الناصر الحديثة بعمان، والذين يدرسون مادة الرياضيات خلال الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء برنامج تدريبي وإعداد اختبار معرفي، وبطاقة ملاحظة، وكشفت الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من بطاقة الملاحظة والاختبار المعرفي، يعود لصالح البرنامج التدريبي.

كما هدفت دراسة العتيبي (٢٠٢١) البحث إلى التعرف على فاعلية التعلم بالتلعيب على تحصيل طالبات البكالوريوس في مقرر المناهج وطرق التدريس واتجاهاتهن نحوه، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبية لمعرفة تأثير المتغير المستقل: (التعلم بالتلعيب) على المتغيرات التابعة: (التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو التعلم بالتلعيب). واختيرت عينة الدراسة (٤٢) طالبة بطريقة قصدية، تم تقسيمها إلى مجموعتين، إحداهن تجريبية وضمت (٢٠) طالبة، والأخرى ضابطة وضمت (٢٢) طالبة. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، ومقياس اتجاه نحو التعلم بالتلعيب. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التعلم بالتلعيب على تحصيل طالبات البكالوريوس في مقرر المناهج وطرق التدريس والاتجاه الإيجابي نحوه.

وهدفت دراسة الصبحي، سليم (٢٠٢٠) إلى تقديم نموذج مقترح لتوظيف أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية وقياس فاعليته في تنمية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة جدة، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي لتحليل الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بمحاور ومتغيرات البحث، والمنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية مع قياس قبلي بعدي؛ لبيان فاعلية

المتغير المستقل (أساليب التلعيب عبر المنصة الرقمية) على المتغير التابع (دافعية الإنجاز الأكاديمي). وتمثلت أداة البحث في مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي، والذي تكون من (٣) أبعاد، تمثلت في: الثقة بالنجاح، والاهتمام بالتميز، وتفضيل مواقف الإنجاز. وتكونت عينة البحث من (٩٢) طالبة من طالبات بكالوريوس قسم تقنيات التعليم، تم تعيينهن عشوائيًا، وتقسيمهن إلى مجموعتين؛ بواقع (٤٦) طالبة للمجموعة التجريبية التي درست باستخدام (أساليب التلعيب عبر المنصة الرقمية)، و (٤٦) طالبة للمجموعة الضابطة التي درست باستخدام (المنصة التعليمية الاعتيادية)، ولقد توصلت إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٥...) بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة، ومتوسط أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي عبر المنصات الرقمية؛ لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى وجود أثر للمتغير المستقل (أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية) على أبعاد المتغير التابع (دافعية الإنجاز الأكاديمي) لدى المجموعة التجريبية.

واستقصت دراسة النادي (٢٠٢٠) أثر استخدام التلعيب (Gamification) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم بالعاصمة عمان، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدارسة المنهج شبه التجريبي، وأجرت اختبار توارنس للتفكير الإبداعي بالصورة اللفظية (أ) المطورة؛ بعد التأكد من صدقه وثباته على عينة مكونة من ١٣٤ طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي، وقد توزعت العينة عشوائيًا إلى مجموعتين: الأولى التجريبية (٦٨) طالباً وطالبة درسوا بالتلعيب، والثانية الضابطة (٦٦) طالباً وطالبة درسوا بالطريقة الاعتيادية، وتوصلت الدارسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الكلي، وفي كل مهارة من اختبار مهارات التفكير الإبداعي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة العمري، والشنقيطي (٢٠١٩) فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية تقنية التلعيب في بيئة التعلم الإلكترونية لتنمية مهارات إنتاج المواد الرقمية والتفكير الإبداعي لطالبات الدراسات العليا، وقد اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي ،كما تم اختيار عينة البحث مكونة من (٦٠) طالبة؛ بطريقة عشوائية، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بعدد (٣٠) طالبة في كل مجموعة، وطبقت عليهما أداتان، الأولى: بطاقة تقييم إنتاج المواد الرقمية، والثانية: مقياس التفكير الإبداعي، وكشفت نتائج البحث عن فاعلية تقنية التلعيب في بيئة التعلم الإلكترونية في تنمية مهارات إنتاج المواد الرقمية لدى طالبات الدراسات العليا، وفاعلية تقنية التلعيب في بيئة التعلم الإلكترونية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بالمدينة المنورة.

كما هدفت دراسة إبراهيم، والزبير (٢٠١٩) إلى التعرف على فاعلية نموذج لبيئة التلعيب عبر منصات التعلم الاجتماعي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الانفوجرافيك والاتجاه نحو هذه المنصات لدى طلاب تقنيات التعليم بجامعة جدة، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي؛ واختيرت عينة عشوائياً من (٦٣) طالب من طلاب تخصص تقنيات التعليم بكلية التربية جامعة جدة، حيث قُسِّمت إلى مجموعتين (٣٢) للمجموعة التجريبية و(٣١) للمجموعة الضابطة، وقد تم تنفيذ التجربة في الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠١٨ - ٢٠١٩م، حيث أعد الباحثان اختبارًا تحصيليًا لقياس التحصيل المعرفي للمحتوى التعليمي المقدم (وحدة الانفوجرافيك)، كما قام الباحثان أيضاً بتصميم بطاقة ملاحظة لقياس مهارات الطلاب في تصميم وإنتاج الانفوجرافيك، وتصميم مقياس اتجاه لقياس اتجاه الطلاب نحو التعامل منصات التعلم الإلكترونية. وتوصلت نتائج البحث عن أن هناك فروقاً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة؛ لصالح المجموعة التجريبية لاختبار التحصيل المعرفي ومهارات إنتاج الانفوجرافيك، كما أظهرت نتيجة مقياس الاتجاه نتائج إيجابية نحو المنصات.

وهدفت دراسة Filippou, Cheong & Cheong,(2018) إلى دراسة نموذج التلعيب في النشاط التعليمي للطلاب، حيث تم تطبيق الجوانب الجذابة والتحفيزية لألعاب الفيديو في السياقات غير المتعلقة بالألعاب باسم التلعيب. ويمكن أن يستفيد التعليم من التلعيب من خلال تحسين بيئة التعلم لجعلها أكثر متعة وجاذبية للطلاب، يتم تحديد العوامل التي تؤثر على تفضيل الطلاب لاستخدام التلعيب، ودراسة تجارب الطلاب خلال الفصل في لعب مسابقة Gamified، اسمه Quick Quiz، كما يتم تحليل البيانات التي تم جمعها من الاستطلاع باستخدام المربعات الجزئية الأقل، وقد تم العثور على عوامل بما في ذلك التحفيز، وتفضيل الاستخدام، وتحسين المعرفة، والمشاركة، والانغماس، والتمتع لتكون محددات مهمة.

التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة باستخدام التلعيب.

من حيث الهدف: اختلفت أهداف الدراسات السابقة لهذا المحور مع أهداف البحث الحالي؛ حيث هدفت دراسة ناجي، وعسقول (٢٠٢٢) إلى استقصاء فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التلعيب في تنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية، وهدفت دراسة الصوافقة و السبوع (٢٠٢١) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى أسلوبي التعلم المتمازج والتلعيب في اكتساب المعرفة وتطبيق مهارات القرن الواحد والعشرين، وهدفت دراسة مسعود (٢٠٢١) إلى تقديم التغذية الراجعة حسب مصدرها (الداخلية -الخارجية) في التلعيب، وقياس أثرها في تنمية مهارات بناء، واستخدام، وصيانة شبكات الحاسب الآلي، وهدفت دراسة العتيبي (٢٠٢١) إلى التعرف على فاعلية التعلم بالتلعيب على تحصيل طالبات البكالوريوس في مقرر المناهج وطرق التدريس واتجاهاتهن نحوه، وهدفت دراسة النادي (٢٠٢٠) إلى تقصي أثر استخدام (Gamification) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم بالعاصمة عمان ، ودراسة الصبحي، سليم (٢٠٢٠) إلى تقديم نموذج لتوظيف أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية وقياس فاعليته في تنمية الإنجاز الأكاديمي، وهدفت دراسة العمري، والشنقيطي (٢٠١٩) إلى التعرف على

فاعلية تقنية التلعيب في بيئة التعلم الإلكترونية لتنمية مهارات إنتاج المواد الرقمية والتفكير الإبداعي، كما هدفت دراسة إبراهيم، والزبير (٢٠١٩) إلى التعرف على فاعلية نموذج لبيئة التلعيب عبر منصات التعلم الاجتماعي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الانفوجرافيك والاتجاه نحو هذه المنصات، وهدفت دراسة Filippou, Cheong & Cheong, 2018 إلى تقييم برنامج تدريب المعلمين على التكنولوجيا لمعلمي المرحلة الابتدائية في بيئة مدرسة خاصة، في حين كان هدف البحث الحالي في هذا المحور هو: إعداد محتوى برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية بعض مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة، حيث لم تتناول أي من الدراسات السابقة إعداد محتوى برنامج تدريبي إلكتروني لمعلمي التربية الخاصة.

من حيث المنهج: اتفق البحث الحالي مع دراسة كلٍّ من: ناجي، عسقول، وعقل (٢٠٢٢)، ودراسة الصبحي، وسليم (٢٠٢٠) حيث استخدمتا المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي. واتفق مع دراسة مسعود (٢٠٢١)، والصوافقة والسبوع (٢٠٢١)، والعتيبي (٢٠٢١)، ودراسة مسعود (٢٠٢١)، والنادي (٢٠٢٠)، والعمري، والشنقيطي (٢٠١٩)، وإبراهيم، والزبير (٢٠١٩)، حيث استخدمت هذه الدراسات المنهج شبه التجريبي، كما اتفق مع دراسة Filippou, Cheong & Cheong, (2018) والتي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

من حيث الأداة: استخدم البحث الحالي الاختبار التحصيلي وبطاقة تقييم الأداء، وقد اتفق في أداة الاختبار التحصيلي مع دراسة العتيبي (٢٠٢١)، ودراسة إبراهيم، والزبير (٢٠١٩)، في حين اختلف مع جميع الدراسات السابقة في هذا المحور من حيث أداة تقييم الأداء، وقد تنوعت الأدوات في دراسات هذا المحور ما بين: الاستبانة، والاختبار المعرفي، وبطاقة ملاحظة، وبطاقة تقييم منتج، واختبار معرفي في تصميم البرمجيات، ومقياس الدافعية، ومقياس اتجاه نحو التعلم بالتلعيب، ومقياس التفكير الإبداعي.

من حيث مجتمع الدراسة والعينة: اعتمد البحث الحالي معلمات التربية الخاصة مجتمعاً للدراسة والعينة، وبذلك يكون قد اختلف عن مجتمع الدراسة

والعينة لجميع الدراسات السابقة في هذا المحور، والتي تنوعت ما بين: معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، معلمات الحاسب الآلي، طالبات الدراسات العليا، طالبات الماجستير في كلية التربية، طلبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية، طلبة الصف الثالث الأساسي.

المحور الثالث: مهارات الثقافة الرقمية

من المهم لجميع فئات المجتمع باختلاف تخصصاتهم امتلاك مهارات ثقافة رقمية تساعدهم على التفاعل واستثمار التقنيات بالشكل الأمثل، ومن المعلوم أن مجال التعليم يعد من أهم المجالات والقطاعات في أي دولة؛ لذلك تُولي معظم الدول اهتمامًا بالغًا بالتعليم؛ من خلال توفير تدريب مكثف للمعلمين؛ باعتبارهم حجر الأساس في العملية التعليمية، ومن خلال الأدبيات التربوية الحديثة نجد أنه من الأهمية تدريب المعلمين على امتلاك مهارات الثقافة الرقمية التي تساعدهم على محو الأمية الرقمية، والاستفادة من التقنيات وتطبيقاتها المختلفة في التعليم.

وقد عرف عصر (٢٠١٨) مهارات الثقافة الرقمية بأنها: "امتلاك الفرد المهارات الأساسية لاستخدام الكمبيوتر، وفهم دور التكنولوجيا في المجتمع، والقدرة على التعامل مع التدفق السريع للمعلومات".

كما تم تعريفها بأنها: "القدرة على الوصول إلى المعلومات وإدارتها وفهمها ودمجها وتوصيلها وتقييمها وإنشاءها بشكل مناسب من خلال التقنيات الرقمية المختلفة، ووصفها خبراء اليونسكو بأنها: مجموعة من المهارات اللازمة للعمل مع الوسائط الرقمية ومعالجة المعلومات والبحث عنها" (A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator", 2018,20) وقد أجمعت الأدبيات التربوية على أن مفهوم الثقافة الرقمية يعني:

١. القدرة على الاستخدام الفعال للأجهزة الإلكترونية.

٢. القدرة على التفكير الناقد أثناء استخدامها.

٣. القدرة على التشارك مع الآخرين.

٤. القدرة على البحث عن المعلومات المطلوبة.

٥. المحافظة على الأخلاقيات في المجتمع الرقمي (عصر، ٢٠١٨).

أهمية الثقافة الرقمية:

مع تطور المجتمع وتحوله لمجتمع رقمي ظهرت الحاجة إلى مجموعة مهارات تساعد الأفراد على التعامل مع التحول الرقمي، حيث تعد مهارات الثقافة الرقمية ضروريةً لبناء مجتمع المعرفة، كما أن اكتساب المعلمين لمهارات الثقافة الرقمية يرفع من جودة المؤسسة التعليمية، ويعتبر قوةً دافعة نحو التحول الاقتصادي والاجتماعي. وتساعد مهارات الثقافة الرقمية الأفراد على حل المشكلات التي تواجههم، والإلمام بجوانب الموضوع لإصدار أحكام منطقية عن جميع المشاكل التي تواجههم، كما تسهل لهم الوصول إلى ما يحتاجونه في حياتهم وأعمالهم ويمكن تلخيص أهمية الثقافة الرقمية في الآتي:

١. ترسيخ مفهوم التعلم مدى الحياة؛ حيث إن اكتساب مهارات الثقافة الرقمية يساعد المتعلمين على مواصلة التعلم بأنفسهم متي ما شعروا بالحاجة لذلك، كما تساعدهم على اتخاذ القرارات الشخصية الخاصة بتعلمهم.

٢. توفر الوسائط الرقمية والإنترنت كمًا هائلًا من المعلومات بشكلٍ لحظيّ، كل هذا يجعل من اكتساب مهارات الثقافة الرقمية مهمًّا لزيادة المعلومات لدى الفرد حول أي موضوع يرغب أن يتعلمه، كما تساعد المهارات الرقمية على استخدام وتوظيف المعلومات بشكلٍ فعَّال.

٣. أحد أبعاد مهارات الثقافة الرقمية هو الاستخدام الأخلاقي للمعلومات، والتعامل معها بشكل إيجابي؛ لذا يعد من الأهمية اكتساب هذه المهارات التي

تساعد الأفراد على معرفة المعايير الأخلاقية والقانونية والاجتماعية المتعلقة باستخدام المعلومات (عصر، ٢٠١٨).

أبعاد ومكونات الثقافة الرقمية:

يتكون مفهوم الثقافة الرقمية من مجموعة من الأبعاد وهي كالتالي:

البعد الأول: الثقافة المعلوماتية: وهي البحث عن المعلومات وتقييمها واستخدامها بشكل فعال، إذ يفهم الشخص المثقف معلوماتياً دوره، ودرجة تأثير المعلومات على الحياة، ويعرف كيفية البحث عن المعلومات من خلال الموارد المختلفة، كما يفهم فوائد وأضرار المعلومات، فيزداد مستوى ثقافة المعلومات لدى الجميع، وبالتالي يزداد الوصول الفعال للمعلومات، والتقييم النافذ للمعلومات، والقدرة على استخدامها بدقةٍ وإبداع. (الطويرقي، ٢٠٢٢).

البعد الثاني: الثقافة المتعلقة بالكمبيوتر: مع تطور التقنيات الرقمية يحتاج الفرد إلى الثقافة الأساسية المتعلقة بجهاز الكمبيوتر، فالشخص المثقف فيما يتعلق بجهاز الكمبيوتر هو الشخص الذي يعرف المكونات الأساسية لجهاز الكمبيوتر ومبادئ تفاعلها، ويستخدم الأجهزة الرقمية على اختلافها بسهولة ويسر، لذلك يجب أن يكون الطلاب قادرين على استخدام التكنولوجيا كأداة للبحث والتنظيم والتقييم، واستخدام الأجهزة الرقمية، ومشغلات الوسائل، ويجب استخدام أدوات الاتصال والإنترنت والشبكات الاجتماعية بشكل مناسب؛ للوصول إليها، والاستفادة منها. (محمد، ٢٠٢٠)

البعد الثالث: الثقافة التواصلية: حتى يزدهر رأس المال الاجتماعي لابد من الاهتمام بمهارات التواصل بين البشر، فالشخص المؤهل في التواصل يدرك الاختلافات بين الاتصال الرقمي والاتصال المباشر الواقعي، كما لا بدَّ أن يعرف كيفية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة؛ كالشبكات الاجتماعية، والرسائل الفورية، كما يدرك وجود أخلاقيات خاصة ومعايير اتصال في البيئة الرقمية. وتساعد هذه المهارة المتعلمين في تنمية الشعور بالمسؤولية، وتنفيذ النتائج

أثناء أداء المهام، واستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تعلمهم، ويجب أن تحفز المهارة المتعلمين على طرح تساؤلاتهم الشخصية، وإرساء مبدأ استمرار التعلم عملية على مدى الحياة (المغربي، ٢٠٢٠).

البعد الرابع: الثقافة الإعلامية: تغطي وسائل الإعلام جميع مناحي الحياة؛ لذلك فإن الشخص المثقف إعلامياً هو الشخص القادر على فهم تنوع مصادر المعلومات، وأشكالها، وقنواتها، وتوزيعها، كما يعرف كيفية البحث عن الأخبار من مصادر مختلفة، والتحقق من اكتمالها، ودقتها. (عصر،٢٠١٨).

ومن هنا كان من المهم لمعلم القرن الحادي والعشرين أن يفهم أفضل طريقة لاستخدام الموارد المتاحة للتعلم، وأن يكون محاطًا بالوسائل الرقمية والمتاحة، وقادرًا على استخدام هذه الأدوات للابتكار؛ من خلال اتصالات مقنعة وفعالة، مثل مقاطع الفيديو، والملفات الصوتية، والمواقع الإلكترونية؛ لذلك يجب أن يكون المعلمون قادرين على تحليل الوسائط وابتكار المنتجات الإعلامية كما يضيف عصر (٢٠١٨) و Gandalf(2021) بعض الأبعاد، كالتالي:

البعد الخامس: التعلم الرقمي والتنمية الذاتية، وهو البعد المتخصص بالممارسات الأكاديمية: فالوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومهاراتها أمرٌ ضروريٌّ، ويتطلب النجاح في العالم الرقمي أيضًا مجموعةً واسعةً من مهارات التنقل الرقمي، بما في ذلك العثور على المعلومات، وتحديد أولويات المعلومات المطلوبة، وتقييم جودة وموثوقية المعلومات؛ حيث أن هذه المهارات ذات أهمية متزايدة في سوق العمل في المستقبل، وخلافًا لذلك، فإن أولئك الذين ليس لديهم المهارات المناسبة أو الوصول إلى التكنولوجيا معرضون لخطر الاستبعاد من المجتمع (الاستبعاد الاجتماعي)

وهناك اتفاق على وجود فجوة عميقة بين المهارات التي يتعلمها الطلاب في المدرسة والمهارات التي يحتاجون إليها في الحياة والعمل في مجتمع عصر المعرفة، وأن طرق التدريس تحتاج لمواكبة المستجدات لإعداد الطلاب للحياة والعمل في يومنا هذا،

ونتيجة لذلك، نادى الخبراء بضرورة الاتجاه لتزويد المتعلمين بالمهارات اللازمة للنجاح في مجتمعاتهم (المسلماني، ٢٠١٤).

البعد السادس: الابتكار والإبداع الرقمي: إن امتلاك القدرة على التفاعل مع التكنولوجيا يعزز القدرة على تحليل المعلومات، ولذلك تزود تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المعلم بالمهارات التي ينطوي عليها جمع البيانات وتحليلها، والتعاون والاتصال بها؛ لتحقيق نتائج قيمة، ولعل الهدف هو إيجاد حلول للمشاكل التي تواجه المجتمعات، وهذا ما يملي ضرورة تغيير النظام التعليمي في القرن الحادي والعشرين، الموصوف بالقرن الرقمي، فالتكنولوجيا لم تعد ترفًا أو خيارًا إضافيًا، بل جزءًا أساسيًا يكمل بنية التعليم، التي بدونها لن يكون كافيًا؛ ما يدعو لإعداد الطلاب للثقافة الرقمية، وإعدادهم للمشاركة، ولحل المشاكل التي يواجهونها، بما في ذلك استخدام التكنولوجيا بفعالية؛ للوصول إلى المعرفة، وتنظيمها، وتقييمها، ومشاركتها مع الآخرين (محمد، ٢٠٢٠).

البعد السابع: المواطنة الرقمية: من المهم التركيز على كيفية استخدام التقنية لجميع المراحل العمرية، ولهذا السبب يمكن السعي لتحقيق أقصى استفادة منها من خلال المواطنة الرقمية، وتكمن أهميته في أنه يسرد السلوكيات الصحيحة والخاطئة المرتبطة باستخدام التكنولوجيا بأشكالها المختلفة، وتساعد المعلمين على المشاركة مع الطلاب في الحوارات والمناقشات حول المواقف الحقيقية في الحياة؛ لذلك هناك حاجة ملحة لأن تصبح أولوية في برامج تطوير المعلمين؛ لأن طلاب اليوم هم رجال المستقبل، والعادات التي يكتسبها الفرد في الشباب تستمر معه عندما يكبر (المسلماني، ٢٠١٤). وبالتالي، تتجلى أهمية المواطنة الرقمية ودورها في إعداد مواطن قادر على فهم القضايا الثقافية والاجتماعية والإنسانية المرتبطة بالتكنولوجيا، منها على سبيل المثال:

١. الممارسة الآمنة والاستخدام المسؤول، والقانوني، والأخلاقي للمعلومات، والتقنية.

٢. اكتساب سلوك إيجابي لاستخدام التقنية، يتسم بالتعاون والتعلم والإنتاجية.

٣. تحمل المسؤولية الشخصية للتعلم مدى الحياة (المغربي،٢٠٢٠).

ومن خلال مراجعة الجهود البحثية السابقة استعرض البحث الحالي الدراسات العلمية المتعلقة بموضوع البحث في هذا المحور من الأحدث للأقدم، وهي كالتالي:

فقد هدفت دراسة الطويرقي (٢٠٢٢) إلى تقصي أثر أدوات التعليم الإلكتروني المتزامن في تنمية المهارات الرقمية لمعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة؛ من خلال التعرف على واقع امتلاكهن لمهارات التعليم الرقمي اللازمة لهن في مؤسسات التعليم العام. واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت مقياسًا يتضمن المحاور الأساسية، وكانت عينة الدراسة معلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع درجة امتلاك المعلمات لمهارات الثقافة الرقمية، ومهارات الحوار والتواصل الرقمي، كما كشفت النتائج أن المعلمات اللاتي شملهن البحث موافقات بدرجة عالية على أن أثر تطبيق أدوات التعليم الإلكتروني المتزامن في تنمية المهارات الرقمية لدى المعلمات هو أثر عالٍ ومرتفع. وأيضاً لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط استجابة المعلمات في تشخيص واقع امتلاك المعلمات لمهارات التعليم الرقمي: (مهارات الثقافة الرقمية ومهارات الحوار والتواصل الرقمي) اللازمة لهن في مؤسسات التعليم العام وفقا لمتغيري التعليم والخبرة.

وهدفت دراسة Gandalf, Seda(2021) إلى تحديد العلاقة بين مهارات محو الأمية المعلوماتية ومهارات محو الأمية الرقمية للمعلمين في عصر الرقمنة، حيث شهد التحول في قطاع التعليم. تم استخدام مسح مقطعي في هذه الدراسة، وفق نموذج البحث الكمي. وتضمن البحث طرقًا عشوائية وغير متناسبة لأخذ العينات العنقودية، وركز على المعلمين الذين عملوا في مرحلة ما قبل المدرسة، أو في المدارس الابتدائية والثانوية في منطقتي شرق وجنوب شرق الأناضول في العام

الدراسي ٢٠١٨ -٢٠١٩. وتم استخدام نمذجة المعادلة الهيكلية لتحديد إلى أي مدى تتنبأ مهارات محو الأمية المعلوماتية لدى المعلمين بمهاراتهم في محو الأمية الرقمية، كما تم حساب العلاقة بين محو الأمية المعلوماتية للمعلمين ومهارات محو الأمية الرقمية باستخدام معامل ارتباط لحظة منتج بيرسون، وتم حساب قيم التردد والنسبة المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري للبيانات التي تم جمعها من المعلمين من خلال المقاييس. نتيجة للتحليل، تتمثل إحدى النتائج في أن مهارات محو الأمية المعلوماتية لدى المعلمين تؤثر على مهاراتهم في محو الأمية الرقمية بشكل إيجابي.

كما هدفت دراسة محمد، (٢٠٢٠) إلى بناء برنامج إلكتروني قائم على نمطي عرض تقنية الإنفوجرافيك (الثابت/المتحرك)، وقياس فاعليته لتنمية مهارات معالجة الصور الرقمية والثقافة البصرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واستخدمت المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي؛ من خلال تطبيق مخطط تصميمي مقترح من قبل الباحثة، وتم تطبيقه على عينة عشوائية مكونة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وتم تقسيمم إلي مجموعتين تجريبيتين، بحيث ضمَّت كل مجموعة (٣٠) طالبة، واعتمد البحث علي تصميم مجموعتين مع القياس القبلي والبعدي، حيث طُبق نمط الإنفوجرافيك الثابت علي المجموعة التجريبية الأولي، أما نمط الإنفوجرافيك المتحرك طُبق علي المجموعة التجريبية الثانية، وتمثلت أدوات الدراسة في استخدام اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة، واختبار الثقافة البصرية، وتوصلت الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بنمط الإنفوجرافيك المتحرك علي المجموعة التجريبية الأولى التي درست بالنمط الإنفوجرافيك الثابت.

واستهدفت دراسة عصر (٢٠١٨) قياس أثر تفاعل مدخلا تصميم المحتوي التعليمي (المفاهيمي –الاستراتيجي) مع أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية

(المباشرة - غير المباشرة) في نظام إدارة تعلم إلكتروني سحابي علي تنمية بعض مهارات الثقافة الرقمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية، وقد استخدم الباحث المنهج القائم علي التصميم؛ حيث أعد الباحث أربع معالجات تجريبية، وتمثلت أدوات البحث في بطاقة ملاحظة، وتم تطبيق تجربة البحث من خلال بيئة Open drive على عينة من طلاب الدبلوم الخاص، بلغ عددهم ٧٦ طالبًا، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات، وأثبتت النتائج أن مهارات الثقافة الرقمية (مهارات دار المنظومة - مهارات جوجل - مهارات المنصات الإلكترونية) تكون أعلى لدى ذوي أسلوب الرجع التصحيحي المباشر والمدخل المفاهيمي، بينما أقل المجموعات (الاستراتيجي - غير المباشر)، وكشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية للبحث في مهارات الثقافة الرقمية ككل تُعزى إلى تأثير التفاعل بين كل من مدخل تقديم المحتوي (المفاهيمي/ الاستراتيجي) وأسلوب الرجع التصحيحي (المباشر/ غير المباشر) بنظم التعلم الإلكتروني السحابي؛ لصالح (المباشر - مفاهيمي).

التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة باستخدام مهارات الثقافة الرقمية.

من حيث الهدف: اختلفت أهداف الدراسات السابقة في هذا المحور مع أهداف البحث الحالي؛ حيث هدفت دراسة الطويرقي (٢٠٢٢) إلى تعرف أثر تطبيق أدوات التعليم الإلكتروني المتزامن في تنمية المهارات الرقمية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، والتعرف على درجة امتلاكهن لمهارات التعليم الرقمي اللازمة لهن، وسعت دراسة محمد (٢٠٢٠) إلى تنمية بعض مهارات معالجة الصور الرقمية والثقافة البصرية باستخدام برنامج إلكتروني قائم على نمطي عرض تقنية الإنفوجرافيك، أما دراسة عصر (٢٠١٨) فقد هدفت إلى قياس أثر تفاعل مدخلا تصميم المحتوي التعليمي (المفاهيمي –الاستراتيجي) مع أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية (المباشرة - غير المباشرة) في نظام إدارة تعلم إلكتروني سحابي على تنمية بعض مهارات الثقافة الرقمية، في حين كان هدف البحث الحالي في هذا المحور هو تحديد أهم مهارات الثقافة الرقمية الواجب

توافرها لدى معلمات التربية الخاصة، حيث لم تتناول أي من الدراسات السابقة مهارات الثقافة الرقمية الواجب توافرها لدى معلمات التربية الخاصة.

من حيث المنهج: اتفق البحث الحالي مع دراسة كلٍّ من محمد (٢٠٢٠)، في استخدام المنهج ذي التصميم شبه التجريبي. واتفقت مع دراسات الطويرقي (٢٠٢٢)، ودراسة Gündüzalp, Seda (2021) التي استخدموا المنهج الوصفي التحليلي. واختلفت مع دراسة عصر (٢٠١٨) التي استخدمت المنهج القائم على التصميم، حيث أعد الباحث أربع معالجات تجريبية.

من حيث الأداة: استخدم البحث الحالي الاختبار التحصيلي، وبطاقة تقييم الأداء، وبذلك يكون قد اتفق مع دراسة محمد (٢٠٢٠) في استخدام الاختبار التحصيلي كأداة جمع البيانات، واختلف مع جميع الدراسات السابقة الأخرى في هذا المحور في استخدام بطاقة تقييم الأداة، وقد تنوعت أدوات جمع المعلومات في دراسات هذا المحور ما بين المقياس، واختبار التحصيل، وبطاقة الملاحظة، واختبار الثقافة البصرية، والاستبانة البحثية، اختبار قياس مهارات التفكير.

من حيث مجتمع الدراسة والعينة: اعتمد البحث الحالي معلمات التربية الخاصة مجتمعًا للدراسة والعينة، وبذلك يكون قد اختلف عن مجتمع الدراسة والعينة في جميع الدراسات السابقة في هذا المحور، والتي تنوعت بين: معلمات المرحلة الثانوية، طلاب الصف الأول الثانوي، أطفال رياض الأطفال، وطلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحثان من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة على النحو التالي:

١. تكوين تصور عام لموضوع البحث؛ مما أسهم في صياغة مشكلة البحث بشكل دقيق، وصياغة أهدافه، وأسئلته بطريقة علمية؛ مبنية على خلفية نظرية، ودراسات سابقة.
٢. إعداد الإطار النظري البحث، وتحديد منهجه، وأدواته

٣. تصميم أدوات البحث.

٤. تفسير نتائج البحث الحالي، ومقارنة النتائج التي توصل إليها البحث الحالي بنتائج الدراسات السابقة.

التفرد والتميز للبحث الحالي عن الدراسات السابقة:

١. إعداد برنامج تدريبي إلكتروني مقترح تم تصميمه بالاعتماد على نموذج التصميم التعليمي العام.

٢. برنامج تدريبي إلكتروني استخدم التلعيب في تنمية بعض مهارات الثقافة الرقمية.

٣. فئة البحث: معلمات التربية الخاصة.

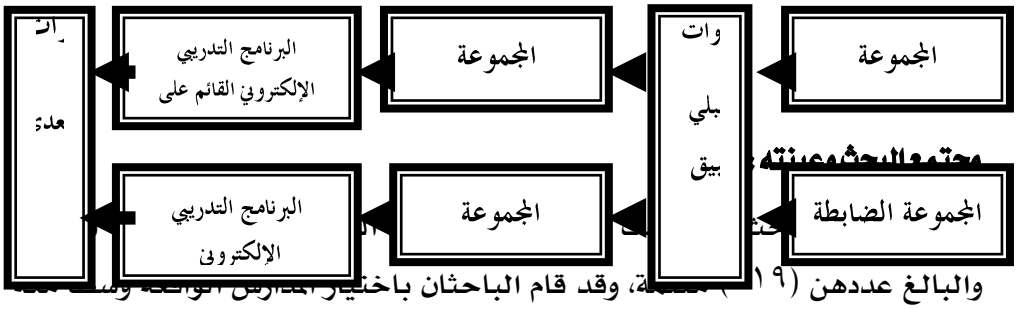
٤. تعتبر هذه الدراسة الأولى - في حدود علم الباحثان - والتي تتناول العناصر الثلاثة السابقة مجتمعة في المملكة العربية السعودية.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث:

استخدم الباحثان كلاً من المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمراجعة البحوث والأدبيات التربوية والدراسات السابقة لتحديد مهارات الثقافة الرقمية اللازم إكسابها لمعلمات التربية الخاصة، وبناء وتصميم البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب، في حين تم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب في تنمية بعض مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة، ولتسهيل إجراءات تطبيق البحث تم اختيار تصميم المجموعتين المتكافئتين مع القياسين القبلي والبعدي على عينة عشوائية من مجتمع البحث. والشكل التالي يوضح التصميم المتبع في البحث.

شكل رقم (١) التصميم شبه التجريبي للبحث



والبالغ عددهن (١٩٠) معلمة، وقد قام الباحثان باختيار المدارس الواقعة وسط مكة المكرمة والملحق بها برامج التربية الخاصة؛ حيث تم جمع المعلمات والبالغ عددهن (٣٠) معلمة من أربعة مدارس مختلفة، والمتمثلة في فصول النور للكفيفات الملحق بالثانوية الخمسون بمكة المكرمة والبالغ عددهن سبعة معلمات، برنامج ضعاف السمع الملحق بابتدائية أم عمارة والبالغ عددهن تسعة معلمات، مركز التوحد التابع لكتب التعليم وسط مكة والبلغ عددهن سبعة معلمات، برنامج ضعاف السمع وفصول النور للكفيفات الملحق بالمتوسطة الثامنة والبالغ عددهن سبعة معلمات، وبعد ذلك تم تقسيمهن بطريقة عشوائية إلى مجموعتين، إحداهن تمثل المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب، وعددهن(١٥) معلمة، والثانية تمثل المجموعة الضابطة والتي درست البرنامج التدريبي الإلكتروني المعتاد، وعددهن(١٥) معلمة،

أدوات البحث ومادته البحثية:

قام الباحثان بإعداد أدوات البحث، ومادته البحثية؛ لتحقيق أهدافه، والإجابة عن تساؤلاته، واختبار فرضياته، وذلك كالتالي:

- قائمة بمهارات الثقافة الرقمية.
- اختبار تحصيلي للجانب المعرفي من مهارات الثقافة الرقمية.
- بطاقة تقييم أداء المعلمات في البرنامج التدريبي.
- البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب.

أولاً: قائمة مهارات الثقافة الرقمية:

الصورة الأولية لقائمة مهارات الثقافة الرقمية:

١. **مصادر بناء القائمة:** بعد مراجعة الأدبيات التربوية العربية وغير العربية ذات العلاقة، واستعراض الدراسات السابقة، ومنها دراسة عصر(٢٠١٨)، ومحمد (٢٠٢٠)، والطويرقي (٢٠٢٢)، قام الباحثان بتطوير مقياس الكفاية الذاتية لمهارات محو الأمية الرقمية لمعلمي ما قبل الخدمة، و يعتبر هذا المقياس من الأدوات الرئيسة التي ساعدت على تصميم وتحديد قائمة مهارات الثقافة الرقمية، فقد قام الباحثان ببناء القائمة الأولية لمهارات الثقافة الرقمية، والتي تكونت من اثني عشر بُعدًا رئيسًا، و (٦٣) مهارة فرعية، وتم إعدادها في صورة مقياس ثلاثي؛ لمعرفة درجة أهمية كل مهارة، حيث مثل مهم أعلى درجة أهمية، ثم متوسط الأهمية، ثم غير مهم.

٢. **الهدف من قائمة مهارات الثقافة الرقمية:** هدفت القائمة إلى تحديد مهارات الثقافة الرقمية الواجب توافرها لدى معلمات التربية الخاصة.

٣. **حساب صدق قائمة مهارات الثقافة الرقمية:**

صدق المُحَكمين: تم عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المختصين في مجال تكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم، حول ما يلي:

- مدى شمول القائمة على أهم المحاور الرئيسة.
- مدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه.
- مدى دقة ووضوح الصياغة اللغوية للعبارات.

وبناء على الاقتراحات فقد تم إجراء التعديلات اللازمة، وبعد الاسترشاد بآراء المحكمين تمَّ إجراء التعديلات التالية:

- حذف عبارة (القدرة على) من بعض المهارات الفرعية، والاكتفاء بالفعل بعدها للدلالة على المهارة.
- تعديل المهارة الفرعية الأولى في بُعد البحث والثقافة المعلوماتية إلى الولوج إلى محركات البحث.
- تعديل المهارة الثانية في نفس البُعد إلى العثور على المعلومات الرقمية المحددة بكفاءة.
- في بُعد استخدام الموارد الرقمية تم تعديل المهارة الفرعية الخامسة إلى توظيف أدوات البيئة الرقمية لتسهيل فهم الطلاب لموضوع تعليمي.
- وتعديل المهارة الرابعة من بُعد المشاركة الفعالة إلى توظيف وسائل التواصل الاجتماعي بفاعلية في العملية التعليمية.
- في بُعد استخدام التطبيقات الرقمية تم فصل المهارة الثانية، وهي التعرف على مميزات المنصات الرقمية واختيار المناسب منها إلى مهارتين؛ بحيث تقيس كل مهارة شيئاً واحدًا.

وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم اثني عشر بُعدًا رئيسًا، و(٦٤) مهارةً فرعيةً.

ثانياً: اختبار تحصيلي لمهارات الثقافة الرقمية

تم بناء اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لتوظيف البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب في تنمية بعض مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة، وتم صياغة اختبار معرفي لمهارات الثقافة الرقمية في صورته الأولية، حيث اشتمل على (٣٥) فقرة وفق نمط الأسئلة الموضوعية (الصواب والخطأ، الاختيار من متعدد، المزواجة) لصياغة معظم أسئلة الاختبار؛ موزعة على ثلاثة أسئلة رئيسة، وتم عرض الاختبار على (١٢) من المُحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس

وتكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة من ذوي الخبرة، وقد تم مراعاة آراء المحكمين، وتعديل العبارات في بعض الفقرات، وتم إضافة سؤالين مقاليين، لتلافي جوانب القصور في الأسئلة الموضوعية، وبعد إتمام بنود الاختبار وضع الباحثان اتعليمات الاختبار التي هدفت إلى تسهيل مهمة المعلمات للإجابة عن أسئلة الاختبار ولإزالة الغموض، ولم يُشر أحد من المحكمين بحذف أي فقرة، وبذلك فقد أصبح الاختبار مكونًا من (٣٧) فقرة.

تجريب الاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (١٩) معلمة، جميعهن من خارج عينة البحث، وذلك لحساب زمن الاختبار، والصدق والثبات، بالإضافة إلى حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار وفيما يلي تفصيل ذلك.

١. **حساب زمن الاختبار:**

تم حساب زمن الاختبار بناء على المتوسط الحسابي لزمن إجابة معلمات العينة الاستطلاعية على الاختبار، فكان زمن الاختبار يساوي (٤٠) دقيقة؛ حيث إن متوسط المدة الزمنية التي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية في الإجابة عن الاختبار تراوحت ما بين (٣٠ - ٥٠) دقيقة، وذلك بتطبيق المعادلة التالية:

زمن إجابة الاختبار= $\frac{\text{زمن إجابة أول معلمة+ زمن إجابة آخر معلمة}}{٢}$

٢. **حساب صدق الاختبار**

استخدم الباحثان طريقتين للتأكد من صدق الاختبار:

أ - **صدق المحكمين:** تم التأكد من صدق الاختبار عن طريق عرضه على مجموعة من المتخصصين في مجالات المناهج وطرق التدريس وفي تكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة، وقد تم الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقراته، ومدى انتماء الفقرات للمهارات المعرفية للثقافة الرقمية.

ب - **صدق الاتساق الداخلي:** ويقصد به قوة الارتباط بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار، وتحقق الباحثان من ذلك بتطبيقه على العينة

الاستطلاعية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لمهارات الثقافة الرقمية

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	*٠,٥٣٥	٢٠	**٠,٨٥٢
٢	*٠,٥٦٤	٢١	**٠,٦٥٩
٣	**٠,٦٨١	٢٢	**٠,٦٧٨
٤	**٠,٧٤٠	٢٣	*٠,٥٨٤
٥	**٠,٨٥٢	٢٤	**٠,٦٤٥
٦	*٠,٦٣٢	٢٥	**٠,٧٤٧
٧	**٠,٧٣١	٢٦	*٠,٦٤٠
٨	**٠,٨٣٤	٢٧	*٠,٥٤٤
٩	*٠,٦٣٤	٢٨	**٠,٦٧٠
١٠	*٠,٥٤٧	٢٩	**٠,٦٥٧
١١	**٠,٨٤٩	٣٠	**٠,٧٧٠
١٢	**٠,٧٨٩	٣١	**٠,٧٨٩
١٣	**٠,٧٦٢	٣٢	**٠,٨٤٩
١٤	**٠,٧٨٣	٣٣	**٠,٦٥٢
١٥	*٠,٥٤٨	٣٤	*٠,٥٥٩
١٦	**٠,٦٨٤	٣٥	**٠,٦٩٨
١٧	**٠,٧٣٠	٣٦	**٠,٦٨٠
١٨	**٠,٧٩٣	٣٧	**٠,٨٣١
١٩	**٠,٦٩٧	-	-

◆ قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ◆ ◆ قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

اتضح من الجدول رقم (١) أن معظم الفقرات مرتبطة مع الدرجة الكلية للاختبار ارتباطًا دالًا دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٥)، وبعض الفقرات كانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ودل ذلك على أن الاختبار اتسم بالاتساق الداخلي.

٣. حساب ثبات الاختبار:

قام الباحثان بحساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية وباستخدام معامل ألفا كرونباخ (Gronbach Alpha)، وتم الحصول على النتائج الموضحة في جدول رقم (٢)

جدول رقم (٢)

نتائج طريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ لقياس ثبات الاختبار المعرفي لمهارات الثقافة الرقمية

الاختبار	عدد الفقرات	ثبات التجزئة النصفية	قيمة ألفا
الاختبار التحصيلي	٣٧	٠,٨٤٢	٠,٨٢٢

من خلال الجدول رقم (٢) تبين أن قيمة معامل الثبات (باستخدام التجزئة النصفية) للاختبار المعرفي كان (٠,٨٤٢)، وقيمة الثبات باستخدام معامل ألفا (٠,٨٢٢)، وهي قيم مناسبة للثبات يقبل بها الباحثان، للوثوق بالاختبار لتطبيقه على العينة الكلية.

٤. حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار:

لحساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار تم إجراء ما يلي:

١. **تصحيح الاختبار:** تم تصحيح الاختبار بعد إجابة معلمات العينة الاستطلاعية على فقراته حيث حددت درجة واحدة لكل فقرة ودرجتين لكل فقرة من فقرات السؤال المقالي وتراوحت الدرجات بين (٠ - ٣٩) درجة.

٢. **تحليل نتائج الاختبار:** بعد اجتياز معلمات العينة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي لمهارات الثقافة الرقمية، قاما الباحثان بتحليل نتائج إجابات

المعلمات عن أسئلة الاختبار، وذلك من أجل حساب معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، وذلك كالتالي:

أ -**معامل الصعوبة:** يقصد بمعامل الصعوبة" النسبة المئوية للذين أجابوا على كل سؤال من أسئلة الاختبار إجابة خاطئة، ولذلك فقد تم تقسيم درجات المتدربات إلى مجموعتين، وفرز اللاتي أجبن عن السؤال إجابة خاطئة، واللاتي أجبن عن السؤال إجابة صحيحة، ثم إيجاد معامل الصعوبة وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة (السؤال)} = \frac{\text{عدد الإجابات الخطأ للسؤال}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة + الإجابات الخطأ عن السؤال}} \times ١٠٠$$

وبذلك فإن معامل الصعوبة يفسر على كل فقرة بأنه كلما زادت النسبة تكون الفقرة أصعب والعكس صحيح (عودة، ٢٠٠٢). ويرى العلماء أن فقرات الاختبار يجب أن تكون متدرجة في صعوبته؛ بحيث تبدأ بالفقرات السهلة وتنتهي بالفقرات الصعبة، وبالتالي تتراوح قيمة صعوبتها بين (٢٠ -٨٠٪).

وبحساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد الباحثان أن معاملات الصعوبة تراوحت بين (٠,٢٠ – ٠,٨٠) وكان متوسط معامل الصعوبة (٠,٤٧٩)، ولهذه النتائج دلالة على مناسبة مستوى درجة صعوبة الفقرات؛ حيث كانت معاملات الصعوبة أكثر من ٠,٢٠ وأقل من ٠,٨٠.

ب - **معامل التمييز:** إن مهمة التمييز تتمثل في تحديد مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين الطالب ذوي القدرة العالية والطالب الضعيف بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة، وعليه تم احتساب معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وقد تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وفق المعادلة التالية:

$$\text{معامل التمييز (م ت)} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا - عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد أفراد إحدى المجموعتين}} \times ١٠٠$$

(عودة، ٢٠٠٢)

ويرى المختصون أن معامل التمييز يجب ألَّا يقل عن (٢٥٪) وأنه كلما ارتفعت درجة التمييز عن ذلك كلما كانت أفضل (الزيود وعليان، ١٩٩٨)، ولكي يحصل الباحثان على معامل تمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، تم تقسيم المعلمات إلى مجموعتين، المجموعة الأولى عليا، وضمت (٢٧٪) من مجموع المعلمات اللاتي حصلن على أعلى الدرجات في الاختبار، والمجموعة الثانية دنيا، وضمت (٢٧٪) من مجموع المعلمات اللاتي حصلن على أدنى الدرجات على الاختبار، حيث تراوحت جميع معاملات التمييز لفقرات الاختبار بعد استخدام المعادلة السابقة بين (٠,٢٦ – ٠,٧٨) بمتوسط قدره٤٣,١٪؛ مما يشير إلى أن جميع فقرات الاختبار تقع ضمن المستوى المقبول لمعاملات التمييز. والجدول رقم (٢) يبين معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار.

جدول رقم (٢) معاملات الصعوبة والتمييز

م	معامل الصعوبة	معامل التمييز	م	معامل الصعوبة	معامل التمييز
٠١	0.73	0.29	٢٠	0.8	0.26
٠٢	0.4	0.71	٢١	0.47	0.34
٠٣	0.27	0.29	٢٢	0.53	0.45
٠٤	0.79	0.26	٢٣	0.78	0.36
٠٥	0.2	0.26	٢٤	0.73	0.57
٠٦	0.23	0.27	٢٥	0.27	0.29
٠٧	0.73	0.28	٢٦	0.53	0.43
٠٨	0.6	0.58	٢٧	0.23	0.29

م	معامل الصعوبة	معامل التمييز	م	معامل الصعوبة	معامل التمييز
٠٩	0.33	0.29	٢٨	0.23	0.29
١٠	0.77	0.34	٢٩	0.53	0.73
١١	0.67	0.43	٣٠	0.67	0.43
١٢	0.2	0.26	٣١	0.27	0.28
١٣	0.67	0.29	٣٢	0.34	0.39
١٤	0.33	0.39	٣٣	0.47	0.78
١٥	0.27	0.38	٣٤	0.52	0.68
١٦	0.22	0.29	٣٥	0.38	0.75
١٧	0.6	0.33	٣٦	0.58	0.79
١٨	0.39	0.41	٣٧	0.5	0.78
١٩	0.5	0.69	-		
المتوسط العام لمعامل الصعوبة					0.479
المتوسط العام لمعامل التمييز					0.431

يتضح من الجدول السابق أن درجة صعوبة فقرات الاختبار تراوحت بين (٠,٢٠ – ٠,٨٠)؛ بمتوسط حسابي قدره (47.9٪)، وأن درجة تمييز فقرات الاختبار تراوحت بين (0.26 – 0.79)؛ بمتوسط قدره(43.1 ٪)؛ مما يشير إلى أن جميع فقرات الاختبار تقع ضمن المستوى المقبول لمعاملات الصعوبة والتمييز.

الصورة النهائية للاختبار المعرفي لمهارات الثقافة الرقمية: بعد التأكد من صدق وثبات الاختبار التحصيلي لمهارات الثقافة الرقمية، وفي ضوء آراء المحكمين أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (٣٧) فقرة.

ثالثًا: بطاقة تقييم مستوى أداء مهارات الثقافة الرقمية:

- تحديد مصادر بناء بطاقة تقييم الأداء: في ضوء مراجعة الباحثين للأدب التربوي المتعلق بمهارات الثقافة الرقمية، قاما بإعداد بطاقة تقييم مستوى أداء مهارات الثقافة الرقمية، حيث تم بناء فقرات البطاقة، ومفرداتها، وتكونت بطاقة تقييم الأداء في صورتها الأولية من (٨٢) فقرة.
- **تحديد الهدف من بطاقة تقييم الأداء:** هدفت البطاقة إلى تحديد مستوى أداء مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة.
- **صياغة مؤشرات بطاقة تقييم الأداء:** تكونت بطاقة تقييم الأداء من (٨٢) مؤشرًا في صورتها الأولية، وتم وضع سلم تقدير ثلاثي لتقييم مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة المقاسة عبر بطاقة تقييم مصممة وفق مستويات الأداء، وقد التزم الباحثان أثناء كتابة الفقرات ببعض المحددات، منها:

١. أن تصف الفقرات سلوكًا متوقعًا من المعلمة في الموقف التعليمي.
٢. أن الفقرات قصيرة وقابلة للقياس، ولا تحتمل أكثر من تفسير للحكم على الأداء.

- **وضع نظام تقدير الدرجات:** بعد أن قام الباحثان بصياغة فقرات البطاقة ضمن الأبعاد المحددة، تم وضع نظام لتقدير مستويات أداء المعلمة للمهارات التي تمثلها فقرات البطاقة؛ وذلك وفق مقياس متدرج مكون من ثلاث تقديرات لفظية تدل على درجة ممارسة المعلمة للمهارة، وهي بدرجة: كبيرة، متوسطة، منعدمة؛ كما حددت التقديرات الكمية بإعطاء الدرجات (٢، ١، ٠) للتقديرات اللفظية على التوالي، وهذه التقديرات تعني:

١. الدرجة ٢ ="بدرجة كبيرة" يعني أن المعلمة تمتلك المهارة وتنفذها.
٢. الدرجة ١ = "بدرجة قليلة" يعنى أن المعلمة تؤدي المهارة بمساعدة.
٣. الدرجة ٠ = "بدرجة منعدمة" يعني أن المعلمة لا تؤدي المهارة.

- **تعليمات بطاقة تقييم الأداء:** قام الباحثان بوضع تعليمات استخدام البطاقة بحيث اشتملت هذه التعليمات على:

١. توجيهات خاصة بالتقييم تضمنت الهدف من استخدام البطاقة ومحتوياتها، وتعريف بالتقديرات اللفظية والكمية وكيفية التقييم وتسجيل الدرجات، ووضع العلامة في المكان المحدد الذي يقابل أداء المعلمة للمهارة.

٢. مجموعة من البيانات المطلوبة: بيانات خاصة بالمعلمة: الاسم، المؤهل، الخبرة التدريسية، الدورات التدريبية.

- **الصورة الأولية لبطاقة تقييم الأداء:** توصل الباحثان إلى صورة أولية لبطاقة تقييم الأداء ضمت (٨٢) فقرة.
- **حساب صدق بطاقة تقييم الأداء:** للتحقق من صدق بطاقة تقييم الأداء تم عرضها في صورتها الأولية على (٢٢) من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، والتربية الخاصة لتحكيمها، وذلك لاستطلاع آرائهم حول:

١. تصميم البطاقة وشكلها.

٢. سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.

٣. المطابقة للثقافة الرقمية لمعلمات التربية الخاصة

٤. صحة ودقة مؤشرات الأداء.

٥. صلاحية نظام التقدير الكمي للدرجات.

٦. الحذف، والإضافة، والاقتراحات بما يرونه مناسبًا.

- **صدق بطاقة تقييم الأداء:**

وبناءً على آراء المحكمين تم إعادة صياغة بعض الفقرة، وأصبحت بطاقة تقييم الأداء مكونة من (٨٢) فقرة.

- **حساب ثبات بطاقة تقييم الأداء:** تم حساب معامل ثبات بطاقة تقييم الأداء بالطرق التالية:

أ - **اتفاق المقيِّمَين:** وتعتبر هذه الطريقة من أكثر الطرق شيوعًا واستخدامًا في حساب ثبات بطاقة تقييم الأداء ويتطلب استخدام هذه الطريقة أكثر من مُقيِّم واحد لتقييم الأداء لنفس المعلمة وفي نفس الوقت (المفتي، ١٩٩٦)، وقد أخذ الباحثان بهذه الطريقة لحساب ثبات بطاقة تقييم أداء المعلمات في مهارات الثقافة الرقمية التي تم إعدادها لأغراض البحث الحالي، حيث قاما بالاتفاق مع معلمة بوزارة التعليم، ومختصة في مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، وقامتا معًا بتقييم (١٩) معلمة من معلمات التربية الخاصة، وهن من أفراد العينة الاستطلاعية، وقد قام الباحثان بتوضيح كيفية استخدام البطاقة للمعلمة التي شاركت في تطبيق البطاقة، ونوقشت معها أهدافها، والمهارات التي تتضمنها، وتم الاتفاق على مراعاة ما يلي:

١. أن تستخدم المقومتان البطاقة نفسها لكل معلمة.
٢. تُفرغ بطاقات التقييم في كشوف خاصة؛ مع اتباع نفس أسلوب التفريغ.

وبعد الانتهاء من تفريغ بطاقات تقييم الأداء قام الباحثان بحساب نسبة الاتفاق بين المقومتين؛ باستخدام معادلة كوبر Cooper، لحساب نسبة الاتفاق (المفتي، ١٩٩٦) وهذه المعادلة هي:

$$\text{ثبات المقيمين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠٪$$

وبتطبيق المعادلة السابقة تكون معاملات الثبات كما يوضحها جدول رقم (٣):

جدول رقم (٣)

نتائج طريقة ثبات المقيمين لقياس ثبات بطاقة تقييم الأداء

البطاقة	قيمة الثبات
	٠,٩٤٠

يتضح من جدول رقم (٣) أن معامل الثبات للبطاقة كانت (٠,٩٤٠) وهي قيمة ثبات مقبولة، مما يؤكد ثبات بطاقة تقييم المنتج ويجعل الباحثان مطمئنان لاستخدامها في البحث الحالي.

ب - **معامل ألفا كرونباخ** (Gronbach Alpha): حيث قام الباحثان بتقدير ثبات بطاقة تقييم الأداء بحساب معامل ألفا كرونباخ، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في جدول رقم (٤):

جدول رقم (٤)

نتائج طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات بطاقة تقييم الأداء

المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا
البطاقة ككل	٨٢	٠,٨٨٩

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للبطاقة كانت (٠,٨٨٩) وهي قيمة مناسبة تشير إلى موثوقية بطاقة الأداء، وصلاحيتها للتطبيق.

- **الصورة النهائية لبطاقة تقييم أداء معلمات التربية الخاصة لمهارات الثقافة الرقمية:** بعد تأكد الباحثين من صدق وثبات بطاقة تقييم الأداء لمهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة، وفي ضوء أراء المحكمين أصبحت بطاقة تقييم الأداء في صورتها النهائية تتكون من (٨٢) فقرة.

رابعًا: البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب:

مرّ بناء البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب بالعديد من الخطوات، فبعد الرجوع إلى الدراسات السابقة والأدبيات التربوية في مجال التدريب الإلكتروني والتصميم التعليمي، من أجل بناء وتصميم البرنامج التدريبي الإلكتروني، اتضح أن

هناك عدداً كبيراً من نماذج التصميم التعليمي، التي يتبناها الباحثون لبناء البرامج التدريبية، وقد تم اختيار نموذج التصميم التعليمي العام (ADDIE) وذلك للمبررات الآتية:

- يعتبر نموذج التصميم التعليمي العام أساس نماذج التصميم التعليمي، ومنه انبثقت العديد من النماذج؛ حيث يعتبر من النماذج المتكاملة والمتطورة.
- يتميز نموذج التصميم التعليمي بالوضوح والخطوات المتسلسلة منطقياً، فهو بذلك يسهل تحديد الخطوات الأولية والخطوات النهائية عند بناء البرنامج.
- يتسم نموذج التصميم التعليمي العام بالتأثير المتبادل، فهو ليس نموذجاً خطياً جامداً، ولكنه نموذج يتسم بالديناميكية؛ حيث إن كل مرحلة تؤثر في الأخرى، ولا يتوقف عند مرحلة معينة.
- يتميز نموذج التصميم التعليمي العام بالسهولة، فهو غير معقد، ويمكن استخدامه من قبل المصممين والمعلمين الذين لا يملكون خبرة كافية في التصميم التعليمي.
- يتسم بالتطوير المستمر؛ حيث إن التغذية الراجعة تساعد في تطوير البرنامج بشكل مستمر، وتعتبر هذه الميزة من أهم المميزات التي يسعى القائمون على البرامج التدريبية للوصول إليها عند بناء البرامج.

اتبع الباحثان في تصميم البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب مراحل تصميم نموذج التصميم التعليمي العام (ADDIE)، وذلك كالتالي:

أولاً: مرحلة التحليل (Analysis):

تعد مرحلة التحليل من أهم المراحل في التصميم التعليمي لأي برنامج تدريبي، فعن طريق التحليل يتم تحديد الاحتياجات التدريبية، كما تعتبر هذه الخطوة هي المدخل للتعرف على الحاجات التعليمية وتلبيتها، وتم في هذه المرحلة تحديد

خصائص أفراد البحث، وهن معلمات التربية الخاصة، وتحديد احتياجاتهن التدريبية، وتحديد الهدف العام من البرنامج. وقد تم إجراء التحليلات التالية:

أ -**تحليل الاحتياجات التدريبية:** اتخذ البحث الحالي أكثر من طريق للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الخاصة، والتي من شأنها مساعدة الباحثين في تصميم البرنامج التدريبي، فكان أولها الاطلاع على الدراسات العلمية والأدبيات التربوية المتعلقة بالمهارات التقنية التي يحتاجها المعلمون في مجال التربية الخاصة، كما ارتبطت معظم نتائج الدراسات والأدبيات التربوية بضرورة تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى المعلمون بشكل عام، ومعلمي التربية الخاصة بشكل خاص، فكلما امتلك المعلم مهارات أكثر كلما ساعد ذلك على تقليل العبء التعليمي، وسهل له القيام بواجبه بأفضل شكل ممكن، كما تم مسح الدراسات المتعلقة بالتدريب، ومجال التقنيات التعليمية المستحدثة؛ لاختيار الأفضل حتى يتم استخدامه في البرنامج التدريبي. ومن جهة أخرى فقد قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية تهدف إلى:

- تحديد أهم مهارات الثقافة الرقمية بالنسبة لمعلمات التربية الخاصة بمكة المكرمة.
- تحديد الاحتياجات التدريبة لمعلمات التربية الخاصة بمكة المكرمة.

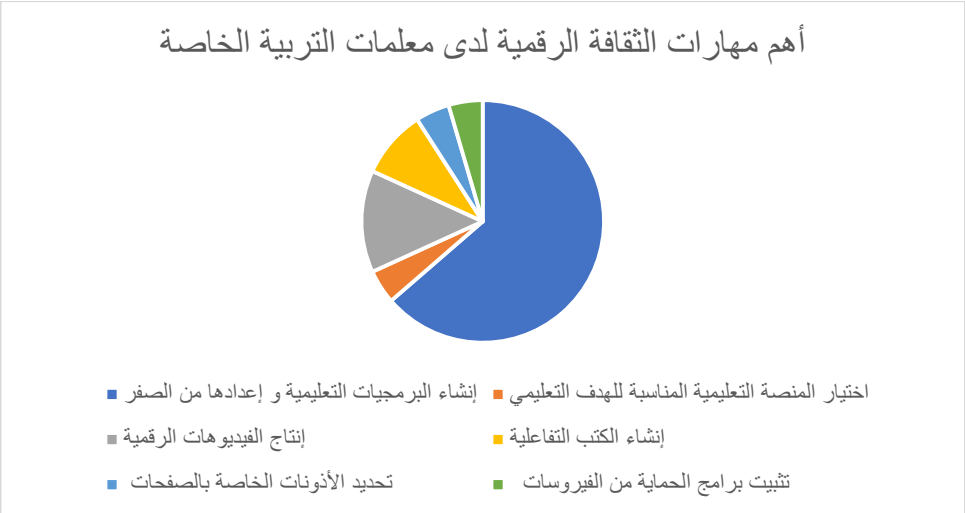
وتمت الدراسة الاستطلاعية من خلال: تطبيق استبانة على عينة من معلمات التربية الخاصة بمنطقة مكة المكرمة عددهن (٣٠) معلمة، إجراء مقابلات شخصية مع عدد من معلمات التربية الخاصة؛ للوقوف على أهم مهارات الثقافة الرقمية، ومدى مناسبة التدريب الإلكتروني لهن، ومدى استفادتهن من البرامج التدريبية المتعلقة بالمستحدثات التقنية.

بالنسبة لنتائج الاستبانة: فقد تبين أن المهارات المذكورة في الاستبانة تراوحت بين المهم إلى متوسط الأهمية؛ حيث لم تحصل أي مهارة على أقل من ٥٠٪ من حيث الأهمية، يلي ذلك اختيار المهارة الأكثر أهمية من بين المهارات المذكورة، فقد أجابت

٢١ معلمة بما يعادل نسبة ٧٠٪ من المعلمات أن مهارة إنشاء البرمجيات التعليمية تعد أهم مهارة، أما ٣٠٪ الباقية فقد تراوحت إجاباتهن بين عدد من المهارات الأخرى، واُعتبرت مهارة إنشاء برمجيات تعليمية ضمن بُعد (الإبداع والابتكار) أهم مهارة بالنسبة لمعلمات التربية الخاصة؛ لذلك قام الباحثان باختيارها لإعداد البرنامج التدريبي، بعد ذلك قام الباحثان بالرجوع للقائمة وتحديد المهارات المتطلبة ضمناً لإنشاء البرمجيات التعليمية، وتبين أن مهارة الوصول إلى المحتوى التعليمي المتوفر على الإنترنت والاستفادة منه ضمن بُعد البحث والثقافة المعلوماتية، ومهارة إعداد مواد رقمية تراعي أنماط المتعلمين من ضمن بُعد الإنتاج، ومهارة تثبيت التطبيقات التعليمية واستخدامها ضمن بعُد استخدام الموارد الرقمية، ومهارة مشاركة الملفات الرقمية مع الآخرين بشكل فعال ضمن بُعد المشاركة الفعالة، وقد تم جمع هذه المهارات وتقسيمها إلى مجموعة من المهارات الفرعية، وإعداد قائمة مهارات فرعية خاصة بالبرنامج التدريبي، والشكل رقم (٢) يوضح نتائج الدراسة الاستطلاعية باستخدام الاستبانة.

شكل رقم (٢)

مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة (الدراسة الاستطلاعية ١)



بالنسبة لنتائج المقابلات: فقد تبين أن مهارة إنشاء البرمجيات التعليمية وتصميمها على شكل ألعاب تفاعلية هي المهارة الأكثر أهمية بالنسبة لهم، كما أشارت المعلمات أن التدريب الإلكتروني سهل عليهن الالتحاق والاستفادة من العديد من الدورات التدريبية في مجال التعليم، كما أعربن عن استفادتهن الكاملة من الدورات التدريبية الإلكترونية التي التحقن بها.

ب - **تحديد خصائص أفراد البحث (معلمات التربية الخاصة):** استهدف البرنامج التدريبي الإلكتروني معلمات التربية الخاصة بمكة المكرمة؛ لذا قام الباحثان بالرجوع إلى الأدبيات التربوية لتحديد الخصائص العامة لمعلمات التربية الخاصة، ففي الإصدار الأول من الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (١٤٣٦ -١٤٣٧هـ) تم تحديد الخصائص المعرفية والمهارية والسمات الشخصية لمعلمات التربية الخاصة كما يلي:

- **الخصائص المعرفية:**

١. معرفة تصميم وتخطيط التدريس.
٢. الإلمام بالعلوم النفسية والاجتماعية.
٣. الإلمام باستراتيجية دعم السلوك الإيجابي.
٤. معرفة الأدلة والتعليمات والإجراءات المتعلقة بطبيعة العمل.
٥. معرفة أهداف المرحلة التعليمية التي تعمل بها.
٦. الإلمام بأساليب واستراتيجيات التدريس.

- **الخصائص المهارية:**

١. الاتصال الفعال والتعاون مع الآخرين.
٢. القدرة على الابتكار.
٣. استخدام الحاسوب وتطبيقاته.
٤. التخطيط والتنظيم.
٥. مراعاة الفروق الفردية.

٦. المتابعة والتنسيق والتقويم.

- **السمات الشخصية:**

١. سلامة الفكر والمنهج.

٢. التكيف مع متطلبات وضغوط العمل.

٣. الثقة بالنفس والموضعية.

٤. الاحترام والتقدير.

٥. الاتزان الانفعالي.

٦. التواضع ولين الجانب.

٧. التمتع بأخلاقيات الوظيفة.

٨. لائقة صحياً.

٩. المرونة.

١٠. المبادرة.

١١. العمل بروح الفريق.

١٢. القدوة الحسنة.

وأما بالنسبة للمتدربات الملتحقات بالبرنامج التدريبي الإلكتروني فيمكن إيجاز خصائصهم كالآتي:

- جميع المتدربات يحملن شهادة البكالوريوس في تخصص التربية الخاصة.
- جميع المتدربات مضى على التحاقهن بالسلك التعليمي أكثر من ٨ سنوات.
- جميع المتدربات يتمتعن بصحة عامة جيدة؛ مما سهل استمرارهن في البرنامج التدريبي الإلكتروني.
- جميع المتدربات يمتلكن المهارات التمهيدية للالتحاق بالبرنامج التدريبي.
- جميع المتدربات لديهن الحافز والاهتمام للالتحاق بالبرنامج التدريبي والاستفادة منه.

- جميع المتدربات يمتلكن اتجاهًا إيجابيًا لاستخدام التقنية والكمبيوتر، واستخدام الإنترنت لإجراء التدريب الإلكتروني.
- جميع المتدربات لديهن الالتزام والوعي بأهمية الانتظام في البرنامج التدريبي وتسليم المنتج التعليمي بعد الانتهاء من تقديم البرنامج.
- لم تتلق أيٌّ من المتدربات أي معرفة سابقة تخص التطبيق المستخدم في تصميم البرمجيات التعليمية (make it).
- جميع المتدربات لديهن الرغبة في استخدام وتوظيف ما سيتعلمنه خلال البرنامج التدريب الإلكتروني.

ج - **تحليل المصادر والإمكانات:** تم حصر المصادر العلمية والإمكانات المتوافرة لإعداد البرنامج التدريبي الإلكتروني واستخدامه مع أفراد العينة وهي كالآتي:

- المصادر العلمية: تم إجراء مسح للدراسات العلمية والأدبيات التربوية المتعلقة بموضوع التدريب الإلكتروني، وكيفية تصميم البرامج التدريبية، التصميم التعليمي، التدريب بالتلعيب، كما تم الاطلاع على الدراسات السابقة التي استخدمت التلعيب في البرامج التدريبية. وقد استفاد البحث الحالي من خلال الاطلاع على العديد من التطبيقات الخاصة بإنتاج البرمجيات التعليمية، والتدرب على استخدامها، والرجوع إلى دليل استخدامها؛ لاختيار الأفضل من بينها في تصميم البرمجيات التعليمية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الإمكانات المتوافرة للإنتاج: توافر في البحث الحالي العديد من التطبيقات والبرامج اللازمة لإعداد البرنامج التدريبي الإلكتروني وهي كالآتي:

١ - **الأجهزة الإلكترونية:** اقتصر البحث الحالي على استخدام الأجهزة الآتية:

- جهاز الكمبيوتر: (النوع mac book pro، نظام التشغيل ios10.15.1).

- الهاتف الذكي: (النوع iPhone 11، الإصدار ios15.5).

٢ - **موقع التدريب الإلكتروني: لتحقيق** أهداف البحث الحالي تم اختيار تطبيق Microsoft Teams ليكون هو الوسيلة التي يتم من خلالها إجراء التدريب الإلكتروني المتزامن.

٣ - **برنامج تصميم الأنشطة القائمة على التلعيب:** تم استخدام برنامج Word Wall لتصميم الأنشطة القائمة على التلعيب باستخدام عناصرها (الأوسمة، لوحة الشرف، النقاط)، كما تم استخدام مايكروسوفت بوربوينت لتصميم الشخصية الافتراضية المرتبطة بالمحتوى التدريبي القائم على التلعيب.

٤ - **برامج إنتاج الوسائط المتعددة:** تم استخدام برنامج العروض التقديمية PowerPoint لإعداد المحتوى التدريبي، كما تم استخدام برنامج تحرير النصوص Microsoft word لإعداد دليل المتدربة، واستخدام الهاتف الذكي iphone11 لالتقاط الشاشة وإعداد المحتوى التدريبي والشروحات التعليمية.

٥ - **ملحقات أخرى:** هناك العديد من الملحقات التي تم استخدامها في إعداد البرنامج التدريبي الإلكتروني ومنها: سماعات وميكروفون (للشرح أثناء تقديم البرنامج التدريبي الإلكتروني المتزامن)، الإنترنت، نماذج قوقل، موقع qr code monkeyلتصميم الرمز سريع الاستجابة.

د - **الإمكانات المتوافرة للاستخدام:** تحتاج المعلمة الملتحقة بالبرنامج التدريب إلى جهاز الهاتف الذكي أو جهاز آيباد، اتصال إنترنت، تحميل وتثبيت التطبيق من متجر التطبيقات، كما تحتاج إلى الوقت الكافي للتدرب والمشاركة في البرنامج التدريبي.

ه - **تحليل محتوى التدريب:** لتحليل وإعداد موضوعات التدريب، قام الباحثان باختيار المهارة الأكثر أهمية بالنسبة لمعلمات التربية الخاصة وهي تصميم البرمجيات التعليمية، حيث اختار الباحثان تطبيق (make it) لتدريب المعلمات على هذه المهارة، كما قام الباحثان بالرجوع إلى القائمة وتحديد المهارات الأكثر ارتباطاً

والمتطلبة لإنتاج البرمجيات التعليمية وتضمينها في البرنامج، حيث يساعد التطبيق على مراعاة الفروقات الفردية، والاحتياجات التعليمية الخاصة بكل طالب من طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة كما يتميز هذا التطبيق بالعديد من المميزات منها:

- إمكانية إنشاء الألعاب التعليمية التفاعلية باستخدام قوالب وألعاب مجهزة مسبقاً.
- القدرة على إنشاء مسابقات تعليمية ومعرفة النتائج والإحصاءات.
- يعمل على أي نظام وأي جهاز.
- الحفاظ على خصوصية المشاريع الخاصة بك والمجلدات.
- إمكانية مشاركة الألعاب والمشاريع عبر البريد الإلكتروني والخدمات السحابية، وشبكات التواصل الاجتماعي.

وقد قام الباحثان بالتعرف على التطبيق ودراسته بشكل موسع للتعرف على جميع المزايا التي يشتمل عليها التطبيق، وبعد ذلك قاما بتحليل المحتوى إلى مهارات أساسية تتفرع منها مهارات فرعية.

و - **تحديد الأهداف العامة للبرنامج التدريبي:** تمثل الهدف العام للبرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب في: تدريب معلمات التربية الخاصة على بعض مهارات الثقافة الرقمية، وتفرع من هذا الهدف مجموعة من الأهداف التفصيلية وهي:

١. أن تتعرف المعلمة على البرنامج التدريبي الإلكتروني وما يقدمه من مهارات ومعارف.
٢. أن تراعي المعلمة الأنماط التعليمية للطالبات عند إنتاج مواد رقمية لهن.
٣. أن تتعرف المعلمة على خدمات التخزين السحابي.
٤. أن تستخدم المعلمة التخزين السحابي لأرشفة المحتوى التعليمي.
٥. أن تتعرف المعلمة على الدعم الثابت والمرن وطريقة الحصول عليه.
٦. أن تنتج المعلمة برمجية تعليمية تخص طالبة من طالبات ذوي الاحتياجات الخاصة.

ز - **اشتقاق قائمة مهارات البرنامج التدريبي:** قام الباحثان بتحديد الأهداف التدريبية لكل جلسة تدريبية، وتحديد المهارات الرئيسة، ومن ثم تحليل هذه المهارات إلى مهارات فرعية، وبذلك أعدا قائمة مهارات الثقافة الرقمية الخاصة بالبرنامج التدريبي.

ثانياً: مرحلة التصميم (Design):

وتم في هذه المرحلة تحديد محتوى البرنامج، كما تم تحديد كيف ينبغي أن تتم عملية التدريب، وتقرير أسلوبه ووسائله، وتصميم السيناريو للبرنامج التدريبي. وذلك كالتالي:

أ - **تحديد محتوى البرنامج التدريبي:** بعد تحديد الهدف العام للبرنامج التدريبي، وصياغة الأهداف الفرعية للجلسات التدريبية، حيث احتوى البرنامج التدريبي على مهارات تمهيدية ومجموعة من المهارات الرئيسة تم تقسيمها إلى مهارات فرعية وتم استقاء هذه المهارات من قائمة مهارات الثقافة الرقمية التي أعدها الباحثان مسبقاً:

- **المهارات التمهيدية:** وهي مهارات الثقافة الرقمية التي يجب على المعلمة إتقانها للالتحاق بالبرنامج التدريبي، وهي كالآتي:
  ١. الولوج إلى محركات البحث.
  ٢. استخدام الأجهزة الذكية وتطبيقاتها التعليمية المختلفة.
  ٣. تثبيت التطبيقات التعليمية واستخدامها.
  ٤. التفاعل مع المحتوى التدريبي.
- **المهارات الأساسية:** وهي المهارات التي تكتسبها معلمة التربية الخاصة من خلال الالتحاق بالبرنامج التدريبي وهي كالآتي:
  ١. إعداد مواد رقمية تراعي أنماط المتعلمين.
  ٢. استخدام التخزين السحابي.
  ٣. إمكانية تخزين المحتوى التعليمي عبر تطبيقات التخزين السحابي.
  ٤. تحديد الأذونات الخاصة بالتطبيقات وصفحات الإنترنت.

٥. إنشاء البرمجيات التعليمية.

٦. مشاركة الملفات الرقمية بشكل فعال مع الآخرين.

٧. التعامل مع الدعم الثابت.

٨. التعامل مع الدعم المرن.

وقد تم تقسيم كل مهارة من المهارات الأساسية إلى مجموعة من المهارات الفرعية حيث تحتوي قائمة المهارات الفرعية على (١٣٤) مهارة فرعية تم تدريب معلمات التربية الخاصة عليها.

ب - **تنظيم محتوى البرنامج التدريبي:** قام الباحثان بتنظيم المحتوى بعد تحديد القواعد الرئيسية والخطوط العامة للبرنامج التدريبي، ثم تنظيم المحتوى تبعاً لنظرية جانييه في تحليل المهام، حيث تقوم هذه النظرية بتحليل المحتوى عن طريق تجزئة المهمة إلى مهام فرعية متسلسلة لتحقيق الهدف النهائي من المهمة. (زيتون، ٢٠٠١)

وبالرجوع للأدبيات التربوية، والدراسات السابقة قام الباحثان بإعداد المحتوى التعليمي الخاص بالبرنامج التدريبي، وتم ترتيبه وتنظيمه وفقاً لضوابط تنظيم المحتوى في ضوء النموذج الذي تم إعداد البرنامج التدريبي في ضوئه، وتم تحديد المهارات الأساسية وتقسيمها لمهارات فرعية لتحديد المحتوى الأدائي للبرنامج التدريبي.

ج - **تحديد الأهداف الخاصة بالجلسات التدريبية:** بناء على الأهداف العامة للبرنامج التدريبي قام الباحثان بتقسيم الأهداف العامة لأهداف فرعية خاصة بكل جلسة تدريبية تم تقسيمها إلى عشر جلسات تدريبية تحتاج كل جلسة تدريبية إلى ساعة من الزمن لإنجازها، حيث تحتوي كل جلسة تدريبية على عدة أهداف:

الوحدة الأولى: تهدف الجلسة التدريبية إلى تحقيق نواتج التعلم الآتية:

١. أن تتعرف المعلمة على البرنامج التدريبي.

٢. أن تحدد المعلمة نمط التعلم المفضل للطالب.

٣. أن تكتب المعلمة معلومات الطالب في ملف رقمي.
٤. أن تشارك المعلمة الملف الرقمي مع المدربة عن طريق google drive.
٥. أن تميز المعلمة بين الدعم المرن والثابت.

الوحدة الثانية: تهدف الجلسة التدريبية إلى تحقيق نواتج التعلم الآتية:

١. أن تُحمّل المعلمة تطبيق make it على جهازها الذكي.
٢. أن تنشئ المعلمة حساب داخل تطبيق make it.
٣. أن تتعرف المعلمة على واجهة التطبيق.

الوحدة الثالثة: تهدف الجلسة التدريبية إلى تحقيق نواتج التعلم الآتية:

١. أن تنشئ المعلمة فصل دراسي داخل تطبيق make it.
٢. أن تنشئ المعلمة مشروع جديد داخل التطبيق.
٣. أن تضيف المعلمة واجهة للبرمجية التعليمية.

الوحدة الرابعة: تهدف الجلسة التدريبية إلى تحقيق نواتج التعلم الآتية:

١. أن تضيف المعلمة على نشاط اتصل داخل البرمجية التعليمية.
٢. أن تتعرف المعلمة على كيفية إضافة نشاط ابحث عن الشريك داخل البرمجية التعليمية.
٣. أن تتعرف المعلمة على كيفية إضافة نشاط اسحب إلى الحاويات داخل البرمجية التعليمية.

الوحدة الخامسة: تهدف الجلسة التدريبية إلى تحقيق نواتج التعلم الآتية:

١. أن تتعرف المعلمة على كيفية إضافة نشاط اسأل داخل البرمجية التعليمية.
٢. أن تضيف المعلمة نشاط اكتب الكلمة داخل البرمجية التعليمية.
٣. أن تضيف المعلمة نشاط عملية حسابية داخل البرمجية التعليمية.
٤. أن تتعرف المعلمة على كيفية إضافة نشاط المسه داخل البرمجية التعليمية.

الوحدة السادسة : تهدف الجلسة التدريبية إلى تحقيق نواتج التعلم الآتية :

١. أن تتعرف المعلمة على كيفية إضافة نشاط text/ui/text داخل البرمجية التعليمية.
٢. أن تضيف المعلمة نشاط تنظيم داخل البرمجية التعليمية.
٣. أن تتعرف المعلمة على كيفية إضافة نشاط خمن الكلمة داخل البرمجية التعليمية.

الوحدة السابعة : تهدف الجلسة التدريبية إلى تحقيق نواتج التعلم الآتية :

١. أن تتعرف المعلمة على كيفية إضافة نشاط بناء الجملة داخل البرمجية التعليمية.
٢. أن تتعرف المعلمة على كيفية إضافة نشاط اسحب الكلمات داخل البرمجية التعليمية.
٣. أن تتعرف المعلمة على كيفية إضافة نشاط اربط النقاط داخل البرمجية التعليمية.

الوحدة الثامنة : تهدف الجلسة التدريبية إلى تحقيق نواتج التعلم الآتية :

١. أن تضيف المعلمة نشاط لغز داخل البرمجية التعليمية.
٢. أن تتعرف المعلمة على كيفية إضافة نشاط اطلي ولون داخل البرمجية التعليمية.
٣. أن تتعرف المعلمة على كيفية إضافة نشاط اتبع الرمز داخل البرمجية التعليمية.

الوحدة التاسعة : تهدف الجلسة التدريبية إلى تحقيق نواتج التعلم الآتية :

١. أن تتعرف المعلمة على كيفية تكرار النشاط داخل البرمجية التعليمية.
٢. أن تجرب المعلمة البرمجية التعليمية.
٣. أن تنشئ المعلمة مجلد داخل التطبيق.

الوحدة العاشرة: تهدف الجلسة التدريبية إلى تحقيق نواتج التعلم الآتية:

١. أن تضيف المعلمة البرمجية التعليمية داخل المجلد.

٢. أن تشارك المعلمة البرمجية التعليمية مع المدربة عن طريق رابط.

٣. أن تشارك المعلمة البرمجية التعليمية مع المدربة عن طريق رمز المشروع.

د - **تصميم أدوات القياس:** تم تصميم أدوات القياس للتأكد من مدى تحقيق أهداف البرنامج التدريبي، وقد تم الاعتماد على نوعين من التقويم (التقويم البنائي، والتقويم النهائي):

- التقويم البنائي: في هذا النوع من التقويم تم استخدام الأنشطة المعتمدة على التلعيب من التحديات المختلفة لتقويم الجلسة التدريبية ومدى تحقيقها للهدف، كما تم تقديم تغذية راجعة فورية للتأكد من فهم المتدربات.
- التقويم النهائي: الأداة الأولى للدراسة وهو عبارة عن اختبار تحصيلي للجانب المعرفي من البرنامج، تم تقديمه إلكترونياً بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي بهدف التحقق من أهداف البحث واستخراج النتائج المتعلقة بفاعلية البرنامج التدريبي، وقد تكون الاختبار من (٣٧) فقرة. وبطاقة تقييم أداء مهارات الثقافة الرقمية، وقد تم إعدادها في ضوء النتائج المتوقعة من البرنامج التدريبي والأهداف المراد تحقيقها، بحيث تقيس بطاقة تقييم الأداء الجانب المهاري من البرنامج.

ه - **تصميم الأنشطة التدريبية:** قام الباحثان بإعداد الأنشطة التدريبية على شكل أنشطة في نهاية الجلسة التدريبية، أو على شكل تحديات قبل البدء بالجلسة التدريبية، ثم تم تصميم هذه الأنشطة بأسلوب التلعيب عن طريق تطبيق Word Wall حيث يقوم الباحثان بوضع الرمز للنشاط بعد الانتهاء من الجزء المخصص.

و - **استراتيجيات وأساليب التدريب:** حيث جرى تقسيم العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، تعرضت المجموعة التجريبية للتدريب الإلكتروني المتزامن القائم على التلعيب، بينما المجموعة الضابطة تم تدريبها إلكترونياً تزامنياً بدون استخدام التلعيب، عبر منصة Microsoft teams حيث تم

تسجيل المعلمات في المنصة والالتحاق بالحلقة التدريبية التزامنية، وقد كان التدريب إلكترونياً (عن بُعد) تزامنياً عبر منصة Microsoft teams ؛ بالاعتماد على أسلوب التلعيب للمجموعة التجريبية باستخدام عناصر اللعب (الشخصية، النقاط، التحديات، لوحة الشرف)، وأيضاً باستخدام الوسائط الرقمية (الفيديوهات، الصوت، الصورة، رمز الاستجابة السريعة). وكان أسلوب التلعيب المستخدم في البرنامج التدريبي قائم على استخدام شخصية افتراضية لطالب في الصف الخامس الابتدائي اسمه علي، وفي بداية كل جلسة تدريبية تم طرح تحديًا للمعلمات لترتيب الهدف التعليمي المناسب للطالب، وحسب احتياجاته التعليمية، وفي حال الفوز تمت إضافة ١٠ نقاط للمعلمة الفائزة، كما تم الاعتماد على لوحة الشرف، وتقديم نشاط تنافسي بعد نهاية كل جلسة تدريبة، واحتساب النقاط لكل معلمة.

ز -**اختيار بيئة التدريب الإلكتروني:** بناء على اطلاع الباحثين على الأدبيات الخاصة ببيئات التدريب الإلكتروني المناسبة فقد وجدا الباحثان أن Microsoft teams يوفر أفضل بيئة تدريب؛ حيث يسمح بإنشاء جلسات تدريبية وجدولتها، كما تمتد الفترة الزمنية للجلسة التدريبية لمدة ساعة بصورة مجانية، وهذا ما يحتاج إليه الباحثين في البحث الحالي لتقليل التكاليف الخاصة بتطبيق البرامج التدريبية التقليدية.

ح -**إعداد السيناريو الخاص بالبرنامج التدريبي:** تم إعداد السيناريوهات الخاصة بالبرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التدريب.

ثالثاً: مرحلة التطوير:

استكمالاً لمراحل تصميم البرنامج التدريبي تم إنتاج وتطوير البرنامج التدريبي وفقاً للخطوات الآتية:

١. الحصول على عناصر الوسائط المتعددة.
٢. تم جمع وترتيب عناصر الوسائط المتعددة التي يتطلبها تصميم البرنامج التدريبي، وتم البحث عن طريق استخدام شبكة الإنترنت، عبر محرك (Google).

٣. إنتاج الوسائط المتعددة الخاصة بالشرح.

قام الباحثان بإنتاج الصور اللازمة لشرح البرنامج التدريبي الإلكتروني، وذلك من خلال: إنتاج الصور الخاصة بشرح التطبيق والمهارات داخله عن طريق تصوير شاشة الجوال (iPhone11) ورفع الصور الملتقطة إلى جهاز الكمبيوتر، والتعديل وإضافة علامات الشرح والنصوص عن طريق برنامج تحرير النصوص (Microsoft Word).

٤. إنشاء الرمز سريعة الاستجابة.

تم إعداد الرمز سريع الاستجابة عن طريق موقع qr code monkey وذلك لتسهيل وصول المعلمات للأنشطة التعليمية، وأيضاً لتسهيل الوصول لأي محتوى داخل البرنامج التدريبي.

٥. إعداد بيئة التدريب الإلكتروني: حيث قام الباحثان بإنشاء مجموعات تعليمية داخل تطبيق Microsoft teams إحداها تخص المجموعة التجريبية والأخرى للضابطة، كما قاما بجدولة الجلسات التدريبية.

٦. إنتاج دليل المتدربة للالتحاق بالبرنامج: تم إنتاج الدليل الخاصة بالمعلمة (المتدربة) يوضح هذا الدليل:

- كيفية الدخول والالتحاق بالبرنامج التدريبي.
- كيفية تسجيل الدخول لتطبيق Microsoft teams.
- إعطاء صورة مبسطة عن البرنامج التدريبي بشكل عام.

رابعاً: مرحلة الاستخدام (التنفيذ)

١. إعداد الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج التدريبي: تم إعداد الجدول الخاص بتنفيذ البرنامج التدريبي، حيث تم وضعه لمدة عشر أيام متتالية بمعدل ساعة يومياً، تم خلالها الالتقاء بالمتدربات، وتقديم الجلسة التدريبية وما تحتويه من أنشطة.

جدول رقم (٥) جدول تنفيذ البرنامج التدريبي

اليوم	التاريخ	المهارة
الأحد	١٤٤٤/٢/٢٩هـ	مقدمة إعداد مواد رقمية تراعي أنماط المتعلمين+ إعداد ملف الطالب+ تقديم الدعم المرن والثابت
الاثنين	١٤٤٤/٢/٣٠هـ	تحميل التطبيق+ إنشاء حساب فيه+ التعرف على واجهة البرنامج
الثلاثاء	١٤٤٤/٣/١هـ	إنشاء فصل دراسي، إنشاء مشروع جديد، إضافة نشاط (العرض)
الأربعاء	١٤٤٤/٣/٢هـ	إضافة نشاط اتصل، ابحث عن الشريك، أسأل
الخميس	١٤٤٤/٣/٣هـ	إضافة نشاط اكتب الكلمة، عملية حسابية، المسه
الأحد	١٤٤٤/٣/٤هـ	إضافة نشاط text/ui/text، تنظيم، خمن الكلمة
الاثنين	١٤٤٤/٣/٥هـ	إضافة نشاط بناء الجملة، اسحب الكلمات، اربط النقاط
الثلاثاء	١٤٤٤/٣/٦هـ	إضافة نشاط لغز، اطلي ولون، اتبع الرمز
الأربعاء	١٤٤٤/٣/٧هـ	تكرار نشاط، معاينة البرمجية وتجربتها، إنشاء مجلد
الخميس	١٤٤٤/٣/٨هـ	إضافة المشروع للمجلد، مشاركة المشروع

٢. التقويم المستمر للبرنامج التدريبي: تم عرض البرنامج التدريبي مع دليل المتدربة للالتحاق بالبرنامج التدريبي على المحكمين المختصين في مجال تكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة، لتحكيمه باستخدام بطاقة تقييم البرنامج التدريبي، كما تم تطبيق البرنامج التدريبي بصورة استطلاعية وتجريبه على عينة من معلمات التربية الخاصة عددهن (١٩) معلمة من خارج عينة البحث للوقوف على أهم صعوبات تطبيق البرنامج قبل تطبيقه

مع عينة البحث، وقد أشرن إلى سهولة الانضمام والدخول على البرنامج التدريبي، ووضوح الأنشطة التدريبية والمحتوى التدريبي، مما أدى إلى اطمئنان الباحثان لتطبيق البرنامج مع عينة البحث.

خامساً: مرحلة التقويم:

بعد تطبيق البرنامج التدريبي على معلمات التربية الخاصة في التجريبية والضابطة، تم تطبيق أدوات البحث (الاختبار التحصيلي، بطاقة تقييم الأداء) قبلياً وبعدياً على المجموعتين، ثم قام الباحثان بتحليل نتائج البحث، وتحديد فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب في تنمية بعض مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة، وتم تناولها بشكل مفصل في فصل النتائج وتفسيرها.

- **إجراءات تطبيق البحث:**

لتحقيق أهداف البحث والتحقق من فروضه اتبع الباحثان الإجراءات التالية:

١. الاطلاع على البحوث السابقة ودراسة الأدبيات التي تناولت متغيرات البحث (البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب - مهارات الثقافة الرقمية)
٢. إعداد أدوات البحث اللازمة والمتمثلة في اختبار الجانب المعرفي لمهارات الثقافة الرقمية وبطاقة تقييم الأداء لمهارات الثقافة الرقمية.
٣. إعداد البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب.
٤. تحكيم أدوات البحث والبرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب لدى المتخصصين (متخصصين في المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة) لأخذ ملاحظاتهم والتعديل على أدوات ومواد البحث بما يلزم.
٥. مقابلة الباحثان لعينة البحث عبر تطبيقMicrosoft teams يوم ١٤٤٤/٢/٢٥هـ بشكل شخصي، وإعطاءهم فكرة وتصور عن البرنامج التدريبي وأهدافه، كما تم تزويدهم بدليل المتدربة، وتوضيح إجراءات وآلية

التدريب المتبعة، بحيث تم التدريب بشكل تزامني عن طريق تحديد وقت زمني محدد خلال اليوم الدراسي بالتنسيق مع قائدات المدارس التي تقع ضمن عينة البحث.

٦. التحاق المعلمات المتدربات للمجموعة التعليمية، وبدء تقديم البرنامج التدريبي عن طريق منصة Microsoft teams بشكل تزامني.

٧. التطبيق القبلي لأدوات البحث على مجموعات البحث.

٨. دعم المتدربات بشكل ثابت بعد الجلسة التدريبية، وبشكل مرن في أي وقت خلال اليوم، للإجابة على استفساراتهم وتساؤلاتهم الخاصة بالتدريب والتقنية بشكل عام.

٩. إرسال الاختبار التحصيلي، والمتمثل في اختبار الجانب المعرفي للبرنامج التدريبي الإلكتروني، والحصول على استجابات المتدربات، وتقديم التغذية الراجعة لهن.

١٠. حث المتدربات على إرسال المنتجات التعليمية لاستكمال تقييمهم على الجانب الأدائي من البرنامج التدريبي، وتقديم الدعم والمساعدة لهن بشكل مستمر.

١١. تحليل نتائج الأداتين وعمل الإحصائيات اللازمة في صورتهما النهائية.

١٢. تحليل النتائج إحصائيًا وتفسيرها.

١٣. وضع التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:**

للتحقق من صحة فروض البحث استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار مان ويتني Mann-Whitney U لعينتين مستقلتين لا تتبعان التوزيع الطبيعي.
- معامل الارتباط الثنائي للرتب Rank biserial correlation (r_{prb}) لحساب حجم التأثير.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:**

نص السؤال الأول من أسئلة البحث على: **ما مهارات الثقافة الرقمية الواجب توافرها لدى معلمات التربية الخاصة؟** وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الثقافة الرقمية، وبناءً عليه تم إعداد قائمة مهارات الثقافة الرقمية، ذكرها الباحثان بالتفصيل سابقاً، وتم إخراج القائمة بصورتها النهائية كما في الجدول التالي:

جدول (٧) قائمة مهارات الثقافة الرقمية الواجب توافرها لدى معلمات التربية الخاصة

البعد الرئيس	المهارات الفرعية
البحث والثقافة المعلوماتية	الولوج إلى محركات البحث.
	العثور على المعلومات الرقمية المحددة بكفاءة.
	فهم وتحليل المعلومات الرقمية بشكل فعال.
	تقييم المعلومات الرقمية.
	البحث من مصادر موثوقة.
	الوصول إلى المحتوى التعليمي المتوفر على الإنترنت والاستفادة منه.
الإنتاج	إنشاء الكتب التعليمية الرقمية.
	تصميم الصور التفاعلية الرقمية.
	إنتاج الفيديوهات التعليمية الرقمية.
	إعداد مواد رقمية تراعي أنماط المتعلمين.
	إعداد الاختبارات باستخدام الموارد الرقمية.

البعد الرئيس	المهارات الفرعية
استخدام الموارد الرقمية	معرفة جهاز الكمبيوتر وأجزاءه المختلفة وفائدة كل جزء منه.
	استخدام الأجهزة الذكية وتطبيقاتها التعليمية المختلفة.
	استخدام التقنيات التعليمية المختلفة مثل السبورة الذكية.
	تثبيت التطبيقات التعليمية واستخدامها.
	توظيف أدوات البيئة الرقمية لتسهيل فهم الطلاب لموضوع تعليمي.
استخدام التطبيقات الرقمية	استخدام المنصات الرقمية بفاعلية.
	التعرف على مميزات المنصات الرقمية.
	اختيار المنصة الرقمية المناسبة للهدف التعليمي.
	تقويم الطالب في البيئة الرقمية.
	استخدام تنسيقات ضغط الملفات مثل winzip.
	تحويل المستندات إلى صيغ مختلفة مثل word / pdf.
	استخدام الأدوات التفاعلية الموجودة على شبكة الإنترنت والمنصات التعليمية بما يخدم العملية التعليمية.
المشاركة الفعالة	مشاركة المعلومات الرقمية مع الآخرين بشكل فعال.
	إنشاء مجموعات رقمية للنقاش وتبادل الأفكار.
	مشاركة الملفات الرقمية مع الآخرين بشكل فعال.
	توظيف وسائل التواصل الاجتماعي بفاعلية في العملية التعليمية.
	الاتصال مع الآخرين في البيئة الرقمية.

البعد الرئيس	المهارات الفرعية
التعلم الرقمي والتنمية الذاتية	التعرف على المواقع التدريبية الموثوقة.
	التسجيل في المواقع التي تقدم الدورات التدريبية الرقمية.
	الوصول للمحتوى الإلكتروني للدورات التدريبية الرقمية.
	الدفع الإلكتروني للدورات التدريبية الرقمية المدفوعة.
	التفاعل مع محتوى الدورة التدريبية الرقمية ومع المشاركين فيها.
	التواصل مع الدعم الفني وتوضيح المشكلات التي تواجههم.
اللياقة الرقمية	إدراك وجود أخلاقيات ومعايير خاصة بالبيئة الرقمية.
	الوعي بالتنمر الإلكتروني.
	الوعي بالاحتيال والاستغلال الإلكتروني.
	نشر القيم الاجتماعية عبر وسائل التواصل الاجتماعي.
	الحفاظ على الهوية الشخصية والاجتماعية والثقافية عند استعمال الأدوات الرقمية.
الأمان الرقمي	معرفة أساسيات الأمان عند استخدام الإنترنت (اختيار المتصفح، كلمات المرور، ...إلخ).
	معرفة أمان مواقع الإنترنت عند تصفحها (عدم احتواءه على شهادة SSL، تاريخ الصفحة، ... إلخ).
	تثبيت برامج الحماية من الفيروسات على جهاز الكمبيوتر.
	معرفة كيفية إدارة الخصوصية والأمان.
	تحديد الأذونات الخاصة بالتطبيقات وصفحات الإنترنت.

البعد الرئيس	المهارات الفرعية
النشر والتوثيق	نشر المعلومات والأبحاث إلكترونياً.
	إمكانية عمل علامة مائية لحماية حقوق الملكية الفكرية الشخصية.
	مراعاة حقوق الملكية الفكرية عند استخدام المعلومات المنشورة إلكترونياً.
	تحميل ونشر الفيديوهات التعليمية والتي تم إنتاجها شخصياً.
	توثيق المعلومات الرقمية بشكل صحيح.
التخزين الرقمي	معرفة وحدات التخزين الحاسوبي وأحجامها المختلفة.
	اختيار الحجم المناسب من وحدات التخزين الحاسوبي حسب الاحتياج.
	استخدام التخزين السحابي.
	إمكانية تخزين المحتوى التعليمي عبر تطبيقات التخزين السحابي.
	تخزين وأرشفة المحتوى التعليمي في البيئات الرقمية.
الدعم الرقمي	توفير الدعم الثابت للطلاب من خلال تطبيقات رقمية.
	توفير الدعم المرن للطلاب من خلال التطبيقات الرقمية.
	استخدام مؤتمرات الفيديو للوصول إلى جميع الطلاب.
	إمكانية تزويد الطلاب بدرجاتهم عبر المنصات الرقمية.
	إمكانية استخدام الأدوات الرقمية لتزويد الطلاب بالتغذية الراجعة.

البعد الرئيس	المهارات الفرعية
الابتكار والإبداع الرقمي	الإضافة على البرمجية التعليمية وتحويلها لمنتج جديد.
	إنشاء برمجيات تعليمية وإعدادها من الصفر.
	تصميم منتجات رقمية تعمل على حل المشكلات التي يواجهونها.
	تكييف المنتجات الرقمية لتتناسب مع طبيعة الموقف.
	توظيف التطبيقات التعليمية لتتناسب مع احتياجات الطلاب.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:**

نص السؤال الثاني من أسئلة البحث على: **ما نموذج التصميم التعليمي لبناء وتصميم البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب؟** وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال بالتفصيل في إجراءات البحث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث من أسئلة البحث على: **ما البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب في تنمية بعض مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة؟** وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال في إجراءات البحث حيث تناول الباحثان تصميم البرنامج التدريبي القائم على التلعيب في ضوء نموذج التصميم التعليمي العام (ADDIE) وما يحتويه هذا البرنامج وآلية تطبيقه، كذلك قام الباحثان بذكر الصورة المقترحة للبرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب.

النتائج المتعلقة بالسؤالين الرابع والخامس: ما فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب في تنمية الجانب المعرفي والمهاري لبعض مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة؟

للإجابة عن السؤال قام الباحثان بصياغة الفرضيتين الآتيتين:

الفرض الأول: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات المجموعة التجريبية والتي تستخدم البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب والمجموعة الضابطة والتي تستخدم البرنامج الإلكتروني التقليدي في الاختبار التحصيلي للثقافة الرقمية."

وقبل الشروع في التحقق من صحة الفرضية تم إجراء ما يلي:

التحقق من اعتدالية التوزيع، باستخدام اختبار شبيرو – ويلك Shapiro-Wilk Test لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول رقم (٦):

جدول رقم (٦)

يوضح نتائج اختبار التوزيع الطبيعي

الاختبار	المجموعة	شبيرو – ويلك (S - W)	المعنوية Sig.
	تجريبية – بعدي	.805	.004
	ضابطة – بعدي	.746	.001
بطاقة تقييم المنتج	تجريبية – بعدي	.552	.000
	ضابطة -بعدي	.738	.001

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (.Sig) في (الاختبار والبطاقة في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة) كانت أقل من مستوى الدلالة ٠,٠٥ وبذلك فإن توزيع البيانات لا يتبع التوزيع الطبيعي وسيتم استخدام الاختبارات اللامعلمية لاختبار فرضيات البحث.

- **التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل التطبيق في اختبار مهارات الثقافة الرقمية.** وللتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الثقافة الرقمية تم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney U لعينتين مستقلتين لا تتبعان التوزيع الطبيعي.

للمقارنة بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة قبل التطبيق في اختبار مهارات الثقافة الرقمية (حيث قام الباحثان بإجراء اختبار التوزيع الطبيعي Tests of Normality (اختبار Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية البيانات في المجموعتين الضابطة والتجريبية للدرجة الكلية، وذلك لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً، ولأن عدد العينة كان صغيراً نسبياً، وقد كان توزيع البيانات اعتدالي)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٨).

جدول رقم (٧)

نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney U لعينتين مستقلتين لا تتبعان التوزيع الطبيعي للفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل التطبيق في اختبار مهارات الثقافة الرقمية.

اختبار مهارات الثقافة الرقمية	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(U)	قيمة(Z) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الإحصائية
	التجريبية	١٥	١٦,٢٣	٢٤٣,٥٠	١٠١,٥	-٠,٤٦٢	٠,٦٥٣	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	١٥	١٤,٧٧	٢٢١,٥٠				

تبين من الجدول السابق أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية للاختبار تساوي ٠,٦٥٣ وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لمهارات الثقافة الرقمية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney U للفروق بين رتب عينتين مستقلتين لبيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، للكشف عن دلالة الفرق بين رتب الأداء في اختبار مهارات الثقافة الرقمية البعدي لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وفيما يلي تفصل للنتائج:

جدول رقم (٨)

الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في اختبار مهارات الثقافة الرقمية.

البيانات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للاختبار	التجريبية	١٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠٠	-٧١٢.٤	٠,٠٠٠	دالة إحصائياً
	الضابطة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠				

*قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) = ±١,٩٦

**قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) = ±٢,٥٨

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لاختبار مهارات الثقافة الرقمية تساوي (٠,٠٠٠) وهي أقل من مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الثقافة الرقمية لصالح المجموعة التجريبية يُعزى ذلك لإعداد محتوى البرنامج بشكل متسلسل مترابط، سهل للمعلمات فهم المحتوى التدريبي، كما إن استخدام التلعيب كأحد المستحدثات التقنية في تدريب المعلمات كان له الأثر الكبير في تفادي الرتابة والملل والمرتبط باستخدام الأسلوب التقليدي، حيث يوفر التلعيب بيئة تعليمية جذابة ومشوقة .

الفرض الثاني: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات المجموعة التجريبية والتي تستخدم البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على

التلعيب والمجموعة الضابطة والتي تستخدم البرنامج الإلكتروني التقليدي في بطاقة تقييم الأداء لمهارات لثقافة الرقمية."

وقبل الشروع في التحقق من صحة الفرضية تم إجراء ما يلي:

١. التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل التطبيق في بطاقة تقييم الأداء لمهارات الثقافة الرقمية، وللتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لبطاقة تقييم الأداء لمهارات الثقافة الرقمية تم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney U لعينتين مستقلتين لا تتبعان التوزيع الطبيعي؛ للمقارنة بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة قبل التطبيق في بطاقة تقييم الأداء لمهارات الثقافة الرقمية وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٠).

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney U لعينتين مستقلتين لا تتبعان التوزيع الطبيعي للفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل التطبيق في بطاقة تقييم الأداء مهارات الثقافة الرقمية.

البيانات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(U)	قيمة(Z) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الإحصائية
الدخول على الرابط إلى البرنامج التدريبي	التجريبية	15	15.5	232.5	112.5	0	1	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15.5	232.5				
تحديد نمط التعلم المفضل للطالب	التجريبية	15	16.5	247.5	97.5	-0.898	0.369	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	14.5	217.5				
كتابة الملف التعريفي	التجريبية	15	15.5	232.5	112.5	0	1	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15.5	232.5				
رفع ملف	التجريبية	15	15.1	226.5	106.5	-0.338	0.735	غير دالة

البيانات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(U)	قيمة(Z) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الإحصائية
تعريف الطالب عبر قوقل درايف	الضابطة	15	15.9	238.5				إحصائياً
مشاركة ملف تعريف الطالب بتحديد خيار (محرر) عبر رابط قوقل درايف	التجريبية	15	15.5	232.5	112.5	0	1	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15.5	232.5				
تحميل تطبيق make it من متجر التطبيقات	التجريبية	15	15.5	232.5	112.5	0	1	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15.5	232.5				
التسجيل في التطبيق	التجريبية	15	15.5	232.5	112.5	0	1	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15.5	232.5				
إنشاء فصل دراسي داخل تطبيق make it	التجريبية	15	15.5	232.5	112.5	0	1	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15.5	232.5				
إنشاء مشروع جديد	التجريبية	15	15.5	232.5	112.5	0	1	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15.5	232.5				
اختيار قالب للبرمجة	التجريبية	15	15.5	232.5	112.5	0	1	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15.5	232.5				
تحديد الهدف التعليمي للنشاط	التجريبية	15	15.5	232.5	112.5	0	1	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15.5	232.5				

البيانات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(U)	قيمة(Z) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الإحصائية
إنشاء واجهة للبرمجية	التجريبية	15	15.5	232.5	112.5	0	1	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15.5	232.5				
إضافة نشاط اتصل	التجريبية	15	15.5	232.5	112.5	0	1	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15.5	232.5				
إضافة نشاط اكتب كلمة	التجريبية	15	15.5	232.5	112.5	0	1	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15.5	232.5				
إضافة نشاط عملية حسابية	التجريبية	15	15.5	232.5	112.5	0	1	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15.5	232.5				
إضافة نشاط تنظيم	التجريبية	15	15.5	232.5	112.5	0	1	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15.5	232.5				
إضافة نشاط لغز	التجريبية	15	15.5	232.5	112.5	0	1	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15.5	232.5				
إنشاء مجلد جديد	التجريبية	15	15.5	232.5	112.5	0	1	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15.5	232.5				
إضافة البرمجية التعليمية للمجلد	التجريبية	15	15.5	232.5	112.5	0	1	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15.5	232.5				
مشاركة البرمجية التعليمية من خلال الرابط	التجريبية	15	15.5	232.5	112.5	0	1	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15.5	232.5				

البيانات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(U)	قيمة(Z) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الإحصائية
مشاركة البرمجية التعليمية من خلال رمز المشروع	التجريبية	15	15.5	232.5	112.5	0	1	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15.5	232.5				
بطاقة تقييم المنتج مهارات الثقافة الرقمية	التجريبية	15	15.43	231.50	١١١,٥	٠,٠٤٣-	٠,٩٦٧	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15.57	233.50				

تبين من الجدول السابق أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لبطاقة تقييم الأداء تساوي ٠,٩٦٧ وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة تقييم المنتج القبلية لمهارات الثقافة الرقمية.

كما تبين من الجدول السابق أن قيمة (Sig) لكل مهارة فرعية من بطاقة تقييم الأداء هي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة تقييم المنتج القبلية للمهارات الفرعية للثقافة الرقمية.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney U للفروق بين رتب عينتين مستقلتين لبيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، للكشف عن دلالة الفرق بين رتب الأداء في بطاقة تقييم الأداء لمهارات الثقافة الرقمية البعدي لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وفيما يلي تفصل للنتائج:

جدول رقم (١٠)

الفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في بطاقة تقييم الأداء لمهارات الثقافة الرقمية.

البيانات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(U)	قيمة(Z) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
الدخول على الرابط إلى البرنامج التدريبي	التجريبية	15	16	16	120	0	1.000	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15	16				
تحديد نمط التعلم المفضل للطالب	التجريبية	15	16	16.56	111	-0.694	.740	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15	15.4				
كتابة الملف التعريفي	التجريبية	15	16	18.56	79	-2.217	.110	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15	13.27				
رفع ملف تعريف الطالب عبر قوقل درايف	التجريبية	15	16	18	88	-2.171	.216	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15	13.87				
مشاركة ملف تعريف الطالب بتحديد خيار (محرر) عبر رابط قوقل درايف	التجريبية	15	16	18.03	87.5	-1.608	.202	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15	13.83				
تحميل تطبيق make it من متجر التطبيقات	التجريبية	15	16	16.5	112	-1.033	0.77	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15	15.47				

البيانات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(U)	قيمة(Z) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
التسجيل في التطبيق	التجريبية	15	16	16.5	112	-1.033	0.77	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15	15.47				
إنشاء فصل دراسي داخل تطبيق make it	التجريبية	15	16	20.81	43	-3.619	0.002	دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15	10.87				
إنشاء مشروع جديد	التجريبية	15	16	16.03	119.5	-0.046	0.984	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15	15.97				
اختيار قالب للبرمجة	التجريبية	15	16	15.53	112.5	-0.968	0.77	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15	16.5				
تحديد الهدف التعليمي للنشاط	التجريبية	15	16	20.69	45	-3.454	0.002	دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15	11				
إنشاء واجهة للبرمجية	التجريبية	15	16	17.38	98	-0.972	0.401	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15	14.53				
إضافة نشاط اتصل	التجريبية	15	16	17.13	102	-1.033	0.495	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15	14.8				
إضافة نشاط اكتب كلمة	التجريبية	15	16	19.03	71.5	-2.144	0.054	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15	12.77				
إضافة نشاط عملية حسابية	التجريبية	15	16	20.31	51	-2.819	0.006	دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15	11.4				
إضافة نشاط	التجريبية	15	16	18.13	86	-1.753	0.188	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15	13.73				

البيانات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(U)	قيمة(Z) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
تنظيم								
إضافة نشاط لغز	التجريبية	15	16	18.53	79.5	-1.933	0.11	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15	13.3				
إنشاء مجلد جديد	التجريبية	15	16	19.31	67	-2.54	0.037	دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15	12.47				
إضافة البرمجية التعليمية للمجلد	التجريبية	15	16	21.09	38.5	-3.433	0.001	دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15	10.57				
مشاركة البرمجية التعليمية من خلال الرابط	التجريبية	15	16	16.22	116.5	-0.201	0.892	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15	15.77				
مشاركة البرمجية التعليمية من خلال رمز المشروع	التجريبية	15	16	18	88	-1.651	0.216	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15	13.87				
بطاقة تقييم الأداء مهارات الثقافة الرقمية	التجريبية	15	16	21.94	25	-3.764	0	دالة إحصائياً
	الضابطة	15	15	9.67				

*قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) = ±١,٩٦

**قيمة Z الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) = ±2.58

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:

بالنسبة للدرجة الكلية لمهارات الثقافة الرقمية: تبين أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لبطاقة تقييم الأداء لمهارات الثقافة الرقمية تساوي (٠,٠٠٠) وهي أقل من مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في بطاقة تقييم الأداء البعدي لمهارات الثقافة الرقمية لصالح المجموعة التجريبية ويُعزى ذلك لاستخدام عناصر اللعب في المواقف التدريبة حيث زاد من دافعية المعلمات المتدربات للانتباه للمحتوى التدريبي بعناية، كما ساعد على خلق بيئة تنافسية ودية بينهم عن طريق جمع النقاط، للوصول إلى مرتبة متقدمة في لوحة الشرف، كما ساعد استخدام التلعيب كأسلوب من أساليب التدريب إلى خلق رابطة إيجابية بين المعلمات المتدربات والباحثين، ما ساعد على الاستمرار وإنجاز المطلوب، كما إن تقديم الدعم الثابت والمرن من قبل الباحثين ساعد على شعورهم بالدعم خلال فترة التحاقهم بالبرنامج ما سهل إنجازهم للمنتج المطلوب بأفضل شكل.

بالنسبة للمجالات الفرعية لمهارات الثقافة الرقمية: تبين أن قيمة (Sig) لمهارة (إنشاء فصل دراسي داخل تطبيق make it، تحديد الهدف التعليمي للنشاط، إضافة نشاط عملية حسابية، إنشاء مجلد جديد، إضافة البرمجية التعليمية للمجلد) تساوي على الرتيبة (٠,٠٠٢، ٠,٠٠٢، ٠,٠٠٦، ٠,٠٣٧، ٠,٠٠١) وهي أقل من مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات (إنشاء فصل دراسي داخل تطبيق make it، تحديد الهدف التعليمي للنشاط، إضافة نشاط عملية حسابية، إنشاء مجلد جديد، إضافة البرمجية التعليمية للمجلد) لصالح المجموعة التجريبية، ويُعزى ذلك لاستخدام عناصر اللعب في المواقف التدريبة حيث زاد من دافعية المعلمات المتدربات للانتباه للمحتوى التدريبي بعناية، كما ساعد على خلق بيئة تنافسية ودية بينهم عن طريق جمع النقاط، للوصول إلى مرتبة متقدمة في لوحة الشرف.

بينما تبين من خلال النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في باقي المهارات، حيث كانت قيمة .sig أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥) يُعزى ذلك لجودة تقديم المحتوى التدريبي للمتدربات.

حساب حجم الأثر: فيما يتعلق بحجم الأثر الناتج عن استخدام البرنامج الإلكتروني القائم على التلعيب في تنمية بعض مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة، قام الباحثان بحساب معامل الارتباط الثنائي للرتب Rank biserial correlation (r_{prb}) لحساب حجم الأثر، من خلال القانون التالي (صافي، ٢٠١٧، ص٣٠٠):

$$r_{rb} = \frac{2(MR_1 - MR_{2)}}{n_1 + n_2}$$

- MR_1: متوسط رتب المجموعة الأولى (التجريبية)
- MR_2: متوسط رتب المجموعة الثانية (الضابطة).
- n_1: عدد أفراد المجموعة الأولى.
- n_2: عدد أفراد المجموعة الثانية.

والجدول التالي يوضح مستويات التأثير وفقا معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{prb}) (صافي، ٢٠١٧)

جدول رقم (١١)

يوضح مستويات حجم التأثير

درجة التأثير	صغير	متوسط	كبير
معامل الارتباط الثنائي للرتب	٠,٤	٠,٧	٠,٩

كما يتضح من الجدول التالي حجم الفروق بين المجموعات في الدرجة الكلية لمهارات الثقافة الرقمية في الاختبار وفي بطاقة التقييم، وفي كل مهارة فرعية من بطاقة التقييم كان يوجد بها فروق ذات دلالة إحصائية:

جدول رقم (١٢)

يوضح قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب

البيانات	معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{prb})	درجة التأثير
الاختبار	1	كبير
إنشاء فصل دراسي داخل تطبيق make it	0.66	متوسط
تحديد الهدف التعليمي للنشاط	0.65	متوسط
إضافة نشاط عملية حسابية	0.59	متوسط
إنشاء مجلد جديد	0.46	متوسط
إضافة البرمجية التعليمية للمجلد	0.7	متوسط
بطاقة تقييم الأداء	0.84	كبير

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيم معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{prb}) في المجموع الكلي لاختبار مهارات الثقافة الرقمية ولبطاقة تقييم الأداء كان كبيرًا، بينما كان حجم التأثير متوسطًا في المهارات الفرعية التالية من بطاقة تقييم الأداء (إنشاء فصل دراسي داخل تطبيق make it، تحديد الهدف التعليمي للنشاط، إضافة نشاط عملية حسابية، إنشاء مجلد جديد، إضافة البرمجية التعليمية للمجلد)، مما يدلل على أن حجم الأثر الناتج عن البرنامج الإلكتروني القائم على التلعيب في تنمية بعض مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة كان كبيرًا.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت نتائج السؤال الخاص بمدى فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب في تنمية بعض مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية

الخاصة، وبذلك يكون البحث الحالي قد اتفق في نتائجه مع عدد من الدراسات السابقة، والتي أظهرت فاعلية التدريب الإلكتروني في تنمية المهارات المطلوبة كدراسة بخيت (٢٠٢٠)، ودراسة حسونة (٢٠١٦)، ودراسة العبيكي والسيف (٢٠١٦)، كما اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في فاعلية التدريب القائم على التلعيب في تنمية المهارات المطلوبة كدراسة كلاً من ناجي، وعسقول، عقل (٢٠٢٢)، ودراسة صوافقة، والسبوع (٢٠٢١)، ودراسة العتيبي (٢٠٢١)، ودراسة الصبحي، سليم (٢٠٢٠)، ودراسة النادي (٢٠٢٠)، ودراسة العمري، والشنقيطي (٢٠١٩)، ودراسة إبراهيم، والزبير (٢٠١٩)، كما اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة والتي أظهرت فاعلية التدريب لتنمية بعض مهارات الثقافة الرقمية كدراسة كلاً من الطويرقي (٢٠٢٢)، ودراسة عصر (٢٠١٨).

ويفسر الباحثان هذا الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب لتنمية بعض مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة بعدة تفسيرات:

١. إن موضوع البرنامج التدريب واستخدام التلعيب كأحد المستحدثات التقنية في التدريب، أثار دافعية المعلمات للالتحاق بالبرنامج، والاستفادة منه.
٢. استخدام منصة Microsoft teams كأحد المنصات المألوفة للمعلمات، والتي اعتادوا على استخدامها خلال فترة سابقة.
٣. إعداد محتوى البرنامج بشكل متسلسل مترابط، سهل للمعلمات فهم المحتوى التدريبي.
٤. إن استخدام التلعيب كأحد المستحدثات التقنية في تدريب المعلمات كان له الأثر الكبير في تفادي الرتابة والملل والمرتبط باستخدام الأسلوب التقليدي عن طريق الإلقاء والمحاضرة، حيث يوفر التلعيب بيئة تعليمية جذابة ومشوقة.
٥. إن استخدام عناصر اللعب في المواقف التدريبة زادت من دافعية المعلمات المتدربات للانتباه للمحتوى التدريبي بعناية، كما ساعدت على خلق بيئة تنافسية ودية بينهم عن طريق جمع النقاط، للوصول إلى مرتبة متقدمة في لوحة الشرف.

٦. كما ساعد استخدام التلعيب كأسلوب من أساليب التدريب إلى خلق رابطة إيجابية بين المعلمات المتدربات والباحثين، ما ساعد على الاستمرار وإنجاز المطلوب.

٧. تقديم الدعم الثابت والمرن من قبل الباحثين لجميع أفراد العينة ساعد على شعورهم بالدعم خلال فترة التحاقهم بالبرنامج.

ملخص نتائج البحث

تمثل الغرض الرئيسي من البحث الحالي في التعرف على فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التلعيب في تنمية بعض مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة، وفيما يلي عرض ملخص نتائج البحث التي تم التوصل إليها، وهي كما يلي:

١. إعداد قائمة لمهارات الثقافة الرقمية الواجب توافرها لدى معلمات التربية الخاصة تكونت من (١٢) بعدا، و(٦٤) مهارة، والتي مرت بعدة مراحل لإخراجها بصورتها النهائية.

٢. تبني نموذج التصميم التعليمي العام ADDIE وتوظيفه لبناء البرنامج التدريبي الإلكتروني وفقاً لمبررات سبق ذكرها، وقد تم تفصيل كل مرحلة تحت عنوان (البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب).

٣. تصميم وإنتاج برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التلعيب في تنمية بعض مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات التربية الخاصة؛ في ضوء نموذج التصميمي التعليمي العام، وقد تم تفصيل ما تحتويه كل مرحلة من مراحل إنتاج وتصميم البرنامج التدريبي تحت عنوان (البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب).

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين رتب درجات المجموعة التجريبية والتي تستخدم البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب والمجموعة الضابطة والتي تستخدم البرنامج الإلكتروني التقليدي في

الاختبار التحصيلي للثقافة الرقمية لصالح المجموعة التجريبية وبحجم أثر كبير.

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين رتب درجات المجموعة التجريبية والتي تستخدم البرنامج التدريبي الإلكتروني القائم على التلعيب والمجموعة الضابطة والتي تستخدم البرنامج الإلكتروني التقليدي في بطاقة تقييم الأداء لمهارات الثقافة الرقمية. لصالح المجموعة التجريبية وبحجم أثر كبير.

توصيات البحث

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج فيمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. الاهتمام بتنمية بعض مهارات الثقافة الرقمية، والتي تعتبر بُعدًا مهمًا من أبعاد مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات التربية الخاصة.
٢. الاستفادة من تقنيات التعليم المستحدثة في تدريب معلمات التربية الخاصة قبل وأثناء الخدمة.
٣. عقد المؤتمرات وورش العمل لنشر الوعي بأهمية استخدام التقنيات الحديثة في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.
٤. التوجيه بتقويم استخدام معلمات التربية الخاصة للمستحدثات التقنية؛ لتحديد احتياجاتهم التدريبية وتوفيرها.
٥. توعية المؤسسات التعليمية بضرورة توفير تدريب مستمر؛ بوضع خطط واضحة وأهداف محددة، لتدريب معلمات التربية الخاصة على أحدث التطبيقات التعليمية التي تدعم عملهم مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

مقترحات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج فيمكن اقتراح عدد من الدراسات:

١. إجراء برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التلعيب في تنمية بعض مهارات الثقافة الرقمية لدى طلاب التربية الخاصة.
٢. قياس أثر استخدام التلعيب كأسلوب تدريبي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الدراسات العليا بقسم التربية الخاصة.
٣. إجراء أبحاث عن معوقات استخدام التلعيب في تدريب معلمات التربية الخاصة.
٤. قياس أثر توظيف نموذج التصميم التعليمي العام في تصميم البرامج التدريبية بالمؤسسات التعليمية.
٥. قياس درجة استخدام المستحدثات التقنية في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة بمكة المكرمة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، شريف أحمد، ودياب، ماجد دياب الزبير. (٢٠١٩). فاعلية نموذج لبيئة التلعيب عبر منصات التعلم الاجتماعي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الانفوجرافيك والاتجاه نحو هذه المنصات لدى طلاب تقنيات التعليم بجامعة جدة. *الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، (٤١)، ٢٥١ -٣٠٧.

أحمد، ياسر سعد. (٢٠١٦). واقع التعّلم والتدريب الإلكتروني في المملكة العربية السعودية: خيار استراتيجي لتحقيق التطلعات الوطنية واستشراف المستقبل. *المجلة العلمية لجامعة ٦ أكتوبر*، ٣ (١)، ١٣٤ -١٥٣.

بخيت، رضوة بخيت هاشم. (٢٠٢٠). فاعلية بيئة تدريبية إلكترونية قائمة على أنظمة إدارة التعلم لتنمية بعض مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية*، ٣٦ (٧)، ٣٧٥ - ٣٩٧.

البداح، أمجاد عبد العزيز، تركستاني، مريم حافظ. (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطلاب الصم وضعاف السمع في ضوء التطورات التقنية في المرحلة الابتدائية. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، (٦٤)، ١١٩ - ١٤٢.

بدوي، محمد. (٢٠١٠). برنامج تدريبي مقترح قائم على نظم إدارة التعلم الإلكتروني عبر الشبكات لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وفق احتياجاتهم التدريبية. *مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر)*،١٤٤ ، ٧٣ - ١٢٩.

البربري، رفيق سعيد إسماعيل. (٢٠١٨). تصميم مقترح لبيئة تعلم إلكترونية قائمة على التلعيب وأثرها في تنمية مهارات الاستخدام الآمن للإنترنت لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المقيمين بدور الأيتام، *مجلة كلية التربية جامعة المنوفية*، ٢ (٤)، ٩٠ – ١١٥.

الجهني، زهور محمد سليمان. (٢٠١٨). أثر التلعيب (gamification) من خلال البلاكبورد (blackboard) لتنمية مهارات حل المشكلة في الرياضيات لدى الطالبات الموهوبات بالصف الأول ثانوي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١١ (١٩)، ٦٤٣ -٦٦٦.

جودت، مصطفى. (٢٠١٦). *أهم توجهات تكنولوجيا التعليم في ٢٠١٦*. بوابة تكنولوجيا التعليم.

حسن، نبيل السيد محمد. (٢٠١٩). التفاعل بين نمطي محفزات الألعاب الرقمية " النقاط/ قائمة المتصدرين " وأسلوب التعلم " الغموض / عدم الغموض" وأثره في تنمية مهارات الأمن الرقمي والتعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب جامعة أم القرى. *مجلة كلية التربية*، ٣٠ (١٢٠)، ٤٩٥ - ٥٧٣.

حسونة، إسماعيل. (٢٠١٦). أثر التدريب الإلكتروني القائم على الحوسبة السحابية في اكتساب مهاراتها وقابلية استخدامها لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى. *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح*، ٥ (١٠)، ١٦٥ – ٢٠٢.

الحفناوي، محمود محمد. (٢٠١٧). أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية المبنية على مبدأ التلعيب (gamification) في ضوء المعايير لتنمية المفاهيم الرياضية لدى التلاميذ الصم ذوي صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية*، ٣ (٣٤)، ٣١ -٧٣.

حماد، أحمد. (٢٠١١). أثر اختلاف نمط التدريب الإلكتروني في تنمية مهارات تصميم المواقع التعليمية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم بالمدارس الثانوية العامة واتجاهاتهم نحو التدريب الإلكتروني *.تكنولوجيا التربية دارسات وبحوث*، (١٤٦)، ٤٤١ - ٤٦٥.

خميس، محمد عطية. (٢٠١٨). *بيئات التعلم الإلكتروني*. القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

الرحيلي، تغريد عبد الفتاح. (٢٠١٨). فاعلية بيئة تعلم تشاركية متعددة الوسائط قائمة على التلعيب في تنمية التحصيل والدافعية لدى طالبات جامعة طيبة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٦ (٦)، ٥٣ – ٨٣.

رؤية المملكة ٢٠٣٠. (٢٠١٦). https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/overview

زين الدين، رحاب أحمد. (٢٠٢٠). اتجاهات معلمي التربية الخاصة نحو توظيف التكنولوجيا في تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل جائحة كورونا. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٤ (١٤)، ٢١ _٥٢.

الزيود، نادر فهمي وعليان، هشام عامر. (١٩٩٨). *مبادئ القياس والتقويم في التربية*. دار الفكر.

السرديه، هيا مروح. (٢٠٢٠). متطلبات القرن الواحد والعشرين لمعلمي التربية الخاصة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. *المجلة العلمية الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٣ (١)، ٣٨٧ – ٤٢١.

شحاته، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشهوان، امتنان عبدالرحمن علي، والنعيمي، غاده بنت سالم بن سالم. (٢٠١٩). واقع استخدام المعلمات للمعرفة الرقمية في تدريس الرياضيات والعلوم الطبيعية ضمن سلسلة ماجروهيل بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض.*المجلة العربية للتربية النوعية*، (٦)، ١٣ - ٣٥.

صافي، سمير (٢٠١٧). *مقدمة في الإحصاء التربوي باستخدام SPSS*. مكتبة آفاق للنشر.

صالح، صلاح الدين. (٢٠١٨). اتجاهات المتدربين نحو التدريب الإلكتروني: دراسة استطلاعية في مركز التعليم المستمر الجامعة العراقية. *مجلة الدنانير*، (١٣)، ٣٤٥ _٣٧٤.

صالح، محمود مصطفى، وسليمان، مروة سليمان أحمد. (٢٠٢١). أثر نمط التدريب الإلكتروني (المكثف - الموزع) على تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات وكفاءة التعلم لطلاب تكنولوجيا التعليم بالدراسات العليا. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، (٤٥)، ٣٢٩ – ٤١٦.

الصبحي، أفنان حميد، وسليم، رانيه يوسف صدقة. (٢٠٢٠). فاعلية أساليب التلعيب عبر المنصات الرقمية في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة جدة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٢٣)،٢٣ _٥٨.

صوافقة، محمد فائق، والسبوع، ماجدة خلف خليل. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى أسلوبي التعلم المتمازج والتلعيب في اكتساب المعرفة وتطبيق مهارات القرن الواحد والعشرين التدريسية لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥ (١٥)، ١٠٠ _١١٥.

الطويرقي، هند حامد. (٢٠٢٢). أثر تطبيق أدوات التعليم الإلكتروني المتزامن في تنمية المهارات الرقمية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. *المجلة العربية للتربية النوعية*، ٦ (٢١)، ٢٣٢ – ٢٩٩.

عبدالحق، هبه محمد حسن. (٢٠١٩). تصميم نموذج مقترح لإنتاج بيئات تعلم افتراضية ثلاثية الأبعاد قائمة على استراتيجية التلعيب لتنمية مهارات حل المشكلات البرمجية. *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد*، (٢٥)، ٩٩٠ - ١٠١٠.

العبيكي، هناء بنت سليمان، والسيف، عبد الكريم بن عبدالله. (٢٠١٦). *أثر برنامج تدريبي إلكتروني قائم على نموذج التصميم التعليمي العام لتنمية مهارات استخدام أدوات الويب ٢,٠ لدى معلمات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم*

[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم، القصيم. متاح عبر http://search.mandumah.com/Record/808023.

العتيبي، خلود بنت عبيد بن عياف. (٢٠٢١). فاعلية التعلم بالتلعيب على تحصيل طالبات البكالوريوس في مقرر المناهج وطرق التدريس واتجاهاتهن نحوه. *مجلة كلية التربية*، (١٠٣)، ٦٣ ـ ٩٤.

العجرمي، سامح جميل. (٢٠١٩). فاعلية توظيف منصة التواصل الاجتماعي التعلىمىة (اٍدمودو) على تنمية مها ارت معالجة الصورة الرقمية والدافعية للإنجاز لدى طالبات تخصص التربية التكنولوجية بجامعة الأقصى بغزة. *بوابة الأبحاث*. متاح عبر https://cutt.us/iVcPq

العجيل، صالح. (٢٠٢٠). *التلعيب في التعليم*. مكتبة ضحى.

العروي، نورا سمير، قواسمة، كوثر عبدربه. (٢٠٢٠). المشكلات المهنية التي تواجه معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في مدينة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ٤ (١١)، ٢٤٥ ـ ٢٩٢.

عصر، أحمد مصطفى كامل. (٢٠١٨). مدخلا تصميم المحتوى التعليمي (المفاهيمي -الاستراتيجي) وأثر تفاعلهما مع أسلوب التغذية الراجعة التصحيحية (المباشرة -غير المباشرة) في نظام إدارة تعلم إلكتروني سحابي على تنمية بعض مهارات الثقافة الرقمية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية. *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٢٨(٣)، ١٥٥ ـ ٢٦٢.

أبو عظمة، نجيب حمزة، هنداوي، أسامة سعيد، ومحمود، إبراهيم يوسف. (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس جامعة طيبة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١ (٢٧)، ٣٥ ـ ٧٦.

العمري، عائشة بنت بليهش بن محمد صالح، والشنقيطي، أميمة بنت محفوظ. (٢٠١٩). فاعلية تقنية التلعيب في بيئة التعلم الإلكترونية لتنمية مهارات

إنتاج المواد الرقمية والتفكير الإبداعي لطالبات الدراسات العليا. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٧ (٢)، ٦٢٩ -٦٦١.

العنيزي، يوسف عبد المجيد. (٢٠١٧). فعالية استخدام المنصات التعليمية لطلبة تخصص الرياضيات والحاسوب بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *المجلة العلمية بجامعة أسيوط*، ٣٣(٦)، ١٩٣ -٢٤١.

عودة، أحمد. (٢٠٠٢). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية*. دار الأمل.

عويس، رزان. (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على مجموعة من الألعاب التربوية في إكساب أطفال الروضة بعض مهارات التفكير دراسة تجريبية في مدينة دمشق على أطفال الروضة من عمر (٥ -٦) سنوات. *مجلة جامعة الفرات للأبحاث والدراسات العلمية*، ٦(٢١)، ٣٩ -٦٢.

الغامدي، أحمد خلف. (٢٠٢٠). فاعلية توظيف التلعيب عبر منصة كلاس دوجو في تنمية مهارات الانضباط الصفي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (٦٤)، ٣١٢ -٤٠٨.

الفليكاوي، أحمد حسين، والعنزي، عبد العزيز دخيل. (٢٠١٦). *موسوعة تكنولوجيا التعليم*. الكويت.

محمد، هاجر سامح فوزي. (٢٠٢٠). برنامج إلكتروني قائم على نمطي عرض تقنية الانفوجرافيك في تنمية مهارات معالجة الصور الرقمية والثقافة البصرية لدي طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية*، ٣١ (١٢١)، ٥١٦ – ٥٣٨.

مسعود، محمد أبو اليزيد. (٢٠٢١). التغذية الراجعة حسب مصدرها (داخلية - خارجية) في التلعيب وأثرها في تنمية مهارات شبكات الحاسب الآلي لطلاب تكنولوجيا التعليم. *الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، (٤٦)، ٢٩٥ – ٣٦١.

المسلماني، لمياء إبراهيم. (٢٠١٤). التعليم والمواطنة الرقمية: رؤية مقترحة. *مجلة عالم التربية*، ١٥ (٤٧)، ١٥ -٩٤.

المغربي، آيات، وبني خلف، محمود (٢٠٢٠). مستوى اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي لمهارات الثقافة الرقمية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في تعليم العلوم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. ١١ (٣٠).١٧ - ٢٩.

المفتي، محمد. (١٩٩٦). *دور العلوم المدرسية في تنمية الإبداع لدى المتعلم: قراءات في تعليم العلوم*. مكتبة الأنجلو المصرية.

الموسوي، علي شرف. (٢٠١٠). التدريب الإلكتروني وتطبيقاته في تطوير الموارد البشرية في قطاع التعليم في دول الخليج العربي، *الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب*، خلال الفترة بين ١٢ -١٤ ابريل، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

ناجي، انتصار محمود محمد، عسقول، محمد عبد الفتاح عبد الوهاب، وعقل، مجدي سعيد سليمان. (٢٠٢٢). فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التلعيب في تنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية لدى الطالبات المعلمات في جامعة الأقصى. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٣٠ (٤)، ١٦١ -١٩٢.

النادي، هدى جمعة عباس. (٢٠٢٠). *أثر استخدام التلعيب (Gamification) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم بالعاصمة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط بالأردن.

النشيري، فيصل أحمد علي. (٢٠٢٠). دور التلعيب في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة. *إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث*، (٢)، ٣٣٤ - ٣٥٣.

الأنصارى، رفيدة بنت عدنان حامد. (٢٠٢١). التدريب الإلكتروني من خلال المنصات الفرص والتحديات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥(٨)، ٣٥ - ٥٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Bankirer, Nathaniel. (2018). *"Evaluation of a Teacher Technology Training Program for Elementary Teachers in a Private School Setting*" An Action-Oriented Dissertation, Fielding Graduate.

Dale, s. (2014). Gamification: making work fun or making fun of work. *Business information review, 31* (2), 82-90.

Deterding, s., Dixon, d., Khaled, r., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gratefulness defining gamification in proceedings of the 15th international academic mind trek conference, envisioning future media environments, (2-15), ACM.

Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: a systematic mapping study. *Educational Technology & Society,18*(3), 1-14.

Filippou, Cheong & Cheong. (2018). A Model to Investigate Preference for Use of Gamification in a Learning Activity, *Australasian Journal of Information Systems. Wollongong (24)*.1-22.

Gündüzalp, Seda. (2021). 21st Century Skills for Sustainable Education: Prediction Level of Teachers' Information Literacy Skills on Their Digital Literacy Skills, *Discourse and Communication for Sustainable Education*. Daugavpils, 12 (1), 85-101.

Kim, S., Song, K., Lockee, B., & Burton, J. (2018). Gamification in learning and education. *Gamification journal of adolescent & adult literacy, 59* (1), 51-61.

Landers, R., Armstrong, M., & Collums, A. (2017). How to use game elements to enhance learning application of the theory of gamified learning. *EDS.*

Martín-Hernández. (2021). Fostering University Students' Engagement in Teamwork and Innovation Behaviors through

Game-Based Learning (GBL). *Sustentabilidad Basilea ,13*(24), 24-32.

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). The gamification toolkit. Dynamics, mechanics and components for the win. *Wharton Digital Press*.

اجترار الأفكار وعلاقته باضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه (دراسه سيكومتريه إكلينيكيه)

سماء محمد جميل الأعسر

مُستخلص الدراسة

هدفت الدراسة الى تحديد نسبة انتشار اجترار الأفكار واضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه . والتعرف على العلاقه بين اجترار الأفكار واضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه. والكشف عن الفروق الإحصائيه الداله بين منخفضى ومرتفعى اجترار الأفكار فى أبعاد اضطراب الشخصية الحديه لدى طلاب الجامعه. ومعرفة أبعاد الاجترار المُنبئة باضطراب الشخصيه الحديه. وتكونت عينة الدراسة السيكومترية من (٣٢٨) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق (٣٣) من الذكور ، (٢٩٥) من الإناث، بمتوسط عمرى(١٩,٥٦)، وانحراف معيارى(٠,٨)، وعينة الدراسة الإكلينيكيه كانت ثلاث طلاب من مُرتفعى اجترار الأفكار واضطراب الشخصيه الحديه. واستخدمت الأدوات التالية مقياس اضطراب الشخصيه الحديه إعداد:هبه محمد على حسن، تحت النشر -مكتبة الأنجلو المصريه. مقياس الاجترار-(Suzan Nolen Hoeksema, 2003) ترجمة وتعريب:الباحثة. والأدوات الإكلينيكية تمثلت في استمارة المقابلة الشخصية(إعداد:محمد أحمد سعفان،٢٠٠٧). اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) (إعداد: هنري موراي، ترجمة: عثمان نجاتي ونقيب أنور حمدي ١٩٧٥). توصلت النتائج الى أنه لا يشيع اجترار الأفكار واضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه. وتوجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين أبعاد اجترار الأفكار فى أبعاده التالية (التأمل – إطالة التفكير – الأعراض المرتبطة بالتفكير – الدرجة الكليه للاجترار) ، وأبعاد اضطراب الشخصيه الحديه . وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى دلالة (٠,٠١) بين منخفضى ومرتفعى الاجترار فى أبعاد اضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه ما عدا بُعد (الإنتحاريه) عند مستوى دلاله (٠,٠٥). وتُنبئ بعض أبعاد اجترار الأفكار دون غيرها باضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه.

الكلمات المفتاحيه : اضطراب الشخصيه الحديه – اجترار الأفكار – طلاب الجامعه

Rumination of thoughts and its relationship to symptoms of borderline personality disorder among university students (a clinical psychometric study)

By
Samaa Mohamed Gameel Alaaser

Abstract

The study aimed to determine the proportional prevalence of rumination and borderline personality disorder among university students, to identify the relationship between rumination of ideas and borderline personality disorder among university students, to detect the significantly statistical differences between low and high rumination on the dimensions of borderline personality disorder among university students and to know the ruminative dimensions predictive of borderline personality disorder. The psychometric study sample consisted of (328) male and female students from the Faculty of Education, Zagazig University, (33) of meals, (295) of females, with an average age of (19,56), and a standard deviation of (0,8), and the clinical study sample was three students with high rumination and borderline personality disorder. The following tools were used for the Borderline Personality Disorder Scale(prepared by Heba Mohamed Ali Hassan) under publication - Anglo

Egyptian Library. Rumination Scale (Suzan Nolen-Hoeksema, 2003; translated by the researcher). The clinical tools were represented in a personal interview form (prepared by Mohamed Ahmed Saafan, 2007). Subject Understanding Test (T.A.T) (Prepared by Henry Morey, translated by Othman Najati and Naqib Anwar Hamdi 1975). The results concluded that rumination and borderline personality disorder are not common among university students. There is a statistically significant correlation at the level of significance (0.01) between the dimensions of rumination on its following dimensions (meditation - prolonged thinking - symptoms related to thinking - the total degree of rumination), and the dimensions of borderline personality disorder. There are statistically significant differences at the level of significance (0.01) between low and high rumination on the following dimensions of borderline personality disorder among university students, except the (suicidal) dimension at the significance level (0.05). Some dimensions of rumination alone predict borderline personality disorder among university students.

Keywords: Borderline personality disorder - Rumination - university students

مقدمـــه

إن أغلبية طلاب الجامعه اليوم يمرون بتحديات تؤثر فى فكرهم ومشاعرهم وسلوكهم ، فعندما ينجح الطالب فى الثانويه العامه فإنه قد أعد نفسه لمرحلة مهمة من مراحل حياته ، وهى المرحلة الجامعية ، التى يعتمد مدى نجاح الطالب فى بناء مستقبله وتحديد مسار حياته على قدرته على الإستفادة منها وحسن التفاعل معها، حيث يجد الطالب فى الجامعه الأنشطه المتنوعه والفرص الكثيرة التى تساعده على رسم معالم شخصيته ، وتكوين ذاته وتذكية نفسه ، وبناء مستقبله ، وتيسر له التفاعل الإيجابى مع المجتمع ، فالطالب الجامعى طاقه وقدرة وقوه قادرة على إحداث التغيير فى المجتمع .

يتسم طلاب الجامعه ببعض السمات مثل عدم السيطرة على الانفعالات، وعدم إستقرار العلاقات الاجتماعية ، والتسرع ، وتكرار إيذاء الذات ، والعدوان ، والتقلبات العاطفيه ، مما يؤثر على تفاعلهم داخل الجامعه مع زملائهم ، وتحصيلهم الدراسى(هالة سنارى، هدى خلف، هبه على، ٢٠٢٠، ٤٥٦).

تعد الشخصيه الإنسانيه إطاراً تتجمع فيه الخصائص الجسمية و النفسية و الانفعالية والاجتماعية ، ويتشكل ذلك كله فى صورة سلوكيات يتعامل بها الفرد مع العالم الخارجى والبيئة والمجتمع ، أو من خلال التفاعلات الاجتماعية ، فالشخصيه الإنسانيه تركيب معقد البنيان ، متعدد الأبعاد ، وهى نتاج تفاعل البيئة مع الصفات الجسديه و النفسية الموروثه والمكتسبه ومجموعه من القيم والتقاليد والعواطف . والشخصيه هى وحده متكامله من الصفات التى تجعل كل فرد يختلف عن الآخر ، حيث تمر الشخصيه الإنسانيه بمراحل نمائيه تؤهل الفرد للتوافق مع الآخرين فى تناسق واتساق ، وحين يعجز الفرد عن ذلك فإنه يعانى اضطراباً فى الشخصيه ، وسوء توافق مع الذات ومع الآخرين ، كما يعانى من الشعور بالعجز وعدم السعادة (رحاب يحيي ، ٢٠١٨، ٣٦٤).

تتعدد أنماط الشخصيه وتشمل الوسواسيه ، والهستيريه ، والفصاميه ، والسيكوباثيه ، والحديه ، والشخصيه المنطويه والمنفتحه وغيرها ، وهى تمثل نمط للشخصيه وليست اضطرابات نفسيه أو عقليه (شروق الشهرى، ٢٠١٨، ٢٢١).

اضطرابات الشخصيه هو نمط معرفى سلوكى يظهر منذ عُمر مبكر ، وينميه الفرد لكى يواجه مشاكل حياته المحدده والبسيطه (حنان خوج ، ٢٠١٤، ١٠٨).

تمثل اضطرابات الشخصيه واحده من أكثر إهتمامات الباحثين فى مجال علم النفس الإرشادى والمعرفى ، لما لها من تأثير بالغ على جميع جوانب حياة من يعانون من الاضطرابات فى إدراكاتهم وتوجهاتهم وإنفعالاتهم وممارساتهم اليوميه ، حيث تؤدى بهم الى العديد من المشكلات المرتبطة بالسلوكيات الإندفاعيه غير الواعيه وعلاقات غير مستقرة مع الآخرين ، وإنحراف إدراكاتهم للمواقف والأحداث ، وعليه فإن دراسة اضطرابات الشخصيه تمثل أهميه بالغه فى ميدان تشخيص وعلاج ذوى اضطراب الشخصيه الحديه ، كون الأفراد من ذوى اضطراب الشخصيه الحديه يعانون قصور واضح فى عدم التحكم الإنفعالى مما يولد ذلك صعوبه فى التعامل مع مواقف الحياه فيميلون للإندفاعيه فى كثير من سلوكياتهم ويسود تفكيرهم الثنائيه إما كل شئ أو لا شئ ، وإما أسود أو أبيض ، وعدم الإستقرار والثبوت فى علاقاتهم الاجتماعية واضطراب صورهم لذواتهم ، ويتم التعرف عليهم من خلال الشكاوى غير المباشرة التى تأتى فى صورة أفعال تدفع الآخرين للتضرر والشكوى منهم كالتورط فى الشجار معهم أو الغضب الشديد غير المبرر والمزاج غير المستقر مما يدفعهم للثورات الانفعالية وتنتابهم مشاعر الفراغ والملل بالإضافه الى قيامهم بسلوكيات مضرة بالذات والتهديد بالإنتحار التى قد تنتهى بالإنتحار الفعلى (صمويل بشرى ، مصطفى الحديبى ، علا محمد ، ٢٠١٧، ٤٦٣).

اضطرابات الشخصيه الحديه أحد أهم اضطرابات الشخصيه ، وتتميز الشخصيه الحديه بالنمط المتعمق من عدم إستقرار صورة الذات، والعلاقات بين الأشخاص، والوجدان، ويعد المصابون باضطراب الشخصيه الحديه على الحافه بين العصاب والذهان ،

وأطلقت عليه عدة أسماء مثل (الفصام المتغير) ، (والفصام العصابى الكاذب) ، (والشخصيه ذهانية السمات) ، (والشخصيه غير المستقرة عاطفياً) ، ويميزه أيضاً اضطراب الهويه الثابت، وعدم التحديد فى نواحى حياته المختلفه، مثل صورة الشخص عن ذاته وأهدافه البعيده، واختيار العمل، ونوع الأصدقاء، أو الشريك الجنسى، والقيم التى يتبناها، وغالباً يشعر بعدم الثبات لصورة الذات كإحساس مزمن بالفراغ (فاطمه السيد ، ٢٠١٩، ٢٦٠) .

كان أول من استخدم مصطلح "الحديه" هو(Adolph Stern, 1938) لوصف مجموعه من مرضى العيادات الخارجيه الذين لم يمكنهم الإستفادة من التحليل النفسى الكلاسيكى، والذين لم يبدو أنهم يتناسبون مع فئات الأمراض العصبيه النفسية (لينهان ،٢٠١٤، ٢٢).

قد أشارت النظرية البيولوجيه النفسية الإجتماعية الى أن هناك عدة عوامل متشابكة تساعد على تشكيل اضطراب الشخصيه الحديه فى مرحلة الرشد، ومن أهمها تعرض الفرد فى مرحلة الطفوله للصدمات وسوء المعامله من الوالدين أو القائمين بالرعايه، سواء كانت نفسيه، أو جسديه، أو جنسيه (سعاد البشر ، ٢٠٠٥، ٥٢).

فى أغلب الأحيان تظهر أولى علامات الاضطراب فى الطفوله، لكن تتأخر المشكلات فى الظهور غالباً حتى بداية مرحلة المراهقه، حيث يتم ترميز الصدمات النفسية التى حدثت لهم فى الطفوله ليس فحسب من حيث مضمونها ومحتواها، ولكن أيضاً كنمط محدد من المعالجه المعرفيه والمزاجيه (Ammaniti, Fontana, Nicolais, 2015, 32) .

كما أن الطفل الذى يتعرض الى سوء المعامله يطور إستراتيجيات مواجهه وتعايش مختلفه ومضطربه، لا يمكنه تعلم مهارات الحياه بطريقه صحيحه (عبدالله الرشيدى ، محمد درويش ،٢٠١٥، ١٧).

إن اضطراب الشخصيه الحديه يمثل لصاحبه عبئاً إنفعالياً ونفسياً، لأنه يعانى من التذبذب فى العلاقات الشخصيه والعلاقات العاطفيه غير المستقرة ، ويخاف من هجران أى شخص يتقرب أو يتعلق به، ويكون غير قادر على التعامل بكفاءه مع متطلبات الحياه اليومية وعلى التأثير فى العالم الخارجى، أما داخلياً فهو هش ضعيف ولديه عدم ثبات فى الهويه، ويمر بنوبات متقلبه فى المزاج تؤدى الى قيامه ببعض السلوكيات غير المقبوله إجتماعياً ونفسياً مثل إيذاء الذات ومحاولات الإنتحار وتعاطى المخدرات والإندفاعيه (رحاب يحيي ، ٢٠١٨، ٣٦٥).

إن اضطراب الشخصيه الحديه يكون له العديد من التأثيرات السلبية منها ضعف فى الوظائف المعرفيه، والإندفاع ، كذلك الأشخاص المصابون بهذا الاضطراب يواجهون مشكلات هائله، بما فى ذلك صعوبات شخصيه، والعديد من المشاكل السلوكيه المضره بالنفس والعاطفيه الإنتحاريه (هالة سنارى، هدى خلف، هبه على، ٢٠٢٠، ٤٥٥).

إن عدم التنظيم العاطفى غالباً ما يشار اليه على أنه السمه الأساسيه لاضطراب الشخصيه الحديه نابعاً من إستضعاف بيولوجى متفاعلاً مع تنشئه بيئية غير صحيه(سليمه) أثناء الطفوله وقلق وصدمه نفسيه(Liliana Dell'Osso, et al., 2019, 1231).

بالنظر فيما يدور فى عقول الأشخاص الذين يمرون بأحداث مكروهه مثل الإنتهاك الشخصى فإن هؤلاء الأفراد غالباً يحاولون فهم لماذا هم منزعجون؟ وعمليه التفكير هذه تنطوى على عدد من الأسئله التقييميه والتحليليه على سبيل المثال(لماذا هو/ هى تجرحنى أو يؤذينى؟ ، والتى تدور حول الأسباب والنتائج السلبيه لهذا الحدث (Fatfouta, 2015, 53).

وقد يقود ذلك الشخص الى اجترار الأفكار. واجترار الأفكار هو ذلك الأسلوب المعرفى الذى يتضمن تركيز الشخص المُفكر على مشكلاته وأفكاره وإنفعالاته وتصرفاته أو الأحداث الماضيه (Law & Chapman, 2015, 75) .

وبالرغم أنه قد ينظر للاجترار بإعتباره أحد إستراتيجيات المواجهه أو أحد طرق حل المشكلات، إلا أن الاجترار يتنبأ باستمرار المزاج السلبى مع زياده القابليه للتأثر بالإكتئاب، كما وجد أن الاجترار يؤثر فى عمليه معالجة العواطف السلبيه ويجعل من الصعب على الأفراد الإنسحاب من هذه المشاعر والعواطف السلبيه (Law & Chapman, 2015, 76).

إن الراشدين الذين ينخرطون فى مستويات مرتفعه من اجترار الأفكار مع الأرجح أنهم يبحثون عن الدعم من الآخرين بعد التعرض للأحداث الصادمه ولكن مع مرور الوقت هذه السلوكيات قد تزيد من الصراع الإجتماعى ومن إنتقاد الآخرين خاصة إذا لم تكن مصحوبه بمحاولات نشطه لحل المحنه أو تعديل أسباب هذه المحنه مما يؤدى الى زيادة مخاطر الإكتئاب والقلق (Mc Laaghlin & Nolen- Hoeksema , 2012, 55).

ووفقاً لنظرية أنماط الإستجابه الأصليه يعمل اجترار الأفكار على استمرار وتفاقم الإكتئاب من خلال تعزيز التفكير السلبى وعرقلة حل المشكلات والتدخل فى السلوك وتآكل الدعم الإجتماعى(Nolen- Hoeksema& Lyubomisky, 2008, 12).

يعتبر اجترار الأفكار نمط متسق من التفكير عبر الزمن، والذى يمكن أن يضر بشده بقدرة الفرد على إجتياز عوامل الضغط النفسى اليومى، ولأن اجترار الأفكار مرتبط بانخفاض القدرة على التنقل بين المهام، وعدم القدرة على التركيز، فإن الفرد الذى يحصل على درجات عاليه فى اجترار الأفكار يمكن أن يجد صعوبه أكبر فى استكمال المهام فى المدرسه أو العمل، وبالتالى زيادة إحتمال الضغط النفسى. فاجترار الأفكار عمليه معرفيه طبيعيه، ولكنها مشابه لإطالة التفكير والتأمل، ويعرف اجترار الأفكار وفق نمطين: مفيد وضار/ غير تكيفى. ويعمل المعالجون النفسيون مع المرضى لتحديد متى تكون أفكارهم مفيده(محدثه، ومرتكزه على حل المشكله) أو ضاره(مجردة، وتسأل" لماذا")،

ويساعدون المرضى على تطوير أفكار وسلوكيات بديله لتقليل الأفكار الاجترايه الضارة (Bauerband & Galupo, 2014, 19).

كما ميز مكيولينسر Mikulincer بين ثلاث فئات من اجترار الأفكار، اجترار أفكار الفعل المتوجه نحو المهمه ويركز على طريقة تحقيق الأهداف وكيف كان من الممكن تعديل عثرات الماضى. واجترار أفكار الحاله يركز على المشاعر الحاليه وإنعكاسات الفشل. واجترار الأفكار غير ذى صله بالمهمه قد يعمل على تشتيت الفرد والفشل عن طريق التفكير فى الأحداث أو الأشخاص الذين لا يتعلقون بالهدف المحجوب (Ciarocco, Vohs, & Baumeister.,2010, 20) .

يؤثر اجترار الأفكار على إدراك الدعم الإجتماعى وجودة العلاقه، فمن ينخرطون فى مستويات مرتفعه منه يدركون دعماً أقل وعزله أكثر فى مقابل من لا يجترون، وقد يقود إدراك إنخفاض الدعم الإجتماعى الى عدد من العمليات السلبيه البدنيه فى الشخصيه، مثل البحث عن إعادة الطمأنينه، مما يؤدى الى توتر جوهرى فى العلاقات البينيه فى الشخصيه، ويولد الضغوط وصراع العلاقات، لذلك، عندما يشارك الناس مشاعرهم مع الآخرين فى سياق العلاقات الاجتماعية، يساعد ذلك فى نمو العلاقات وتطويرها، وتخفيف الضغوطات، فى حين عندما يجتر الناس الأفكار بشكل متكرر، وتحدثوا عن المشكله من دون إحراز تقدم، فمن المحتمل أن يتعرضوا للإكتئاب (سميره بنت محارب ، بلسم بنت عبدالرحمن ، ٢٠٢٠، ١٢٤) .

إن الاجترار مصطلح حديث، لم يتم تناوله – فى حدود علم الباحثه – دراسه عربيه مع أعراض اضطراب الشخصيه الحديه ، فهو حاله تصيب كلاً منا فى فتره ما فى حياته، خاصة إن قابل فى حياته أحداث مؤسفه أو مؤلمه أو صادمه يستدعى تذكرها اجترار لمشاعر الحزن أو الغضب(إطالة التفكير)، والتأمل، والأعراض المرتبطة بالإكتئاب، وهما أبعاد الاجترار .

تفترض نظرية Cascad أن الحالات العاطفيه المكروهه أو الأعراض تعمل وتساعد على وجود الاجترار والذى بدوره يزيد بحدة الإنزعاج العاطفى حتى يمكن توظيف السلوكيات الغير منتظمه كميكانزم لتقليل الإنزعاج(Selby E, 2015, 1213) .

هذه النظريات دعمتها دراسات أوضحت أن أبعاد الاجترار تعمل على تنشيط وزيادة أعراض اضطراب الشخصيه الحديه وهذا ما أكدته دراسة جيسيكا بيتير Jessica R. Peters(2015) أظهرت أن اجترار الغضب مُعززاً إيجابياً للأفراد المُصابين باضطراب الشخصيه الحديه. دراسة ريبيكا ميني وآخرون(2016)Rebecca Meaney, et al أظهرت أن لأعراض اضطراب الشخصيه الحديه تأثيراً غير مباشر على السلوكيات من خلال الاجترار، وعدم التنظيم العاطفى، والعلاقه بين الأعراض والسلوكيات الغير منتظمه كانت مشروطه عند مستوى الاجترار والكسيثيميا. دراسة ليليانا ديل أوسو (2019)Liliana Dell'Osso, et al أظهرت وجود علاقه بين اضطراب الشخصيه الحديه واضطراب ما بعد الصدمه مع القاء الضوء على دور الاجترار فى الإختلال العقلى لذوى اضطرابات الشخصيه الحديه. والاجترار وأعراض اضطراب ما بعد الصدمه موجودان فى تأثير نطاق الحاله المزاجيه عند التنبؤ باضطراب الشخصيه الحديه. دراسه لايلا نورا كوفاكس وآخرون (2021)Lilla Nóra Kovács, et al أظهرت أن الاجترار وسيط تشخيصى يربط بين سمات معينه للشخصيه مع حدوث أعراض إكلينيكيه ويتضمن ذلك عندما تصاحب التوظيف المُنخفض للشخصيه بالاجترار ، فهذه الإستراتيجيه سيئة التكيف لتنظيم العاطفه تُزيد من أعراض اضطراب الشخصيه الحديه والإكتئاب .

الاجترار هو عرض معرفى مرتبط بظروف عاطفيه سلبيه ويظهر بشكل عام على أنه يزيد عن مجرد مشكله أو قلق شديد للفرد وكونه أسباب ونتائج محتمله فى المقابل، ويظهر كذلك على أنه سبباً ونتيجة محتمله مقارنه بحلوله، بالإضافه الى تعزيزه

للتفكير السلبى فلقد أوضح أنه يتنبئ بالأعراض الإكتئابية (Liliana Dell'Osso, et al., 2019, 1232).

فعلى سبيل المثال وجد(Abela, Payne, Moussaly,2003, 320) أن مرض اضطراب الشخصيه الحديه ذوى اضطراب الإكتئاب الرئيسى المصاحبMDD له مستويات من الاجترار الإكتئابى أعلى من هؤلاء المرضى ذوى اضطراب الإكتئاب الرئيسى فقط.

ورغم أن الاجترار مرتبط بشكل معتاد بالحالات الإكتئابية فإن الدراسات تلاقت حديثاً وبشكل مفاجئ فى هذا الموضوع عند مجموعه متنوعه من الحلات الإكلينيكيه تتضمن اضطراب الشخصية الحدية عبر معظم الأدبيات الحاليه التى تركز لحد بعيد على العلاقه بين الاجترار واضطراب الشخصيه الحديه وأعراض الحاله المزاجيه.

فأغلب الدراسات والبحوث العربية تركزت حول اجترار الأفكار وعلاقته بمتغيرات أخرى فى المراحل العمرية المختلفة، وإغفالها للاجترار وعلاقته بأعراض اضطراب الشخصية الحديه بعكس بعض الدراسات الأجنبية (فى حدود علم الباحثه)، ومن هنا نعلم أن موضوع ما إذا كان اجترار الأفكار له علاقة مباشرة تنبؤية بأعراض اضطراب الشخصيه الحديه، لم يزل فى حاجة ماسة للدراسة، ومعرفة علاقة اجترار الأفكار فى ظهور أعراض اضطراب الشخصيه الحديه فى البيئة العربية عامةً والمصرية خاصةً.

مشكلة الدراسة

تعود مشكلة الدراسة الحالية الى اهتمام الباحثة بمجال الشخصيه وكثرة المؤلفات التى تناولت اضطرابات الشخصيه الحديه كمرض منتشر يعكر حياة الشباب فى مختلف مجالات حياته. وفهم أهمية أعراض اضطراب الشخصيه الحديه، وفهم أسباب الاجترار وأبعاده والعلاقه بينهم، ومن ثم توظيف ذلك فى المجال التربوى والإرشادى، لإعداد البرامج المناسبه لقطاعات التعليم .

من هنا تبرز مشكلة الدراسه الحاليه فالكثير من الأفراد عندما يتعرضون الى الإساءه والإهانه يقومون باجترار الإساءه والإهانه هذه، ويولدون مشاعر عدائيه نحو الشخص المسئ، تبقى تدور فى حلقه لا تنتهى وأحياناً تتولد مشاعر إنتقام قويه تكون لها آثار سيئه على الطرفين وقد تمتد الى بقعه أكبر من الأفراد. والدراسه الحاليه تحاول إيجاد الإرتباط بين اجترار الأفكار واضطراب الشخصيه الحديه.

حيث أكدت دراسة كلاً من دراسة جيسيكا بيتير Jessica R. Peters(2015) أن اجترار الغضب مُعززاً إيجابياً للأفراد المُصابين باضطراب الشخصيه الحديه. دراسة ريبيكا ميني وآخرون Rebecca Meaney, et al(2016) أظهرت أن لأعراض اضطراب الشخصيه الحديه تأثيراً غير مباشر على السلوكيات من خلال الاجترار، وعدم التنظيم العاطفى. دراسة ليليانا ديل أوسو Liliana Dell'Osso, et al(2019) أظهرت وجود علاقه بين اضطراب الشخصيه الحديه واضطراب ما بعد الصدمه مع القاء الضوء على دور الاجترار فى الإختلال العقلى لذوى اضطرابات الشخصيه الحديه. دراسه لايلا نورا كوفاكس وآخرون Lilla Nóra Kovács, et al(2021) أظهرت أن الاجترار وسيط تشخيصى يربط بين سمات معينه للشخصيه مع حدوث أعراض إكلينيكيه ويتضمن ذلك عندما تصاحب التوظيف المُنخفض للشخصيه بالاجترار، فهذه الإستراتيجيه سيئة التكيف لتنظيم العاطفه تُزيد من أعراض اضطراب الشخصيه الحديه والإكتئاب.

وبالرغم من أهمية موضوع الاجترار وملائمته أو علاقته بالاضطرابات الشخصيه الحديه إلا أنه لا توجد دراسه عربيه – فى حدود علم الباحثه – تناولت الاجترار وعلاقته باضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه، هذا ومن ناحيه أخرى ندرة الدراسات الإرشاديه – أيضاً التى هدفت الى الإهتمام بالاجترار وفئة طلاب الجامعه مع اضطراب الشخصيه الحديه، الأمر الذى يجعل هناك ضرورة لدراسة الاجترار واضطراب الشخصيه الحديه معاً ، وهذا ما تهتم به الدراسه الحاليه .

وعلى ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى السؤال التالى :

هل توجد علاقه بين اجترار الأفكار واضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه ؟

ويتفرع من هذا السؤال عدة تساؤلات فرعية والتى تمثل فى/

١ - هل يشيع اجترار الأفكار لدى طلاب الجامعه ؟

٢ - هل يشيع اضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه ؟

٣ - هل توجد علاقه ارتباطيه داله إحصائياً بين اجترار الأفكار واضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه ؟

٤ - هل توجد فروق بين منخفضى ومرتفعى اجترار الأفكار فى أبعاد اضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه؟

٥ - ما هى أبعاد اجترار الأفكار المُنبئة باضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه؟

٦ - هل يتميز ذوى الدرجة المرتفعه على مقياس الاجترار واضطراب الشخصيه الحديه بخصائص اكلينيكية مميزة لهم ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية الى

١ - تحديد نسبة انتشار اجترار الأفكار واضطراب الشخصيه الحديه بين طلاب الجامعه .

٢ - التعرف على العلاقه بين اجترار الأفكار واضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه .

٣ - الكشف عن الفروق الإحصائيه الداله بين منخفضى ومرتفعى اجترار الأفكار فى أبعاد اضطراب الشخصية الحديه لدى طلاب الجامعه.

٤ - معرفة أبعاد الاجترار المُنبئة باضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه .

٥ - معرفة الخصائص الإكلينيكيه المميزة للطلاب ذوى الدرجة المرتفعه على مقياس الاجترار واضطراب الشخصيه الحديه.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

١ - تستمد الدراسه أهميتها من أهميه الشريحه العمريه التى تتناولها ألا وهى فئه طلاب الجامعه لما تمثله هذه الفئه من قوه مستقبليه يعتمد عليها أى مجتمع فى تحقيق تنميته الإقتصاديه والاجتماعية الحاضره والمستقبليه، وهم يدخلوا ضمن الفئات الشابه التى تؤثر فى النمو العلمى والثقافى للبلد، لذا فالإهتمام بالأبحاث المتعلقه بهذه الفئه من شأنه رفع مستوى الوعى والإنتاجيه فى مجالات كُثُر، ومن ثم التغلب على معظم العقبات. كما تمثل المرحلة الجامعية من الناحيه النمائيه إمتداداً لمرحلة المراهقه المتأخره وهى مرحله إنتقاليه حرجه يواجه فيها الفرد عديداً من التغيرات الاجتماعية والضغوط المتعلقه بإقامة علاقات ذات معنى بالآخرين وبالإنجازات التى يجب عليه تحقيقها (شيماء باشا ،٢٠١٥ ، ٥٣٩).

٢ - التعرف على طبيعة العلاقه بين اجترار الأفكار اذا كانت مؤشراً قوياً أوضعيفاً فى تطور أو نمو اضطراب الشخصيه الحديه.

٣ - الإستفاده به فى العديد من الأغراض البحثيه والتطبيقيه، وكذلك فى المؤسسات التعليميه والتأهيليه، وكذلك الإستفاده من نتائج الدراسه حيث أن معرفه العلاقه بين الاجترار والاضطراب باعتباره إضافه جديده فى البحوث العربيه فى مجال علم النفس المعرفى، وهو مصطلح حديث الظهور ولم تجر عليه دراسات كثيره فى البيئه العربيه وبالرغم من دراسته فى البيئه الأجنبيه الا أنه ما زال يحتاج الى العديد من الدراسات العربيه والأجنبيه لما له من تأثير كبير فى قدرة الفرد على التعامل مع ضغوط الحياه ومهارات حل المشكلات لدى الفرد، ويتميز الاجترار بأنه شكل من أشكال الإهتمام بالتركيز الذاتى السلبى الذى تمت ملاحظته عبر أنواع مختلفه من الأمراض العقليه والسلوك المشكل (Senkans, et al., 2016, 233).

٤ - كما يؤدى اجترار الأفكار أيضاً الى عدد من الصعوبات المعرفيه والاجتماعية. ولذا، فإن معرفة الطريقه لمساعدة الذين يجترون الأفكار تعتبر أحد المساعى المهمه. وكبت التفكير الاجترارى ليست إجابه واعده، فكبت فكرة ولو بسيطة تؤدى الى زيادة الإنشغال بها. وبدلاً من محاوله وقف اجترار الأفكار، يمكن أن يتمكن الفرد من تحويل مجرى هذه الأفكار الى أشكال أكثر فائدة وصحيه لاجترار الأفكار(Ciarocco , Vohs, & Baumeister., 2010, 55).

٥ - سد النقص فى الدراسات المرتبطة بهذا الموضوع.

الأهمية التطبيقية

١ - تتمثل أهميه الدراسه من الناحيه التطبيقيه فى بحثها اجترار الأفكار وعلاقته بأعراض اضطراب الشخصيه الحديه ، الذى يعد تناوله جديداً نسبياً فى البيئه العربيه بصوره عامه والمجتمع المصرى بصورة خاصه.

٢ - تعتبر هذه الدراسه مهمه فى إثراء الباحثين فى مجالى التشخيص والعلاج النفسى، وتوفير المعلومات والإستفادة من النتائج التى توصلت اليها الدراسه الحاليه اللازمه لهم لعمل البرامج الإرشاديه والعلاجيه كمرحله لاحقه لهذه الدراسه، موجهه الى تنميه الأفكار العقلانيه، وتعديل غير العقلانيه التى قد تؤدى الى قهر الذات، ونشوء الاضطرابات النفسية المصاحبه لها والمتمثله فى اضطرابات الشخصيه الحديه.

٣ - تمكن نتائج الدراسه الحاليه من معرفة مدى إنتشار اضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه، ومن ثم محاوله تلبيه إحتياجاتهم وإشباعها، واتخاذ القرارات المناسبه من المتخصصين بالجامعه لنشر الوعى.

٤ - إحتياج المكتبة العربية النفسية الى شئ من التنظير فى الاجترار ودراسة أبعاده .

٥ - قد تُسهم الدراسة فى زيادة تحصيل الطلاب الذين يعانون من أعراض اضطراب الشخصيه الحديه.

٦ - إقتراح بعض التوصيات التى من شأنها الوقوف على مشكلة أعراض الشخصيه الحديه التى تواجه طلاب الجامعة وفهم أسباب الاجترار وذلك لدراستها وإيجاد الحلول المناسبة للحد منها من خلال إعداد برامج علاجيه فيما بعد .

مصطلحات الدراسة

اضطراب الشخصيه الحديه

هو خلل فى الأداء الوظيفى للشخصيه، يأخذ صفة الثبات والإستمرار، ويبدو فى شكل من عدم استقرار العلاقات والإندفاعيه والتهور ومحاولة ايذاء الذات، بشكل صريح أو ضمنى، مع وجدان مُكتئب وغضب وهويه متأرجحه غير مستقرة (محمد أبو رياح، ٢٠٢٠، ٢٠٧٦).

هو مرض عقلى خطير يتسم بعلاقات بينشخصيه غير ثابته مع الإنتماء المفاجئ والتواكل المقلق والخوف من الإنعزال مع عدم إستقرار وجدانى وإندفاعيه مُنتشره وسلوكيات مُتجددة للإنتحار ومُضرة للذات وتهديدات(Liliana Dell'Osso,et al., 2019, 1231).

التعريف الإجرائى لاضطراب الشخصيه الحديه

وقد تبنت الباحثه تعريف الدليل التشخيصى والإحصائى الخامس للاضطرابات النفسية كتعريف إجرائى لها بأنه " نمط من عدم الإستقرار فى العلاقات البينشخصيه " ، وصورة الذات، والوجدان، والإندفاعية الملحوظه، وتكمن أعراض الشخصيه الحديه فى: علاقات شخصيه متقلبه وإنفعالات، والإندفاع والتهور فى السلوك، وعدم الإستقرار الوجدانى، والغضب، وسلوك إنتحارى أو تشويه بالذات. واضطراب الهويه، والشعور بالفراغ، والخوف من تخلى أو هجرة الآخرين وهفوات فى تفحص الحقيقه(American Psychiatric Association, 2013, 663)، وذلك من خلال الدرجة التى يحصل عليها المفحوصين على مقياس اضطراب الشخصيه الحديه المستخدم فى هذه الدراسة.

اجتـــــرار الأفكـــــار

هو الأفكار الواعيه التى تدور حول الأمور والإهتمامات الشائعه والتى تتكرر فى غياب المتطلبات البيئيه الحاليه المباشره، ولقد قدمت نولن هوكسيما(Nolen- Hoeksema, 1991) مفهوماً لاجترار الأفكار فى سياق المزاج الإكتئابى على أنه الأفكار التى تركز بشكل متكرر على إهتمام وتركيز الشخص على مشاعره السلبيه وعلى الأعراض السلبيه، وأسباب هذه المشاعر ومعانيها وعواقبها (Rawal, et al ., 2010, 44).

ويعرف مارتين وتيسير(Martin & Tesser, 1996)، أن اجترار الأفكار تفكير واعٍ مستمر يركز على موضوع واحد وقد يستمر حتى فى غياب المتطلبات البيئيه المباشره لتلك الأفكار. واجترار الأفكار كثير التكرار، واقتحامى، وفى الغالب كريه، وقد يمنع الأفراد من التركيز أكثر على الأشياء المباشرة. وغالباً ما يهتم اجترار الأفكار بالأهداف أو النتائج المرغوب فيها، بما فيها النتائج المغايره للواقع والمرتبطة بمشكلات، أو إخفاقات، أو أهداف محجوبه. وعمليات التفكير الآليه، غير المرغوبه، والإقتحاميه، وكذلك المنضبطه، والمقصوده، والواعيه عادة ما تدخل ضمن تعريف اجترار الأفكار، ويمكن لاجترار الأفكار أن يكون له آثار هامه فى حياة الفرد (Ciarocco, Vohs, & Baumeister., 2010, 77).

التعريف الإجرائى لاجتـــــرار الأفكـــــار

تأمل فى مدى الوحده ومشاعر التعب والألم وسبب الإحساس بهذه الطريقه، وإطالة التفكير فى عدم القدرة على التعامل فى مدى حزنه، والتصور أنه غير قادراً على أداء أى شئ، ويقوم بتحليل شخصيته والأحداث فى محاوله لفهم سبب ظهور الأعراض الإكتئابية لديه، وذلك من خلال الدرجة التى يحصل عليها المفحوصين على مقياس الاجترار المستخدم فى هذه الدراسة.

محددات الدراسة

محددات منهجية

منهج الدراسة

للتحقق من فروض الدراسة الحالية استخدمت الباحثة المنهج الوصفى(الإرتباطى والمقارن) والذى يتناسب مع إجراءات الدراسة الحالية.

عينة الدراسة

أجريت الدراسة على عينه إجمالية (٣٢٨) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الزقازيق ، (٣٣) من الذكور ، (٢٩٥) من الإناث ، وتتراوح أعمارهن ما بين(١٨ - ٢٠) عاماً .

أدوات الدراسة

١ - مقياس اضطراب الشخصيه الحديه إعداد: هبه محمد على حسن ، تحت النشر - مكتبة الأنجلو المصريه.

٢ - مقياس الاجترار (Suzan Nolen-Hoeksema, 2003) ترجمة وتعريب: الباحثة.

٣ - استمارة مقابلة شخصية (إعداد: محمد أحمد سعفان،٢٠٠٧).

٤ - اختبار تفهم الموضوع(T.A.T)(إعداد:هنري موراي، ترجمة: عثمان نجاتي ونقيب أنور حمدي ١٩٧٥).

محددات زمانية

تم تطبيق الدراسة الحالية فى الفصل الدراسى الأول للعام الجامعى (٢٠٢٢) .

محددات مكانية

تم تطبيق الدراسة الحالية على طالبات كلية التربية التابعة لجامعة الزقازيق بمحافظة الشرقية.

الإطـــــار النظـــــرى

اضطراب الشخصيه الحديه

وفق الدليل التشخيصى الخامس للاضطرابات النفسية، يتم وصف الشخص بأنه يعانى من اضطراب الشخصيه الحديه اذا انطبقت عليه خمسة معايير أو أكثر من تلك المعايير التسعه الوارده فى الدليل التشخيصى، حيث يتميز هذا الاضطراب بجهود مكثفه لتجنب الهجر الحقيقى أو التخيلى، اضطراب الهويه، ويتمثل فى تذبذب صورة الذات والإحساس بالذات، ونمط من العلاقات البينشخصيه التفاعليه المتقلبه والعنيفه، والإندفاعيه تظهر فى الإضرار بالنفس، ومشاعر مزمنه من الفراغ الداخلى، وتكرار السلوك الإنتحارى، والسلوك المشوه للذات، وغضب شديد لا مبرر له، وتفكير عابر مرتبط بالضغوط والتقلب الوجدانى الناتج عن شدة الإستجابه المزاجيه (American Psychiatric Association, 2013, 663) .

يتضمن تشخيص اضطراب الشخصيه الحديه مزيجاً من الأعراض المعرفيه والسلوكيه و الانفعالية ، ويتمثل الجانب المعرفى فى الشخصيه بالإعتقاد الإيجابى فى الآخرين، أو الإعتقاد السلبى والشك المبالغ فيما حولهم، والجانب الإنفعالى فى غضب جامح أو علاقه فاتره، بينما يتمثل الجانب السلوكى فى روعونه وتهور وافراط فى سرعة القيادة أوالشرب أو الأكل أو التصرف فى الأموال، أو تبلد تام ولا مبالاه واضحه وشعور بعدم القدرة على عمل أى شئ (Ammaniti, Fontana, Nicolais, 2015, 33) .

إن اضطرابات الشخصيه الحديه اضطراب أدرج فى المجموعه B لاضطرابات الشخصيه ويتصف افرادها بحدوث نوبات من الذهان وطغيان مشاعر الغضب بحيث يصعب التنبؤ بردود أفعالهم، ودائماً يلقون اللوم على الآخرين وعلاقاتهم بهم تتسم بالتعقيد، حيث أن الحديون قد يمجدون من معهم ثم يحطون من شأنهم، كما أنهم يتورطون فى سلوكيات جنسيه غير سويه(Law & Chapman, 2015, 77).

المعايير العامة لتشخيص اضطرابات الشخصية

أولاً : نمط دائم من الخبرة الداخلية والسلوك يحيد بدرجة كبيرة عن المعايير الإجتماعية والسلوك فى ثقافة الفرد . ويتمثل هذا النمط فى مجالين أو أكثر مما يأتى:

١ - المعرفة : وتتعلق بطرق إدارك وفهم الذات وفهم الآخرين والأحداث.

٢ - الوجدان: يسود الوجدان إنفعالات شديدة والتأرجح وعدم التناسب مع الموقف .

٣ - العلاقات بين الأفراد(علاقات سيئة ومضطربة مع الآخرين كالأسرة أو الأصدقاء أو الزملاء).

٤ - عدم التحكم فى الإندفاعات.

ثانياً: نمط دائم من التصلب يشمل جميع المواقف الشخصية والإجتماعية يؤدى إلى الشعور بالكدر أو الكرب (الشعور بالضغط النفسى) وإختلال فى الأداء الإجتماعى أو المهنى.

ثالثاً: يتسم هذا النمط بالأزمان– مزمن– (عدة سنوات والثبات) . ويمكن تعقب بداية الاضطراب من الماضى بداية من مرحلة المراهقة.

رابعاً: يتم التشخيص بداية من عمر الـ ١٨ عاماً .

وتنقسم اضطرابات الشخصية إلى ثلاث فئات: **الفئة(أ)**: الشخصية البارانوية (الهذائية) واضطراب الشخصية الفصامية واضطراب الشخصية فصامية النمط.

الفئة(ب): وتتضمن اضطراب الشخصية المضادة للمجتمع، واضطراب الشخصية الهستيرية، اضطراب الشخصية النرجسيه، اضطراب الشخصية الحدية.

الفئة(ج): وتتضمن اضطراب الشخصية التجنبية، واضطراب الشخصية الإعتمادية، واضطراب الشخصية الوسواسية القهرية ، واضطراب الشخصية غير المحددة النوعية (محمد خطاب ، ٢٠٢٠ ، ٢٠).

محكات تشخيص اضطراب الشخصية الحدية

تشخيص اضطراب الشخصية الحدية وفقا لمعايير الدليل التشخيصى والإحصائى الخامس:

يندرج اضطراب الشخصية الحدية ضمن اضطرابات الشخصية التى تقع فى المحور الثانى فى الدليل التشخيصى والإحصائى الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسى(APA)، وهذا الاضطراب هو: نمط عام من التقلب وعدم الثبات فى العلاقات مع الآخرين، وكذلك فيما يتعلق بصورة الذات والعواطف مع الإندفاع الشديد (فى السلوك والوجدان) ويبدأ فى مرحلة الرشد المبكر.

ويتم تشخيص اضطراب الشخصية الحديه وفقاً(DSM-5) حيث يظهر فى خمسة بنود أو أكثر من تسعة بنود كمايلى :

١ - نمط من العلاقات الشخصية والإجتماعية غير المستقرة والعميقة مع الآخرين تتصف بالتقلب بين التطرف فى الإعجاب والتطرف فى التحقير.

٢ - السلوك المندفع فى مجالين - على أقل تقدير - يتصفان بالأضرار بالذات مثل:

- التبذير إلى درجة السفة - المبالغة فى ممارسة الجنس - تعاطى المخدارت - قيادة السيارات بتهور وإستهتار - نوبات من الإفراط فى تناول أو إلتهام الطعام - إختلاس المعروضات .

٣ - عدم الإستقرار الوجدانى والإنفعالى (التقلب الوجدانى). حيث نجد إنحرافات واضحه عن الحالة الإنفعالية المعتادة بإتجاه الإكتئاب أو العصبية أو القلق الذى يستغرق فى العادة ساعات قليلة ولا يتجاوز بضعة أيام فى أحوال نادرة .

٤ - نوبات متكررة من التوتر والغضب غير المنضبط وإنخفاض ملحوظ فى النشاط المزاجى.

٥ - تكرار السلوك الإنتحارى أو التهديد بالإنتحار بهدف التلاعب بالأخرين، وعند زيادة الضغط عليه قد يصاب بخدر نفسى أو إختلال الأنية.

٦ - اضطراب ملحوظ ومستمر فى إدارك الهوية والذى يتضح من عدم تأكد من إثنين على الأقل من المواضع الآتية:❖ تصوره عن ذاته ❖ إتجاهاته الجنسية ❖ أهدافه البعيدة ❖ إختياره للمهنه ❖ نوع الأصدقاء الذين يريدهم ❖ قيمه المفضلة والتى يؤمن بها ❖ إحساس وشعور مزمن بالفراغ ومشاعر من الخواء النفسى والملل المزمن(دون وجود سبب خارجى واضح) ❖ جهود متلاحقة ومستمرة لتجنب هجر أو تخلى الآخرين له سواء أكان حقيقيا(ولذا قد يقوم بالعديد من السلوكيات مثل الإستعطاف) والتى تهدف إلى محاولة إيقاف الطرف الآخر معه وأن لا يفارقه ❖ ظهور أفكار إضطهادية بصورة عابرة عند التعرض للضغوط النفسية (أعراض إنشقاقية شديدة مثل نسيان تفاصيل الأحداث فيما يتعلق بالمواقف الضاغطة) .

ملاحظات: أ - لا بد من توافر خمسة معايير (أو أكثر) من المعايير السابقة حتى يتم تشخيص الشخص وفقا لهذا النمط من الاضطراب ب - يتسم هذا النوع من الاضطرابات بالصفات الآتية: - نمط متأصل من عدم إستقرار العلاقات مع الآخرين. - تهور ملحوظ وإندفاعية هوجاء تجاه الآخر أو الذات. - يظهر هذا الاضطراب فى سن الرشد المبكر. - يظهر هذا النمط من الاضطراب فى الكثير من المواقف والتفاعلات مع الآخرين(محمد خطاب ، ٢٠٢٠ ، ٢٢: ٢٤) .

أسباب اضطراب الشخصية الحدية

لقد ارتبط اضطراب الشخصية الحدية بالعديد من العوامل، منها: العوامل الوراثيه، والبيئية، والبيولوجية، والجينية، وسوء المعاملة، والصدمات النفسية خلال مرحلة المراهقه، حيث وجد أن هناك علاقة بين سوء المعاملة واضطراب الشخصية الحدية. فالإساءة والإهمال والبيئة غير المستقرة من العوامل التي تسهم في تطور اضطراب الشخصية الحدية لدى الاشخاص(هاله سنارى، هدى خلف، هبه على ، ٢٠٢٠، ٤٣١).

أعراض اضطراب الشخصية الحدية

١- الأعراض النفسية

يعد اضطراب الشخصية الحدية من الاضطرابات النفسية التي تؤثر بشكل سلبي على الصحة النفسية للأشخاص المصابين به، ويتمثل هذا التأثير في الناحية المزاجية، والمشاعر المختلفة لديهم، حيث يكونوا أكثر ميلاً للإنتحار، والعزله الإجتماعية، وتكوين تصورات خاطئه حول تقديرهم للذات، بالإضافة إلى غضبهم الشديد، مع إيجاد صعوبة بالتحكم في هذا الغضب، وعدم استقرار العلاقات الشخصية. كما أوضح(Inoue et al, 2015) أن نسبة كل من الاكتئاب، والغضب، والعدوان، والارتباك تزداد في المرضى الذين يعانون من اضطراب الشخصية الحدية (هاله سنارى، هدى خلف، هبه على ، ٢٠٢٠، ٤٣٢).

٢ - الأعراض السلوكيه

يعتبر اضطراب الشخصية الحدية من أخطر اضطرابات الشخصية لما له من تأثيرات مختلفة وخطيرة على سلوكيات الأشخاص المصابين به، حيث أن الأشخاص مع اضطراب الشخصية الحدية يكون لديهم محاولات انتحارية متكررة، كما وجد أن تقديرهم للذات يكون منخفض، مما يجعلهم يفكرون في طرق مختلفة لإيذاء أنفسهم. حيث قامت دراسة (Ferraz, et al ,2009) بتقييم أبعاد الشخصية والاندفاع في اضطراب الشخصية الحدية ، فقارنت الاختلافات الموجودة بين(٣٩) شخصاً من الإناث المصابات باضطرابات الشخصيه الحديه، و(١٠٢) من الأصحاء واستخدمت DSM-IV-DR لتشخيص اضطراب الشخصية الحدية، وتوصلت إلى أن المرضى الذين يعانون من اضطراب الشخصية الحدية يتميزون بمستويات عالية من الاندفاع، حيث يكون لديهم الاندفاع سمة في العديد من المجالات (هاله سنارى، هدى خلف، هبه على ، ٢٠٢٠، ٤٣٣).

النظريات المُفسرة لاضطراب الشخصيه الحديه

١- نظرية كيرنبرج Kernberg

يرى أن تنظيم الشخصيه الحديه تتضمن أربع خصائص هى(ضعف الأنا وعدم نُضجها وعدم قدرتها على تحمل القلق وعدم قدرتها على التحكم فى الإندفاع، وعدم القدرة على تطوير وسائل إجتماعيه لإقامة علاقات مُستقرة مع الآخرين)، وأشار فى وجهة النظر الديناميه الى وجود بعض الحيل الدفاعيه المُرتبطة بهذا النوع من الاضطراب مثل الإنشطار وخفض قيمة الذات والتوحد بالمعتدى، وأن الصورة الإكلينيكية لأصحاب هذا الاضطراب تتضح فيما يلى: قلق عام منتشر بينية الشخصية، وأعراض عصابية متعددة ، وصعوبات واضطرابات فى استدخال علاقات الموضوع (Kernberg, 2013, 88).

٢- النظرية البيولوجيه الإجتماعية

تشير الى أن الأشخاص المصابين باضطراب الشخصية الحديه لديهم أداء عصبى– معرفى مميز مقارنة بالأصحاء، حيث تؤيد الأبحاث العصبية البيولوجيه دور الحساسية الإنفعالية فى حدوث اضطراب الشخصية الحديه ، وذلك من خلال إظهار مدى الإرتباط بين عدم الإستقرار الوجدانى وبين الإندفاعية التى تُعد ملمحاً أساسياً من ملامح اضطراب الشخصية الحديه ، مع وجود خلل وظيفى فى نشاط السيرتونين وفى النشاط الكهربى للمخ والحركة السريعه غير العاديه للعين، كما أشارت التقارير الذاتيه لهؤلاء الأشخاص الى أنهم أكثر حساسية للحالات الوجدانية السلبية، وحالات إنفعالية أكثر سلبية الأمر الذى يشير الى الإستعداد البيولوجى القوى للحساسية الإنفعالية فى نشأة اضطراب الشخصية الحديه (Seidler, Klein, Miller, 2013, 92).

٣- النظرية السيكوديناميه

تشير النظرية الى أن أسباب اضطراب الشخصية الحديه تعود الى المشاكل فى مراحل النمو المبكرة للذات، فعند فشل الوالدين فى تدعيم حس الطفل المستقبلى للذات، فإن ذلك يمهد لنقص الإحساس بالهويه وحس الإرتباط والإلتزام بأهداف الحياه، وأن الفرد يفشل فى تكوين ذات سليمة تشكل الأساس لعلاقات صحيحه تتميز بالمشاركه والتعاون مع الآخرين، وهؤلاء الأشخاص يدركون الآخرين بطريقة مشوهه، ويكونون ذوات زائفه تنصهر وتندمج مع إدراكاتهم المشوهه والمحرفه للآخرين (عبدالله عسكر ،٢٠٠٦، ٢٥).

٤- النظرية المعرفيه

وفقاً للمنظور المعرفى فإن الشخصية الحديه ترتبط باضطراب معرفى يتضمن تشوهات معرفيه وأفكار لا عقلانية تتمثل فى التفسير المطلق للأحداث، ولا يوجد حلول وسط أو متعدده ، فالأشياء إما أبيض أو أسود، وإما الكل أو لا شئ، وينظرون الى ذواتهم إما أنهم مقبولين أو مرفوضين كلياً من الآخرين مع أفكار توجس بأنهم غير مقبولين وغير محبوبين من الآخرين مما يؤدى الى عدم الثقه فى الذات أو الآخرين والإعتقاد المستمر بالتهديد والعجز(عبدالله عسكر، ٢٠٠٦، ٢٥).

٥- نظريات التعرض للإساءة فى مرحلة الطفوله

إن اضطراب الشخصيه الحديه ينشأ عند التعرض لخبرات الإساءة (النفسية والجسميه والجنسية) ويترك تعرض الطفل لخبرات إساءة قويه (إهمال وضرب شديد وتكسير عظام وجروح، وحروق وإعتداء جنسي) أثراً معرفياً وانفعالياً لا يمحى بسهوله من ذاكرته ويؤدى الى اضطرابه الإنفعالى، ويزداد الاضطراب الإنفعالى والمعرفى لدى الطفل إذا كان الشخص الذى يقوم بالإساءة اليه من ذوى الأهميه فى حياته، والطفل لا يوجه مشاعر الغضب والكره والإشمئزاز والخجل تجاه الجانى، ولكنه يوجهها لنفسه شخصياً، وفى مرحله لاحقه يؤدى هذا الى إعاقة نظام التصالح مع الضغوط والتوترات، مما يؤدى

الى وجود صعوبات لدى الطفل فى القيام بتصرفات مقبوله إجتماعياً (فاطمة عبدالنبى ، ٢٠١٩ ، ٥١٠).

اجتـــرار الأفكـــار

يظهر مفهوم اجترار الأفكار عندما يواجه الفرد عدداً من الأحداث الضاغطة فى حياته، فيلجأ الى الإستسلام والتفكير ببعض الأفكار المزعجه مما يجعله يخفق فى معالجة المواقف الصعبه معالجة جزريه، وذلك مما قد يؤدى به الى الأفكار السلبيه(خديجه نورى، ٢٠٢٠، ١٢٢).

إن التفكير الاجترارى يمكن ان يظهر استجابه لحدث حياتى سلبى محدد أو حدوث خلافات أو اعتداءات فى العلاقات ، فقد أوضحت الأبحاث ان التفكير الاجترارى يمكن أن يتصف بأنه سمه مثل أسلوب الإستجابه . وهناك اعتقاد أن الإستجابه الاجترايريه هى اسلوب أو طريقه محدده للتفكير تتضمن التركيز على المشكله والحالات الانفعالية السلبيه ، فى حين يتم اعاقه الأفكار أو الأفعال التى قد تجعل الفرد يبتعد عن المشكله أو تشتت تركيزه عن المشكله ، كما أن اجترار الأفكار يكون له عائد سلبى على الوجدان او العاطفه وهذا يعنى ان الاجترار قد يحدث بسبب الحالات الانفعالية السلبيه ويسبب استمرار هذه الحالات وهذا من أحد اسباب الإشاره الى الاجترار فى العديد من النواتج النفسية السلبيه مثل الإكتئاب والغضب والغيره والقلق.

وقد يتسم اجترار الأفكار بأنه شكل من أشكال التركيز السلبى على الذات يتم ملاحظته فى العديد من السلوكيات النفسية المرضيه والمشكلات السلوكيه وبرغم أن محتوى التفكير الاجترارى ، قد يختلف بصورة كبيرة ما بين الأشخاص ، فإنه يبدو أن هناك تركيزاً على المور والمشكلات المرتبطة بالذات التى تتصف بأنها داخليه أو ذاتيه (مثل الذات ، الحاله المزاجيه) أو خارجيه (مثل الأحداث المرتبطة بالذات) أو كلاهما. فعلى سبيل المثال ، فإن الاجترار الإكتئابى هو داخلى (ذاتى) ويمثل إهانه أو تحقير للذات

فى حين أن اجترار الغضب يكون فيه التركيز على الأحداث الخارجيه أثناء المشكلات أو الصراعات البينشخصيه . ومن سمات التفكير الاجترارى الأخرى الشائعه هو الطبيعه المتكررة ، حيث أنه من الصعب التحكم فيه والخروج منه ، حيث يتم ادراك الاجترار على انه عقيم وغير نافع فى حين أن له قدرة نفسيه وعقليه داله وهامه (Senkans, et al., 2016, 99).

اجترار الأفكار هو عامل خطورة للتعرض للإكتئاب والقلق ، وهذا ما تم ملاحظته مؤخراً فى الاضطرابات الوجدانيه والدراسات التجريبيه والوصفيه ، والتى أوضحت أن اجترار الأفكار هو محدد قوى للقلق وأمراض المزاج لدى الأطفال المراهقين والراشدين (Mc Laughlin & Nolen- Hoeksema, 2012, 80) .

كما ينطوى الاجترار على التركيز الذاتى المكثف مثل تحليل الأحداث وأفعال التباكى أو النوح وقد يرتبط بشكل قوى بمشاعر الوعى الذاتى (ذاتيه الوعى) مثل الخجل وخبرات مثل لوم الذات والتسامح مع الذات . والأبحاث السابقه أوضحت أن الاجترار يرتبط بإرتفاع انتقاد الذات ولوم الذات(Law & Chapman , 2015) ويوصف اجترار الأفكار بأنه استجابه للضغط النفسى أو موقف يتطلب التفكير المتواصل . وينظر اليه على أنه استراتيجيه مواجهه متمركزه على الإنفعال ، يقوم فيها الفرد باجترار الأفكار بفهم الضغط النفسى والموقف الذى يمر به . ويتضمن اجترار الأفكار عادة التركيز على المشكله أو التفكير فى جوانبها السلبيه ، بدون تقديم أية حلول (Bauerband & Galupo , 2014, 89) .

عندما قرأ علماء نفس الشخصيه والإجتماعى والسريرى كلمة(اجترار) فإنهم اعتقدوا أنه الإنشغال فى التركيز السلبى على أعراض حزن الشخص والأسباب والنتائج المحتمله لهذه الأعراض، والذى أصبح طريقه عامه للإعتقاد بالاجترار (Mc-cullough , et al , 2007, 490) .

يشير الاجترار الى الأفكار التكراريه الشعورية التى تدور حول فكره عامه وتضمن عادة المعارف المتطفله أو الداخليه والمقيته. يعتقد أن العمليه المعرفيه للاجترار تبقى على الوجدان السلبى وتزيد من شدته، ولهذا يعتبر استراتيجيه تنظيم للوجدان سيئة التكيف (Peled & Moretti , 2010, 108) .

الاجتـــرار فى اضطراب الشخصيه الحديه (نموذج Cascade)

لقد تم عرض الاجترار على أنه عامل خطر مهم ربما يزيد من أعراض اضطراب الشخصيه الحديه(Lilla, Ágoston, Attila,& Gyöngyi,2021, 2).

إن اضطراب الشخصيه الحديه هو مرض عقلى شديد يقدر بأنه يصل الى ٦٪ للمجموع العام بالسكان ويتسم بالقدرة العاطفيه والإندفاعيه والعلاقات البينشخصيه المتصارعه وبإعاقات خطيرة فى الحياة اليوميه وبانتشار واسع أو عريض للسلوك الإنتحارى (١٠٪) والأساليب الموازيه لمحاوله الإنتحار(٧٠٪) (Lilla, Ágoston, Attila,& Gyöngyi,2021, 2).

ويعرف اضطراب الشخصيه الحديه مع الاضطرابات الأخرى للشخصيه بأنه يًظهر معدلات عالية من الإعتلال المشترك مع الإكتئاب (American Psychiatric Association, 2013).

وطبقاً لنموذج Cascade فإن الأحداث السلبيه تستثير عواطف أو انفعالات سلبيه والتى بدورها تؤدى الى استجابه اجترايريه والتى عندئذ تزيد من حدة الإدراك السلبى بالموقف الضاغط الأصلى للموقف الأصلى للقلق مؤدياً الى اجترار أكبر (Lilla, Ágoston, Attila,& Gyöngyi,2021, 2) .

يتسم اضطراب الشخصيه الحديه بعدم استقرار عاطفى، واضطرابات فى الهويه أو مشكلات فى العلاقات البينشخصيه والإندفاعيه المدمرة للذات (American Psychiatric Association, 2013) .

إن الاجترار الذى يُعرف بأنه تفكير متكرر سلبى وغير بناء عن العواطف السلبيه والمشكلات ، ربما يٌسهم فى التكبير والمحافظة على العواطف السلبيه والسلوك المُختل وظيفياً. ويرتبط اجترار الغضب بشكل خاص بسمات اضطراب الشخصيه الحديه ، ويتنبئ بسمات لاضطراب الشخصيه الحديه مثل الغضب والعدوانيه والتشويه المعرفى (Jessica R. Peters, 2015, 1).

يظهر على الأفراد المضطربين بالشخصيه الحديه عاطفيه سلبيه طويله وحاده وغير مستقره تضمن مستويات مرتفعه من الخجل والغضب والقلق الإحباط (الإكتئاب). وتؤدى هذه الصعوبات لدى افراد الشخصيه الحديه الى مجموعه من السلوكيات مُختلة الوظيفه مثل السلوك العدائى، إيذاء مُتعمد للذات مثل(جرح أو حرق نفسه)، واضطراب الأكل، والإنتحار والحبس المحفوف بالمخاطر (American Psychiatric Association, 2013) .

معدل عمليات الإنتحار لأفراد اضطراب الشخصيه الحديه(١٠٪)، ورغم أن لدى العمليات العلاجيه العديدة دعماً تجريبياً فى فاعليتها يظهروا لديهم كثيراً من المشاركين تحسناً جزئياً فقط وفى حاجة الى عمليات علاجيه أكثر فاعلية(Jessica R. Peters, 2015, 2).

الاجتـــرار كعامل فى اضطراب الشخصيه الحديه

يبدو أن الاجترار، أو الميل للتفكير بشكل سلبى ومتكرر بشأن العواطف السلبية، أنه مُساهم رئيسى فى تواجد صعوبات فى العاطفه، وفى تنظيم السلوك المتواجد فى اضطراب الشخصيه الشخصيه ورغم أن الكثير يفترض أن التفكير الممتد حول المشكلات سيؤدى الى التعرف على المشكله وحلولها، فإن الاجترار يزيد من العاطفه السلبيه ويقلل من القدرة على حل المشكلات. إن اجترار الغضب يزيد من مشاعر الغضب ويؤدى الى زيادات فى العدوانيه(Jessica R. Peters, 2015, 2) .

ويُسهل اجترار الغضب أيضاً من تكوين التشويه المعرفى والذى تتواجد فى الإرتباطات والمعتقدات السلبية متضمنه فى تفسيرات أحداث غامضة(Jessica R. Peters, 2015, 2) .

وأوضح اجترار الغضب إرتباطات عاليه مع سمات اضطراب الشخصيه الحديه لدى عينات كثيره.

وأوضحت دراسه أخرى أن اجترار الغضب (وليس الاجترار الإكتئابى) يتوسط العلاقه بين الميل العام لممارسة الوجدان السلبى وسمات اضطراب الشخصيه الحديه(Jessica R. Peters, 2015, 2).

ولهذا فإن اجترار الغضب بشكل خاص هو استراتيجيه مختلة الوظيفة والتى تُمثل عنصراً رئيسياً فى اضطراب الشخصيه الحديه(Jessica R. Peters, 2015, 3).

إن الاجترار هو عامل ربما يبرر العلاقه بين أعراض اضطراب الشخصيه الحديه وتعاطى الكحوليات . فالاجترار هو عمليه اظهار سلوكيات بشكل متكرر وكذلك أو أفكار تركز انتباه الفرد على مستوى الإنزعاج لديه وعلى أسباب ونتائج الإنزعاج الحادث له فى ذات الوقت(Scott M. Pizzarello, 2013, 2).

العلاقه بين الاجتـــرار واضطراب الشخصيه الحديه

بالرغم من انه لم توجد أبحاث كثيرة يبدو أن هناك دليلاً متزايداً داعماً لفكرة أن لدى الاجترار علاقه ايجابيه باعراض اضطراب الشخصيه الحديه، ويمكن للاجترار أن يبرر ميل المصابين باضطراب الشخصيه الحديه الى تعزيز نتائج التجربه السلبيه والفترات الطويله من الوجدان السلبى عندما ينزعج، وتحريض قوى على مسايرة عواطفهم السلبية باستخدام وسائل تدميريه محتمله(Scott M. Pizzarello, 2013, 2).

دراسه (Selby., et al ., 2009) فحصت العلاقه بين الاجترار وسوء التنظيم السلوكى لدى المصابين باضطراب الشخصيه الحديه (Scott M. Pizzarello, 2013, 2 .)

أنواع اجتـــرار الأفكـــار

اجتـــرار الغضب

وهو المصطلح الذي يُعبر عن تكرار المعارف(الإدراكات) السلبية حول الأحداث التى تُثير الغضب مثل الذكريات والأفكار والمشاعر التي تُحفز الغضب مع التخطيط للإنتقام. و اجترار الغضب يعمل على تفعيل ثلاثة جوانب وهي الحالة الداخلية التى تؤدى الى العدوان، تأثير الغضب والإدراكات العدوانيه، والإستثارة الفسيولوجيه والحاله الداخلية تؤثر فى عملية اتخاذ القرار من خلال زيادة السلوك العدوانى García, Salguero, Fernández, 2016, 152).

اجتـــرار الإكتئاب

يعرف اجترار الأفكار بأنه الأفكار الواعيه التى تدور حول الإهتمامات الشائعه والتى تتكرر فى غياب المطالب البيئيه الحالية . كما تم وضع تصور للاجترار فى سياق المزاج الإكتئابى وعرف بأنه أفكار متكررة تركز انتباه الفرد على المشاعر السلبية لديه وأعراضها وأسبابها ومعانيها. وهناك أدله توضح ارتباط الاجترار مع عدد من النتائج السلبية فى عينات إكلينيكيه وغير إكلينيكية فى مختلف الاضطرابات النفسية مثل الإستمرار فى المزاج السلبى وتعطيل حل المشكلات والتركيز(Rawal, et al., 2010, 44) .

أبعاد اجتـــرار الأفكـــار

١ - الأفكار السلبية : أفكار متكررة تتضمن مجموعه من الإفادات أو التعبيرات الذاتيه السلبية .

٢ - المشاعر السلبية : تتضمن التعب ، والإكتئاب ، والخوف ، والقلق ، والعجز عن السيطرة على الغضب.

٣ - نتائج التفكير السلبى : ميل الفرد الى تصديق أحداث معينه ، وتجاهل أحداث أخرى ، مع النظر الى الجانب المُظلم ، والعجز عن الموازنه بين توقع الأشياء السيئة وتوقع الأشياء الجيدة .

٤ -التأمل: الإنتباه الذاتى بدافع الفضول أو الإهتمام المعرفى بالذات(سميره محارب، بلسم عبدالرحمن، ٢٠٢٠، ١٢٤: ١٢٥).

أشكال اجتـــرار الأفكـــار

ميَز ميكولينسر Mikulincer, 1996 بين ثلاث فئات من اجترار الأفكار وهى :

١ - اجترار أفكار الفعل وفى هذه الفئه يكون الاجترار متوجه نحو المهمه ويركز على كيف يتم تحقيق الأهداف، وكيف كان من الممكن تصحيح أخطاء الماضى .

٢ - اجترار أفكار الحاله والاجترار فى هذه الفئه يركز على المشاعر الحاليه والآثار المترتبه على الفشل .

٣ - اجترار الأفكار غير ذى الصله بالمهمه وهذا النوع من الاجترار قد يعمل على تشتيت الفرد عن الفشل عن طريق التفكير فى الأحداث أو الأشخاص الذين لا علاقه لهم بالهدف المحجوب (Ciarocco, Vohs, & Baumeister.,2010., 67) .

النظريات المفسرة لاجتـــرار الأفكـــار

١- نظرية أنماط الاستجابات

الفرضيه الأساسيه لنظريه أنماط الإستجابات، هى أن اجترار الأفكار يرتبط بالإنحيازات المعرفيه فى الإكتئاب، ومن أكثر الأثار الشائعه لاجترار الأفكار هو خبرة المشقه والمزاج السلبى وعادة ما يحدد التركيز على الذات ويحفز تحليل الأسباب التى تقوده لهذا المزاج، فكثير من الأفراد يفحصون الإهانه لتحديد كيفية التعامل معها، والأفراد فى المزاج السلبى يحولون هذا الفحص الى أنفسهم وذلك لتحديد مصدر المشكله والتعامل معها (Nolen- Hoeksema, 2010, 125) .

٢- النموذج الميتامعرفى للإكتئاب

عرض النموذج لنوبة الاجترار تساعد فى توضيح كيف تتفاعل هذه المكونات. إن الزيادة فى الاجترار يدفعها الفكر أو الذاكرة أو الإنفعال السلبى. فإذا وُجِد مُثير خارجى واضح كَمُن داخل الفرد فيتبع ذلك فكراً دخيلاً سلبياً أى الدافع الداخلى للمعتقدات الإيجابية الميتامعرفية المؤدية إلى اجترار دائم .

إن الفكر السلبى الذى يعمل كدافع هو فى الغالب تعبير ذاتى سلبى مثل" أنا فاشل" ، " و أنا عديم الفائدة " ، "ولا أشعر أننى على ما يُرام أو على صواب " ، " ولن أنجح أبداً " ، " ولا أحد يُحبنى " ، " لستُ جذاباً " . (Wells , 2009 , 201).

أثناء الاجترار تزداد حدة الانفعالات السلبية المُتتابعة(الحزن) ، والتى تُنشط المعتقد السلبى لما وراء المعرفة " أننى لم أستطع التحكم فى نفسى ، وأنا عديم الفائدة " . والتى تتعزز فى الدائرة المستمرة للاجترار. إن جميع هذه الأنشطة توفر وقتاً إضافياً لتفكيراً اجترارياً وتزيد من الأفكار السلبية الأخرى حول شعورى " بالوحدة " التى تعمل كدافع جديد لاجترار دائم (Wells, 2009, 202: 203).

إن الفرد لا يعى بمدى مشكلة الاجترار لأنه يستخدم هذه الإستراتيجية لسنوات طويلة فى التعامل مع أحاسيسه السلبية وحيث مر وقت طويل منذ أن أصبحت وسيلة لمحاولة التغيير فى نفسه ولهذا كان الوعى المتناقص بطبيعة وبتوابع الاجترار واضحاً وأصبح لدى المريض معتقداً سلبياً لما وراء المعرفة بأنه " خارج السيطرة " ، ولكن فى جوهر الأمور كان يستخدم النمط الخاطئ من السيطرة(اجترار وإحجام) لأن لديه المعتقد الخاطئ بأن على الاجترار والإحجام أن يعيد له تحكمه ودافعيته للتغير (Wells, 2009, 203).

٣- نظرية تطور الهدف

قدمت طريقه فريدة لمشاهدة اجترار الأفكار، لا على أنه رد فعل لحالة مزاجيه فى حد ذاتها، ولكن على أنه رد فعل للفشل فى التقدم تقدما مُرضياً نحو الهدف، وعلى الرغم من

أن النظرية تقترح أن الاجترار والإكتئاب تحركهما تجارب فاشله، أثبتت الدراسات إستمرار اجترار الأفكار مع غياب الفشل فى المواقف الراهنه، فتتنبأ هذه النظرية بأن الأفراد الذين لم يتمكنوا تماماً من الوصول الى المعلومات المتعلقه بالأهداف، هم أكثر ميلاً الى اجترار الأفكار(Watkins,. 2008, 124).

الدراسات السابقة

١- دراسة شانون سور Shannon Sauer(2010)

استهدفت الدراسه التحقق من التأثيرات العاطفيه والسلوكيه قصيره المدى للإستجابه الاجترايريه فى مقابل إستجابه اليقظه لدوافع الحاله الغضبيه المزاجيه لدى الأفراد ذوى اضطراب الشخصيه الحديه. وتكونت العينه من (٤٠) فرداً، (٣٦) من الذكور، (٤) من الإناث، يتراوح أعمارهم ما بين (١٨ – ٥٩) بمتوسط (٢٧) عاماً. وقد استخدمت الدراسه الأدوات التاليه: المقابله الإكلينيكيه الموجهه Structured Clinical Interview for the DSM-IV (SCID-II; First, Spitzer, Gibbon, Williams, & Benjamin, 1997) - استبيان سكانى Demographic Questionnaire – جدول خاص بالوجدان الإيجابى والسلبى ١٠ (Positive and Negative Affect Schedule- X (PANAS-X; Watson & Clark, 1991) – مهمة تحمل الإزعاج Distress Tolerance Task. وقد توصلت النتائج الى: عدم وجود إختلاف مجموعات الإستجابه لليقظه والاجترار بشكل دال فى العمر والنوع والحاله الاجتماعية ومستوى التعليم وبالنسبه لنوع العلاج وطول مده العلاج وعدد المشاركين الذين سيتناولون الجرعات الدوائيه للعلاج. اليقظه أدت الى تناقص فى العاطفه السلبيه، وفى حاله الغضب. إن المشاركه فى الاجترار أدت الى قدره متناقصه فى الإشتراك فى الإستراتيجيه الخاصه بتنظيم العاطفه جيده التكيف (القابله للتعديل) لدى الأفراد المصابين باضطراب الشخصيه الحديه فى حين أن الإستجابه لليقظه أظهرت أنها تُعزز من

ذلك. عدم وجود فروق بين مجموعات اليقظه والاجترار بشكل دال فى التقرير الذاتى عن الغضب. إن الاجترار المُتجاوب مع الغضب أدى الى قلة الرغبه فى تحمل الإزعاج عبر السلوك الموجه لهدف البحث. اليقظه أدت الى نقص الرغبه العاطفيه. إن نتائج الاجترار غير قابله للتعديل وبخاصه لدى الأفراد المصابين باضطراب الشخصيه الحديه .

٢- دراسه سكوت بيزاريلو Scot m. Pizzarello(2013)

استهدفت الدراسه فهم العلاقه التى توجد بين أعراض اضطراب الشخصيه الحديه وتعاطى الكحول والاجترار كمفهوم مُساعد فى تفسير سبب أن ذوى أعراض اضطراب الشخصيه الحديه يتعاطون الكحوليات كوسيله لمسايره الحياه الوجدانيه السلبيه. وتكونت العينه من (٥٦) فرداً، يترلوح أعمارهم (١٨) عاماً. وقد استخدمت الدراسه الأدوات التاليه: مسح ديموجرافى Demographics screening – مسح لاضطراب الشخصيه الحديه Borderline Personality Disorder screening – استكشاف تكرار إستخدام الكحوليات Alcohol Use Frequency screening – أعراض الإكتئاب . قائمة بيك للإكتئاب ٢ Depression symptoms. The Beck Depression Inventory-II (BDI-II; Beck, Steer, & Brown, 1996) – أعراض القلق. Anxiety symptoms. The Beck Anxiety Inventory قائمة بيك للقلق (BAI; Beck, Epstein, Brown, & Steer, 1988)) – إستبيان الشخصيه متعدد الأبعاد نسخه مختصره Negative emotionality. The Multidimensional Personality Questionnaire-Brief Form (MPQ-BF; Patrick, Curtin, & Tellegen, 2002) – مقياس بارات للإندفاعيه الطبعه ١١ Impulsivity. The Barratt Impulsiveness Scale, 11th edition (BIS-11; Patton, Stanford, & Barratt, 1995) – المقاييس العاطفيه / الحاله المزاجيه(جدول الوجدان الإيجابى والسلبى) Emotion/Mood measures. The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Watson, Tellegen, & Clark,

1988) – مقياس الإستجابات الاجترارية Trait rumination. The Ruminative Responses Scale (RRS; Nolen-Hoeksema & Morrow, 1991). وقد توصلت النتائج الى: أن أعراض اضطراب الشخصيه الحديه إرتبط بشكل دال بكميات تناول دواء بديل. إن مفهوم الاجترار ربما لا يكون مُسبباً للعلاقه بين علم عرض اضطراب الشخصيه الحديه وتناول الكحوليات، إنما الاجترار يحدد العلاقه بين عرض مرض الاضطراب وتناول الكحوليات (الاجترار إيجابى). بالرغم من أن نتائج دراسة سكوت Scotكانت متفقه مع بحث سابق بيَن أن ممارسه الاجترار يمكن أن يتنبئ بزيادات فى الوجدان السلبى، إلا أن أعراض اضطراب الشخصيه الحديه لم يكن لها وجود فى توسيط العلاقه بين الاجترار ودرجات الوجدان السلبى فى التجربه البعديه.

٣- دراسة جيسيكا بيتير Jessica R. Peters(2015)

استهدفت الدراسه معرفة أن اجترار الغضب بشكل مُستمر يرتبط باضطراب الشخصيه الحديه وسماتها مثل السلوك العدوانى أو التشويه المعرفى. فهم سبب مشاركه أفراد اضطراب الشخصيه الحديه فى اجترار الغضب رغم نتائجه السلبيه لتحسين عمليات علاجيه أكثر فاعليه. وتكونت العينه من(٣١) فرداً، يتراوح أعمارهم (١٨) عاماً. واستخدمت الدراسه الأدوات التاليه: المقابله الإكلينيكيه للإصدار الخامس للجمعيه Structured Clinical Interview for the DSM-IV (SCID-II; First & Gibbon, 1997) - مقياس تقييم الشخصيه عبر قائمة السمات الحديه Personality Assessment Inventory Borderline Features Scale (PAI-BOR; Morey, 2007) - مقياس اجترار الغضب Anger Rumination Scale (ARS; Sukhodolsky et al.,2001) – استبيان الغضب الإزاحى Displaced Aggression Questionnaire (DAQ; Denson et al., 2006). توصلت النتائج الى: أن اجترار الغضب مُعززاً إيجابياً للأفراد المُصابين باضطراب الشخصيه الحديه. عدم

وجود فروق ذات دلاله إحصائيه بالنسبه للفكر ذاتى التركيز. أظهرت مجموعه اضطرابات الشخصيه الحديه مستويات دالة أعلى من السلوك العدوانى ومع ذلك لم تظهر فروق ذات دلاله فى التوظيف العصبى أثناء الدراسه .

٤- دراسة ريبيكا وبينيلوب واندريه (2016) ,Rebecca, Penelope, Andrea

استهدفت الدراسه إفتراض أن كلاً من نظرية كاسكاد Cascade الانفعالية ونظرية لينهان الاجتماعية الحيويه وجود سلوكيات غير منتظمه لها علاقة بظهور اضطراب الشخصيه الحديه بشكل جزئى بسبب دورات تواجد الاجترار، وضعف التنظيم العاطفى. فحص العلاقات بين الاجترار والكسيثيميا وإنتظام العاطفه فى التنبؤ بالسلوكيات الغير منتظمه المرتبطه باضطراب الشخصيه الحديه مثل الإيذاء النفسى - سوء إستخدام العقاقير - العدوانيه ومحاولة استكشاف كلاً من التأثيرات الغير مباشرة والمتوسطة بين هذه المتغيرات. وتكونت العينه من(٢٢٦١) طالباً(١٦٤٢) من الإناث ،(٦١٩) يتراوح أعمارهم ما بين(١٨ – ٧٧) بمتوسط عمرى (٨٢, ٢٤) واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: قائمة العَرَض الحدى The Borderline Symptom List(BSL-23) - استبيان أسلوب الفكر الاجترارى The Ruminative Thought Questionnaire Style (RTS) - معيار تورنتو للإكسيثيميا The Toronto Alexithymia Scale(TAS-20) - استبيان تنظيم العاطفه The Emotion Regulation Questionnaire(ERQ) – مقياس الإكتئاب والقلق والضغوطات The Depression, Anxiety And Stress Scale(DASS) . توصلت النتائج الى: تأثير أعراض اضطراب الشخصيه الحديه– الضغوطات– الأمراض النفسية الوالديه والكسيثيميا على السلوك تأثيراً مباشراً . لأعراض اضطراب الشخصيه الحديه تأثيراً غير مباشر على السلوكيات من خلال الاجترار، والكسيثيميا، وعدم التنظيم

العاطفى. العلاقه بين الأعراض والسلوكيات الغير منتظمه كانت مشروطه عند مستوى الاجترار والكسيثيميا.

٥- **دراسة ليليانا ديل أوسو وآخرون** (2019)Liliana Dell'Osso, et al

استهدفت الدراسه مقارنه بين مستويات الاجترار وأعراض ضيق الحاله المزاجيه وأعراض ما بعد الصدمه لدى عينه مصابه باضطراب الشخصيه الحديه. تقويم مدى إرتباط هذه الأبعاد مع عملية تشخيص اضطراب الشخصيه الحديه. وتكونت العينه من (٥٠) فرداً، يتراوح أعمارهم (١٨) عاماً. واستخدمت الدراسه الأدوات التاليه: المقابله الشخصيه Mood Spectrum Self-Report - التقرير الذاتى الخاص بنطاق الحاله المزاجيه - مقياس الإستجابه الاجترارية Ruminative Response Scale. توصلت النتائج الى: وجود علاقه بين اضطراب الشخصيه الحديه واضطراب ما بعد الصدمه، ودور مُحتمل للاجترار فى الإختلال العقلى لذوى اضطرابات الشخصيه الحديه. الاجترار وأعراض اضطراب ما بعد الصدمه يبدو أنهما يسودان فى تأثير نطاق الحاله المزاجيه عند التنبؤ باضطراب الشخصيه الحديه.

٦- **دراسة لايلا كوفاكس وآخرون** (2021)Lilla Kovács, et al

استهدفت الدراسه معرفة أن العلاقه بين تنظيم الشخصيه والأعراض الإكتئابيه وأعراض اضطراب الشخصيه الحديه أصبحت وسيطه بالاجترار. وتكونت العينه من(٣٣١) من طلاب الجامعة. واستخدمت الدراسه الأدوات التاليه: إستبيان أسلوب الفكر الاجترارى ruminative Thought Style Questionnaire (RTSQ, Brinker & Dozois, 2009)– قائمة العَرَض الحدى Borderline Symptom List (BSL-23, Bohus et al., 2009) – قائمة تنظيم الشخصيه Inventory of Personality Organization (IPO, Kernberg & Clarkin, 1995)– مقياس الإكتئاب الخاص بدراسات مركز علم الأوبئه The Center for Epidemiologic

Studies Depression Scale (CES-D, Radloff, 1977). توصلت النتائج الى: أن الاجترار وسيط تشخيصى يربط بين سمات معينه للشخصيه مع حدوث أعراض إكلينيكيه، فعندما يصاحب التوظيف المُنخفض للشخصيه بالاجترار فهذه الإستراتيجيه سيئة التكيف لتنظيم العاطفه ربما تُزيد من أعراض اضطراب الشخصيه الحديه والإكتئاب. عدم وجود فرق دالة بين الرجال والإناث فى متوسط درجات المقاييس المُستخدمه فى التقييم. وجود إرتباط غير باراميترى بسبب عدم طبيعة المُتغيرات .

تعقيب عام على الدراسات السابقة

قامت دراسات وبحوث اضطراب الشخصيه الحديه والاجترار حول التحقق من التأثيرات العاطفيه والسلوكيه قصيره المدى للإستجابه الاجترارية فى المقابل إستجابه اليقظه لدوافع الحاله الغضبيه المزاجيه لدى الأفراد ذوى اضطراب الشخصيه الحديه. فهم العلاقه التى توجد بين أعراض اضطراب الشخصيه الحديه وتعاطى الكحول والاجترار كمفهوم مُساعد فى تفسير سبب أن ذوى أعراض اضطراب الشخصيه الحديه يتعاطون الكحوليات كوسيله لمسايره الحياه الوجدانيه السلبيه. معرفة أن اجترار الغضب بشكل مُستمر يرتبط باضطراب الشخصيه الحديه وسماتها مثل السلوك العدوانى أو التشويه المعرفى. فهم سبب مشاركه أفراد اضطراب الشخصيه الحديه فى اجترار الغضب رغم نتائجه السلبيه لتحسين عمليات علاجيه أكثر فاعليه. إفتراض أن كلاً من نظرية كاسكاد Cascade الانفعالية ونظرية لينهان الاجتماعية الحيويه وجود سلوكيات غير منتظمه لها علاقة بظهور اضطراب الشخصيه الحديه بشكل جزئى بسبب دورات تواجد الاجترار، وضعف التنظيم العاطفى. فحص العلاقات بين الاجترار والكسيثيميا وإنتظام العاطفه فى التنبؤ بالسلوكيات الغير منتظمه المرتبطه باضطراب الشخصيه الحديه مثل الإيذاء النفسى - سوء إستخدام العقاقير - العدوانيه. مقارنه بين مستويات الاجترار وأعراض ضيق الحاله المزاجيه وأعراض ما بعد الصدمه لدى عينه مصابه باضطراب الشخصيه الحديه . تقويم مدى إرتباط هذه الأبعاد مع عملية تشخيص

اضطراب الشخصيه الحديه. معرفة أن العلاقه بين تنظيم الشخصيه والأعراض الإكتئابيه وأعراض اضطراب الشخصيه الحديه أصبحت وسيطه بالاجترار. أما فيما يتعلق بالأدوات فقد كانت أكثر الأدوات إستخداماً وقد استخدمت الدراسه الأدوات التاليه: – مسح لاضطراب الشخصيه الحديه Borderline Personality Disorder (screening – مقياس الإستجابات الاجترايه Trait rumination. The Ruminative Responses Scale (RRS; Nolen-Hoeksema & Morrow, 1991). - مقياس تقييم الشخصيه عبر قائمة السمات الحديه Personality Assessment Inventory Borderline Features Scale (PAI-BOR; Morey, 2007) - مقياس اجترار الغضب Anger Rumination Scale (ARS; Sukhodolsky et al., 2001) . -استبيان أسلوب الفكر الاجترارى Ruminative – Thought Style Questionnaire (RTSQ, Brinker & Dozois, 2009) قائمة العَرَض الحدى Borderline Symptom List (BSL-23, Bohus et al., 2009). وقد أفادت نتائج هذه الدراسات أن المشاركه فى الاجترار أدت الى قدره متناقصه فى الإشتراك فى الإستراتيجيه الخاصه بتنظيم العاطفه جيده التكيف (القابله للتعديل) لدى الأفراد المصابين باضطراب الشخصيه الحديه. أن مفهوم الاجترار ربما لا يكون مُسبباً للعلاقه بين علم عرض اضطراب الشخصيه الحديه وتناول الكحوليات، إنما الاجترار يحدد العلاقه بين عرض مرض الاضطراب وتناول الكحوليات (الاجترار إيجابى). أن اجترار الغضب مُعززاً إيجابياً للأفراد المُصابين باضطراب الشخصيه الحديه. عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائيه بالنسبه للفكر ذاتى التركيز. وجود علاقه بين اضطراب الشخصيه الحديه واضطراب ما بعد الصدمه، ودور مُحتمل للاجترار فى الإختلال العقلى لذوى اضطرابات الشخصيه الحديه. الاجترار وأعراض اضطراب ما بعد الصدمه يبدو أنهما يسودان فى تأثير نطاق الحاله المزاجيه عند التنبؤ باضطراب الشخصيه الحديه. أن الاجترار وسيط تشخيصى يربط بين سمات معينه للشخصيه مع حدوث أعراض

إكلينيكيه، فعندما يصاحب التوظيف المُنخفض للشخصيه بالاجترار فهذه الإستراتيجيه سيئة التكيف لتنظيم العاطفه ربما تُزيد من أعراض اضطراب الشخصيه الحديه

فروض الدراسة

١ - يشيع اجترار الأفكار لدى طلاب الجامعه .

٢ - يشيع اضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه .

٣ - توجد علاقه ارتباطيه داله إحصائياً بين اجترار الأفكار واضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه .

٤ - توجد فروق بين منخفضى ومرتفعى اجترار الأفكار فى أبعاد اضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه.

٥ - تُنبئ بعض أبعاد اجترار الأفكار دون غيرها باضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه .

٦ - يتميز الطلاب ذوى الدرجة المرتفعة على مقياس الاجترار واضطراب الشخصيه الحديه بخصائص إكلينيكية مميزة لهم.

إجراءات الدراسة

أولا : منهج الدراسة

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفى، والإكلينيكى.

ويُستخدم المنهج الوصفى(الإرتباطى والمقارن) فى التعرف على الظاهرة ووصفها ومعرفة الظروف المحيطة ومعرفة خصائصها عن طريق جمع البيانات والمعلومات وتفسيرها، ومن ثم تطبيق النتائج التى تم التوصل لها .

أما المنهج الإكلينيكى فهو يهدف إلى دراسة الحالة المرضية ومعرفة الخصائص النفسية وفهم طبيعة المشكلة ومعرفة أسبابها عن طريق جمع بيانات تفصيلية عن تاريخ الحالة وعلاقاتها وظروف التنشئة تمهيداً لتقديم التدخلات المناسبة .

ثانيا : عينة الدراسة

أُجريت الدراسة الحالية على عينة إجمالية (٣٢٨) طالباً وطالبة من طلاب جامعة الزقازيق، (٣٣) من الذكور، (٢٩٥) من الإناث، وقُسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات وهم عينة التقنين وعينة الدراسة السيكومترية وعينة الدراسة الإكلينيكية :

(١) عينة حساب الخصائص السيكومترية للأدوات

تكونت عينة التقنين من(١٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى والثالثة من كلية التربية جامعة الزقازيق بمحافظة الشرقية، وتراوحت أعمارهم بين(١٨ -٢٠)عاماً، وتم تطبيق المقياسين عليهم وتم حساب الخصائص السيكومترية للمقاييس.

(٢) عينة الدراسة الأساسية

أ- عينة الدراسة السيكومترية

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياسين(الاجترار، واضطراب الشخصيه الحديه) قامت الباحثة بتطبيق المقياسين على (٣٢٨) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى والثالثة من كلية التربية جامعة الزقازيق بمحافظة الشرقية وتراوحت أعمارهم بين(١٨ -٢٠) عاماً وتم اختيار عينه الدراسه الإكلينيكيه.

(ب) عينة الدراسة الإكلينيكية

تم اختيار ثلاث حالات ، حالتين من (الإناث) وحالة (ذكر) ، ممن لديهم ارتفاع في اضطراب الشخصيه الحديه وارتفاع في اجترار الأفكار، وتم اختيارهم من العينة الأساسية لإجراء الدراسة الإكلينيكية، حيث تم دراسة كل حالة منهم علي حدة.

ثالثا : أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات السيكومترية والإكلينيكية لقياس متغيرات الدراسة والتي تنقسم إلى قسمين أساسين: وهما:

(أ) الأدوات السيكومترية، وتتمثل في :

١ - مقياس اضطراب الشخصيه الحديه إعداد: هبه محمد على حسن ، تحت النشر - مكتبة الأنجلو المصريه.

٢ - مقياس الاجترار (Suzan Nolen-Hoeksema, 2003) ترجمة وتعريب: الباحثة.

(ب)الأدوات الإكلينيكية، وتتمثل في :

١ - استمارة مقابلة شخصية (إعداد: محمد أحمد سعفان،٢٠٠٧).

٢ - اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) (إعداد: هنري موراي، ترجمة: عثمان نجاتي ونقيب أنور حمدي ١٩٧٥).

وسوف تتناول الباحثة كل أداة من الأدوات السابقة من حيث الهدف منها، ووصفها، وتعليماتها، وطريقة تصحيحها، وصدقها وثباتها بشيء من التفصيل.

١- أدوات الدراسة السيكومترية :

أولاً :مقياس اضطراب الشخصيه الحديه إعداد: هبه محمد على حسن ، تحت النشر- مكتبة الأنجلو المصريه.

هومقياس للتقرير الذاتى يعطى تقديرا كميا لمدى معاناة الفرد من الأعراض الرئيسية لاضطراب الشخصية الحدية والذى يتضح من العلاقات الاجتماعية غير المستقرة والاندفاعية ، وعدم الاستقرار الانفعالى وصعوبة التحكم فى الغضب واضطراب الهوية والشعور بالاغتراب وتجنب الهجر والأفكار البارانوية ، بالإضافة إلى وجود ميول انتحارية (Paris, 2008) .

وصف المقياس

تم تحديد أبعاد مقياس الشخصية الحدية فى (٩) أبعاد هى (العلاقات غير المستقرة مع الآخرين، الاندفاعية، عدم الاستقرار الانفعالى، صعوبات التحكم فى الغضب، الميل للانتحار، اضطراب الهوية، الاغتراب، تجنب الهجر، أفكار بارانوية)، وقد تم اعداد الصورة

الأولية لمقياس اضطراب الشخصية الحدية لدى طلاب الجامعة ليشمل (٦٣) عبارة موزعة على تسعة أبعاد كل بُعد يشمل على سبع عبارات تم الاجابة عليها بنعم أو لا .

الخصائص السيكومترية للمقياس

ولحساب ثبات وصدق المقياس تم الآتى:

أولاً : ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس من خلال طريقة اعادة التطبيق حيث تم تطبيق المقياس على عينة الثبات والصدق ، ثم أعيد مرة ثانية بفاصل زمنى قدره(١٥) يوم بين التطبيقين وكان معامل ثبات المقياس(٧٧٪) وهو دال احصائيا عند مستوى(٠,٠١) .

ثانياً : صدق المقياس :

لحساب صدق المقياس ، تم استخدام الطرق الآتية :

١ - **الصدق الظاهرى :** حيث أنه خلال التطبيق على عينة الثبات والصدق اتضح أن تعليمات المقياس واضحة وعباراته تتسم بالوضوح وسهولة الفهم .

٢ - **صدق المحكمين :** حيث تم عرض المقياس على خمسة من المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية بجامعة الزقازيق وترتب على ذلك أن تمت اعادة صياغة بعض العبارات واضافة بعض العبارات .

٣ - **الصدق التلازمى :** حيث تم تطبيق المقياس الحالى مع مقياس اضطراب الشخصية الحدية(عبد الرقيب البحيرى،٢٠١٥) على عينة الثبات والصدق وتم حساب الارتباط بين المقياسين فبلغ (٧٩٪) وهو دال عند مستوى(٠,٠١) مما يدل على عدم المثالية .

ثانياً : مقياس الاجترار (Suzan Nolen-Hoeksema, 2003) ترجمة وتعريب : الباحثة.

الهدف: محاولة لتقليل المحتوى المتشابه فى المفردات كتفسير بديل للعلاقه بين الإكتئاب والاجترار.

العينه: (١٣٢٨)، (٦٩٧) من الإناث ، و(٦٣١) من الرجال فى المرة الأولى، و (١١٣١)، (٦٠٥) من الإناث ، و(٥٢٦) من الرجال فى المرة الثانية. ولم يقدم أحدهم بيانات فأصبح العدد (١١٣٠) عينة عشوائية من طوائف مختارة من مناطق: أوكلاند ، سان فرانسيسكو، سان جوس بولاية كاليفورنيا الأمريكيه.

الإجراءات

١ - اختيار عينة عشوائيه. ٢ - اجراء مقابلات شخصية مرتين طوال عام واحد.

٣ - استبعاد أحد المشاركين فى المرة الثانية لعدم تقديمه بيانات. ٤ - إجراء عمليات التحليل الإحصائى.

٥ - تعليمات المقياس

(أ) تطبيق نسخة تقرير ذاتى لمقياس الإستجابات الاجترارية من (٢٢) مفردة وكانت معاييرها ١ (تقريباً لا): ٤(بشكل دائم تقريباً). وكان من يُجرى المقابله يقرأ االتعليمات للمشاركين. وكانت التعليمات والمفردات متشابهه فى هذا المقياس مع شكل ومحتوى المقياس الأصلى . وكان المُقدم للعينه كان عبارة عن بطاقة مقاس ٨ × ١٠ مكتوب فيها بدائل الإستجابات . وبسبب الفروق الفردية فى مهارة القراءة كان مُطبق المقياس يقرأ المُفردات ، وكان على المشاركين الإشارة الى الإستجابة الصحيحة.

(ب) تطبيق نسخة من قائمة الإكتئاب لBeck (BDI) من(١٣) مُفردة فقط عن الأعراض الإكتئابية الحالية. وتم عزل (٨) مُفردات من النسخة الأصلية ذات الـ(٢١) مُفردة تحتوى على مضمون مُتكرر أو لا تعكس الأعراض الجوهرية للإكتئاب أو التى ربما تحتوى على أسباب مُتعددة.

(جـ) تطبيق نسخة تقرير ذاتى لمقياس الإستجابات الاجترارية بعد عامين وإجراء هذه الدراسة على عينة من المُشاركين الأصليين من (٧٤٠) فرداً.

وبعد إعداد مقياس للاجترار غير مبنى على محتوى الإكتئاب، تم التوصل الى دعم لنموذج عاملي للاجترار وتُشير تلك التحليلات الى ان المكونين(التأمل والتفكير العميق) يرتبطان بشكل تباينى مع الاكتئاب وفقا لقدره تنبؤيه وتوافقية الاختلاف في النوع . وتدعم النتائج المقدمه هنا المقدمه المنطقيه العامه لنظريه نولين هوكسيما حول أساليب الاستجابه(Nolen-Hoeksema,1987)، التي تقول أن الاجترار يمكن أن يُسهم فى وجود أعراض اكتئابيه أكثر، وفي اختلاف النوع في الاكتئاب، ولكن يُقترح عمليات ضبط دقيقه للنظرية. وتتضمن تلك العمليات الضابطة الحاجة الى التفرقة بين مكون التأمل العميق للاجترار ومكون التفكير العميق فى بحوث الاجترار.

والسؤال الرئيسى عندئذ: لماذا بعض الناس – عندما يتأملون مشكلاتهم ومشاعر الضغوط لديهم – يكونوا قادرين على المشاركه فى التأمل القابل للتعديل فى حين يفشل آخرون فى المشاركة فى التفكير السلبى العميق . وأوضحت الدراسه الأصلية التى بُنيت على أساسها الدراسة الحالية (Nolen-Hoeksema, et al.,1999) أن الناس الذين كان لديهم احساس أقل بالسيطرة على الأحداث الهامه فى حياتهم ، والذين كانوا أكثر عرضه لضغوط وتوتر مزمن ، من المحتمل أن يكونوا أكثر اجتراراً (كما أشارت اليه الدرجات الكليه للمقياس على مقياس الاجترار) . وبرهن (Nolen-Hoeksema, et al.,1999) على أن السيطرة الضعيفه والتوتر المزمن يؤدى بالأفراد الى الشعور بوجود القليل لديهم الذى يمكن أن يؤدوه للتغلب على مشكلاتهم . ومع ذلك، لازالت المشكلات تزعجهم يومياً، بحيث يكون لديهم الكثير لاجتراره. ولقد رجعنا الى بيانات الدراسه الأصليه وقمنا بإجراء عملية ارتباط بين كل من مقاييس التأمل والتفكير السلبى العميق ، ومقاييس السيطرة والتوتر المزمن . وكان التفكير السلبى العميق مرتبطاً بقوه مع كل من السيطرة فى ر= (- ٢٦,) ، P أقل من (٠٠٠١,)، ومع التوتر المزمن ر = (٢٠,)، P أقل من (٠٠٠١,)، وأعلى من ارتباطه بالتأمل (بالنسبه للسيطرة ر = (٠٥,)، P = (١٣,)،

وبالنسبه للتوتر المزمن ر= (٠,٠٩)، P = (٠,٠٠٢)). وكانت اختبارات Z للإرتباطات التابعه ، Z التابعه = (٩,٣٨)، P أقل من (٠,٠٠٠١)، Z التابعه = (٣,٣٤)،P أقل من (٠,٠٠١) على الترتيب . والعلاقه بين التأمل والسيطرة لم تصل حتى الى الدلاله الإحصائية. إن مسببى الضغوطات من المحتمل أن يقدموا للناس الكثير كى يُفكرون فيه سلباً بشكل عميق، ولكن بالنسبة لبعض الناس فيتم حثهم على حل المشكله . ومع ذلك أن الإحساس المنخفض بالسيطرة يُسهم بشكل مبدأى فى التفكير السلبى العميق – أى ، يُسهم فى تأمل سلبى حول المساوئ الموجودة فى حياة الشخص ، وفى تمنًى لو كانت هذه المساوئ أفضل.

وبعد ترجمة عبارت المقياس تم عرضها على مجموعه من المُتخصصين فى اللغة الإنجليزية للإطمئنان على دقة الترجمة ثم تم عرضها على أساتذة الصحة النفسية للإطمئنان على مُناسبة العبارات للأبعاد التى تنتمى اليها ومُناسبتها لبيئتنا العربية، ولم يتم إحداث أية تعديلات على النص الأصلى للعبارات.

الخصائص السيكومترية للمقياس فى الدراسة الحالية

فى سبيل التأكد من صلاحية المقياس للتطبيق فى الدراسة الحالية ، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من طلبة الفرقة الأولى والثالثة قوامها (١٠٠) طالباً وطالبة من كلية التربية ، وتراوحت أعمارهم بين(١٨ -٢٠) عاماً، ثم قامت الباحثة بحساب الإتساق الداخلى للمقياس بالطرق التالية:

الإتساق الداخلى للمقياس فى الدراسة الحالية

قامت الباحثة بحساب الإتساق الداخلى لمقياس الاجترار وذلك بحساب العلاقة الإرتباطية بين درجة كل مفردة فى أبعاد المقياس ودرجة البعد الذى تنتمى اليه وكانت النتائج كالتالى:

جدول (١) نتائج الإتساق الداخلى لأبعاد مقياس الاجترار (بُعد التأمل، بُعد إطالة التفكير، بُعد الأعراض المرتبطة بالإكتئاب) ومستوى الدلالة

بُعد التأمل			بُعد إطالة التفكير			بُعد الأعراض المرتبطة بالإكتئاب		
م	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الإرتباط	مستوى الدلاله
٧	,٦١٦	٠,٠١	٥	,٧٥٥	٠,٠١	١	,٥٨٧	٠,٠١
١١	,٧١٥	٠,٠١	١٠	,٦٠٢	٠,٠١	٢	,٤٧١	٠,٠١
١٢	,٥٠٤	٠,٠١	١٣	,٦٥١	٠,٠١	٣	,٦٠٤	٠,٠١
٢٠	,٧٢٥	٠,٠١	١٥	,٥٩٦	٠,٠١	٤	,٤٧٨	٠,٠١
٢١	,٧٠٩	٠,٠١	١٦	,٧٧٨	٠,٠١	٦	,٧١٠	٠,٠١
						٨	,٧١٠	٠,٠١
						٩	,٥٤٣	٠,٠١
						١٤	,٦٩٤	٠,٠١
						١٧	,٦٩٣	٠,٠١
						١٨	,٥٠٨	٠,٠١
						١٩	,٦٨٠	٠,٠١
						٢٢	,٦١٠	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق

- أن جميع معاملات الإرتباط دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) فى بُعد التأمل.

- أن جميع معاملات الإرتباط دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) فى بُعد إطالة التفكير.

- أن جميع معاملات الإرتباط دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) فى بُعد الأعراض المرتبطة بالإكتئاب.

جدول (٢) نتائج علاقة الإتساق الداخلى لأبعاد مقياس الاجترار (بُعد التأمل، بُعد إطالة التفكير، بُعد الأعراض المرتبطة بالإكتئاب) بالدرجه الكليه

البُعد	الدرجه الكليه للاجترار
التأمل	,٧٤٤
إطالة التفكير	,٨٢٤
الأعراض المرتبطة بالإكتئاب	,٩٤١

ثبات المقياس فى الدراسة الحالية

قامت الباحثة بحساب ثبات المفردات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وذلك بحساب معامل الإرتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذى تنتمى اليه وكانت النتائج كالتالى:

جدول(٣) معاملات ثبات مفردات أبعاد مقياس الاجترار (بُعد التأمل، بُعد إطالة التفكير، بُعد الأعراض المرتبطة بالإكتئاب) باستخدام معامل ألفا كرونباخ

بُعد التأمل معامل الفا كرونباخ = ,٦٦٨			بُعد إطالة التفكير معامل الفا كرونباخ = ,٧٠١			بُعد الأعراض المرتبطة بالإكتئاب معامل الفا كرونباخ = ,٨٤٤		
م	معامل الفا كرونباخ	الحالة	م	معامل الفا كرونباخ	الحالة	م	معامل الفا كرونباخ	الحالة
٧	,٦٤٢	٠,٠١	٥	,٦٠٨	٠,٠١	١	,٨٣٤	٠,٠١
١١	,٥٧٨	٠,٠١	١٠	,٦٨٧	٠,٠١	٢	,٨٤٥	٠,٠١
١٢	,٦٦٨	٠,٠١	١٣	,٦٦٠	٠,٠١	٣	,٨٣٣	٠,٠١
٢٠	,٥٦٦	٠,٠١	١٥	,٧٠١	٠,٠١	٤	,٨٤٢	٠,٠١
٢١	,٥٩٧	٠,٠١	١٦	,٥٨٥	٠,٠١	٦	,٨٢٣	٠,٠١

بُعد التأمل معامل الفا كرونباخ = ,٦٦٨			بُعد إطالة التفكير معامل الفا كرونباخ = ,٧٠١			بُعد الأعراض المرتبطة بالإكتئاب معامل الفا كرونباخ = ,٨٤٤		
م	معامل الفا كرونباخ	الحالة	م	معامل الفا كرونباخ	الحالة	م	معامل الفا كرونباخ	الحالة
						٨	,٨٢٣	٠,٠١
						٩	,٨٣٨	٠,٠١
						١٤	,٨٢٥	٠,٠١
						١٧	,٨٢٥	٠,٠١
						١٨	,٨٤٢	٠,٠١
						١٩	,٨٢٦	٠,٠١
						٢٢	,٨٣٢	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق

- أنه بمقارنة معاملات ألفا بمعامل ألفا العام والذى يساوى (,٦٦٨) فى بُعد التأمل وُجِد أن جميعها أقل منه ، وهذا يعنى أن معظم المفردات فى بُعد التأمل ثابتة.

- أنه بمقارنة معاملات ألفا بمعامل ألفا العام والذى يساوى (,٧٠١) فى بُعد إطالة التفكير وُجِد أن جميعها أقل منه ، وهذا يعنى أن معظم المفردات فى بُعد إطالة التفكير ثابتة.

- أنه بمقارنة معاملات ألفا بمعامل ألفا العام والذى يساوى (,٨٤٤) فى بُعد الأعراض المرتبطة بالإكتئاب وُجِد أن جميعها أقل منه ، وهذا يعنى أن معظم المفردات فى بُعد الأعراض المرتبطة بالإكتئاب ثابتة.

جدول (٤) معامل ثبات مقياس الاجترار باستخدام معامل الفا كرونباخ

معامل الفا كرونباخ لمقياس الاجترار	,٨٨٩

يتضح من الجدول السابق

أن أبعاد مقياس الاجترار تتمتع بدرجة ثبات عالية.

صدق مفردات المقياس فى الدراسة الحالية

قامت الباحثة بحساب صدق مفردات مقياس الاجترار وذلك بحساب العلاقة الإرتباطية بين درجة كل مفردة فى أبعاد المقياس ودرجة البُعد الذى تنتمى اليه وكانت النتائج كالتالى:

جدول (٥) نتائج صدق مفردات المقياس لأبعاد الاجترار (بُعد التأمل، بُعد إطالة التفكير، بُعد الأعراض المرتبطة بالإكتئاب) ومستوى الدلالة

بُعد التأمل			بُعد إطالة التفكير			بُعد الأعراض المرتبطة بالإكتئاب		
م	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الإرتباط	مستوى الدلاله
٧	,٣٦٥	٠,٠١	٥	,٥٥٢	٠,٠١	١	,٥٠٥	٠,٠١
١١	,٥٠١	٠,٠١	١٠	,٣٦٨	٠,٠١	٢	,٣٤٥	٠,٠١
١٢	,٢٥٢	٠,٠١	١٣	,٤٣٧	٠,٠١	٣	,٥٠٦	٠,٠١
٢٠	,٥٣٨	٠,٠١	١٥	,٣٣١	٠,٠١	٤	,٣٧٤	٠,٠١
٢١	,٤٦٣	٠,٠١	١٦	,٦٢٦	٠,٠١	٦	,٦٣١	٠,٠١
						٨	,٦٢٥	٠,٠١
						٩	,٤٣٤	٠,٠١
						١٤	,٦٠٨	٠,٠١
						١٧	,٦٠٩	٠,٠١

						١٨	,٣٨٩	٠,٠١
						١٩	,٥٩٤	٠,٠١
						٢٢	,٥١٤	٠,٠١

رابعا : أدوات الدراسة الإكلينيكية

١-استمارة مقابلة شخصية (إعداد : محمد أحمد سعفان، ٢٠٠٧).

استخدمت الباحثة استمارة المقابلة الشخصية التي أعدها(أ.د/محمد أحمد سعفان، ٢٠٠٧) لجمع معلومات عن تاريخ الحالة تعد هذه الاستمارة أداة للمقابلة التشخيصية المقننة لما تتسم بها من دقة ووضوح وهى مقابلة تجرى بهدف دراسة التاريخ الاجتماعي للحالة ولا تركز علي تشخيص الأعراض بل تتجه للحصول على معلومات رئيسية عن حياة الفرد وظروفه الأسرية وتشمل الاستمارة المجالات التالية: الأسرة، الطفولة، سنوات التعليم، العمل، مكان الإقامة، الحوادث، الأمراض، مجال الجنس، العادات، المعتقدات، الاتجاه نحو الأسرة، الاتجاه نحو الزمن، الاتجاه نحو الحياة، الأحلام، الاضطرابات النفسية، ويتضمن كل مجال عددا من الأسئلة يتيح الفهم الدقيق لحالة المفحوص.

٢- اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) (إعداد : هنري موراي، ترجمة : عثمان نجاتي ونقيب أنور حمدي ١٩٧٥).

أ- أهداف الاختبار

يعتبر اختبار تفهم الموضوع من أكثر الاختبارات الاستقاطية شيوعا، ويهدف الي الكشف عن الدوافع والانفعالات وأنواع الصراع لدي المفحوص، وخاصة النزاعات المكبوته التي لا يرغب المفحوص في الكشف عنها أو التي لا يكون واعياً شعورياً بها، وتدور الفكرة حول تقديم عدد من الصور الغامضة، ودعوة المفحوص الي تكوين قصة أو حكاية تصف ما يدور بالصورة ثم يقوم الفاحص بدراسة ما يقدمه المفحوص ويحاول أن يكتشف ما يدور

بنفسه من ميول ورغبات وحاجات متخفية(سيد غنيم، هدي براده، ١٩٧٥، ١١٨: ١٢١) وطبقاً لمؤلف الاختبار هنري موري فإن هذا الاختبار مفيد في الدراسة الشاملة للشخصية وفي تفسير اضطرابات السلوك (لويس مليكه، ١٩٨٠ ، ٤٣٩) .

ب- الأساس النظري للاختبار (T.A.T)

ليست الإجراءات مجرد تقديم سلسلة من الصور للمفحوص وحثه على ذكر قصص عنها في لحظة تقديمها لكن الفكرة التي يقوم عليها هذا الاختبار هو أن القصص التي يعطيها المفحوص تكشف عن مكونات هامة في شخصيته علي أساس نزعتين: الاولي نزعة الناس الي تفسير المواقف الانسانية الغامضة بما يتفق مع خبراتهم الماضية ورغباتهم الحاضرة وآمالهم المستقبلية، والثانية نزعة كتاب القصص الي أن يتعرفوا بطريقة شعورية ولا شعورية عن الكثر مما يكتبون عن خبراتهم الشخصية ويعبرون عما يدور بأنفسهم من مشاعر ورغبات (محمد الطيب، ١٩٩٤، ١٣٦ :١٣٧) .

جـ- مادة الاختبار

يتكون الاختبار من(٣١) بطاقة علي كل منها صورة علي ورق مقوي، وتركت بطاقة واحدة بيضاء خالية من الصور، وتصنف البطاقات في أربع مجموعات: اثنتان تطبق علي الذكور والإناث أكبر من (١٤) سنة، واثنتان تطبيق علي الصبيان والفتيات من سن (١٤) سنة فأقل، وفي البطاقات (١١) بطاقة ملائمة لكلا الجنسين ومشتركة بين الراشدين والصغار وهي التي تحمل الارقام التالية (١، ٢، ٤، ٥، ١٠، ١١، ١٤، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠) . أما باقي الصور التي تخص جنس معين أو عمر معين وكتب الي جانب رقم البطاقة أحد الرموز الآتية : (B) للصبيان أقل من (١٤) سنة (G) للبنات أقل من (١٤) سنة، (M) للرجال أكثر من (١٤) سنة، (F) للنساء أكثر من (١٤) سنة، (BM) للذكور في اي عمر، (GF) للإناث في أي عمر، (MF) للذكور والإناث الراشدين (لويس مليكه، ١٩٨٠ ، ٤٣١).

وقامت الباحثة بإختيار مجموعة من البطاقات لتطبيقها علي أفراد العينة بناء علي أراء بعض أساتذة قسم الصحة النفسية بكلية التربية جامعة الزقازيق وهي كالآتي

:(١، ٢، ٣ ف ن ، ٥، ٦ ف ن ، ٧ ف ن ، ٨ ف ن ، ٩ ف ن ، ١٧ ف ن ، ١٨ ف ن، ١٩) للطالبتين، بطاقات أرقام (١، ٣ ص ر ، ٤ ، ٦ ص ر ، ٧ ص ر ، ٨ ص ر ، ٩ ص ر ، ١٢ ر ، ١٣ ر ف ، ١٧ ص ر، ١٩) للطالب .

ثبات وصدق اختبار (T.A.T)

يقرر موراي نظراً لأن استجابات تفهم الموضوع تعكس الحالة الانفعالية المتقلبة للمفحوص، كما تعكس مشكلاته الحاضرة فأنه يجب ألا نتوقع ارتفاع معاملات ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيقه، وذلك علي الرغم من أن الجزء الأكبر من مضمون الاستجابات يكشف عن السمات الثابتة نسبياً في شخصية المفحوص، إلا أن موري يعترف في نفس الوقت أن إثبات هذا الزعم يتطلب مزيداً من البحوث .

وقد استخدم اختبار تفهم الموضوع في عدد ضخم من بحوث الشخصية، وأهتم الكثير منها بالتحقق من صدق الفروض المتضمنه في استخدام الاختبار مثل : التوحد مع البطل والدلالة الشخصية للاستجابات غير الشائعة، كذلك التأكد من كل من الصدق التلازمي والتنبؤي للاختبار، وهي كلها تسهم في إثراء صدق التكوين في تفسير الاختبار (لويس مليكه، ١٩٨٠، ٤٥٦).

هـ- تعليمات الاختبار

تختلف التعليمات التي تلقي في الجلسة الاولي عن تلك التي تلقي في الجلسة الثانية، حيث يجلس المفحوص في مواجهة الفاحص أو في موضع يمكن الفاحص من ملاحظة المفحوص دون أن يتمكن هذا الاخير من رؤية الفاحص حتي لا يتأثر بما قد يبدو عليه من انفعالات مشتته للانتباه (سيد غنيم، هدي براده، ١٩٨٥ ، ١٣٧)، ويمكن توجيه التعليمات بالصور التالية أو بصورة قريبة منها : سوف أعرض عليك بعض الصور، واحدة بعد الاخري، وأود منك ان تذكر لي قصة توضح ما يحدث في كل صورة في هذه اللحظة، وما الذي أدي إليه، ومشاعر وأفكار شخصيات القصة، وما سوف تكون عليه النتيجة

المطلوبة أن تكون القصة درامية (مؤثرة) مليئة بالحياه . أرجو ان تشعر بحرية تامة في ذكر أي قصة تريدها .

وفي حالة تقديم البطاقة البيضاء رقم (١٦) يمكن للفاحص أن يوجه تعليمات قريبة مما يلي: انظر ما يمكن أن تراه في هذه البطاقة البيضاء، تخيل صورة فيها وصفها لي بكل تفاصيلها فإذا وجد المفحوص صعوبه في ذلك يقول الفاحص " أغلق عينيك وتصور شيئا ما، صفة لي. والآن اذكر لي القصة "(لويس مليكه، ١٩٨٠، ٤٣٢ :٤٣٣) .

وتفسير نتائج الاختبار

قد ابتدع العلماء في تفسير استجابات المفحوصين علي هذا الاختبار عدة طرق من أشهرها:

طريقة موراي (Murray) مؤسس الاختبار، وطريقة بيلاك (Bellak)، وطريقة شيترين (Shetern) وطريقة ربابورت (Reppuport) . وغيرهم وقد تنوعت طرق تقييم قصص اختبار تفهم الموضوع، وتنقسم هذه الطرق الي ثلاثة انواع هي :

❖طريقة كمية: تصلح للبحوث الإحصائية وللمقارنة بين مجموعتين أو اكثر مثل طريقة "موراي".

❖طريقة وصفية تحليلية : تخدم الأغراض الكلينيكية مثل طريقة "ربابورت".

❖طريقة تجمع بين مزايا الاولي والثانية : ويمكن ان تستخدم في البحوث التجريبية الأصلية مثل طريقة "بيلاك".

ولقد اتخذت الباحثة في الدراسة الحالية مستويين من التحليل:

١- المستوي الكمي (السيكومتري)

ويقوم هذا المستوي علي تحليل استجابات المفحوص علي لوحات الاختبار الي العناصر التالية:

دوافع وحاجات البطل(الذي يتوحد معه المفحوص) - العوامل الانفعالية والوجدانية للبطل - الضغوط والعوامل البيئية المؤثرة علي البطل.

٢- المستوي الكيفي (الكلينيكي)

وهو المستوي الثاني من التحليل وهو التعمق في حالات خاصة بعينها. وهو تحليل أكثر عمقا للحالة، وصولا الي رسم صورة إكلينيكية لها، ويهدف هذا المستوي الي معرفة الديناميات اللاشعورية والاهتمام بالجوانب الوجدانية، والدور الذي تلعبه عوامل الكبت، والاسقاط والتوحد والإزاحة وغيرها من العوامل اللاشعورية في تشكيل شخصية بعض الحالات المختارة مهتمين في هذه المرحلة بالفهم الكامل للحالات الفردية اعتمادا علي معطيات دراسة الحالة وتاريخها ومستندين الي نظرية التحليل النفسي ونظرية موراي(سهير احمد، ١٩٨٥، ١١٧).

الأساليب الإحصائية

استخدمت الدراسة الحالية الأساليب الإحصائية المناسبة على برنامج SPSS للعينة المختارة والأساليب المناسبة للتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.

١ - اختبار(t-test) لدلالة الفروق بين المتوسطات المستقلة.

٢ - اختبارت(one sample t-test) للمجموعة الواحدة.

ولحساب الكفاءة السيكومترية للمقاييس تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معاملات الارتباط لبيرسون Simple Pearsons Correlation - معامل ألفا (كرونباخ).

- تحليل الانحدار المتدرج Stepwise Reg. - تحليل التباين ثنائي الاتجاه Tow Way ANOVA.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: نتائج الدراسة السيكومترية

١- نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه " **يشيع اجترار الأفكار لدى طلاب الجامعه** " ولاختبار

صحة الفرض الأول إستخدمت الباحثة one sample t-test وكانت النتائج كما يلى:

جدول (٦) اختبارت لانتشار اجترار الأفكار لدى طلاب الجامعه

الأبعاد	العدد	المتوسط الحقيقي	الإنحراف المعياري	المتوسط الفرضى	فرق المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلاله
الاجترار	٣٢٨	٥٢,١٩	١٢,٥٢	٥٥	٢,٨١	٤,٠٧	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق

لا يشيع اجترار الأفكار لدى طلاب الجامعه .

مناقشة نتائج الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه " **لا يشيع اجترار الأفكار لدى طلاب الجامعه** " ونجد أن الدراسه لم تحقق نتائج الجزء الأول من الفرض الذى بدأت به، ورأت الباحثة تفسير نتائج الفرض الأول وفقاً للاجترار بصفة عامة، حيث أنه يُعد ذلك الأسلوب المعرفى الذى يتضمن تركيز الشخص المُفكر على مشكلاته وأفكاره وإنفعالاته وتصرفاته أو الأحداث الماضيه ويتنبأ باستمرار المزاج السلبى مع زياده القابليه للتأثر بالإكتئاب، كما وجد أن الاجترار يؤثر فى عمليه معالجة العواطف السلبيه ويجعل من الصعب على الأفراد الإنسحاب من هذه المشاعر والعواطف السلبيه(Law & Chapman, 2015)، وقد يُنظر للاجترار بإعتباره أحد إستراتيجيات المواجهه أو أحد طرق حل المشكلات ويوفر استجابه إيجابية فى عديد من مواقف الصراع حيث يُغير الطريقة التى نرى بها أنفسنا والآخرين(Ciarocco, Vohs, & Baumeister., 2010).

حيث أن الاجترار الأولى أو المبدئى فى بدايته يُسهل ويُيسر اضطراب الشخصيه الحديه ، وبالتالى ، نجد أن الباحثين أوضحوا أن هناك اجترار تكيفى واجترار غير تكيفى حيث تتصف أشكال الاجترار التكيفية بالتأمل الفكرى فى الذات والتوجه نحو المشكلات واليقظة والإنتباه للخبرات .

فالاجترار الذى يتزامن أو يصاحب حدث حالى كان يرتبط بانخفاض مستوى الشخصيه، ولكن مع مرور الوقت فإن هذا يتنبأ بزيادة معدل إنخفاض أعراض الشخصيه الحديه وعلى الرغم من أن اجترار الأفكار قد يستحوذ على الذات ويكون غير متناسب أو متعارض مع الشخصيه الحديه فى الوقت الحالى، فإن الإنشغال والإنغماس الفكرى الضمنى قد يُسهل وييسر الشخصيه الحديه مع مرور الوقت، وقد اقترح الباحثين وضع تصور للاجترار باعتباره بناء متعدد العوامل يشمل على كل من الأشكال السلبية والإيجابية للتركيز الذاتى .

ويمكن إرجاع إنخفاض اجترار الأفكار الى زيادة الوعى العقلى للطلاب من خلال التركيز على مشاعرهم وانفعالاتهم وأفكارهم وسلوكياتهم ، أو الإنغماس فى ضغوط الحياه واستخدامهم الموبايل وإنشغالهم بمواقع التواصل الإجتماعى.

٢- نتائج الفرض الثانى

ينص الفرض الثانى على أنه " **يشيع اضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه** " ولاختبار صحة الفرض الأول إستخدمت الباحثة one sample t-test وكانت النتائج كما يلى :

جدول (٧) اختبارت لانتشار اضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه

الأبعاد	العدد	المتوسط الحقيقي	الإنحراف المعياري	المتوسط الفرضى	فرق المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلاله
اضطراب الشخصيه الحديه	٣٢٨	٨٤,٨٤	١٠,٨٧	٩٤,٥	٩,٦٦	١٦,٠٩	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق

لا يشيع اضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه .

مناقشة نتائج الفرض الثانى

ينص الفرض الثانى على أنه " **لا يشيع اضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه** " ونجد أن الدراسه لم تحقق نتائج الجزء الثانى من الفرض الذى بدأت به، ورأت الباحثة تفسير نتائج الفرض الثانى وفقاً لمحاولة الطلاب نحو الإندماج فى المجتمع المحيط بهم، ورغبتهم الدخول فى عالم الكبار فى هذا السن، ويسعى الطلاب الى الإلتزام فكراً وسلوكاً قدر الإمكان بما يحقق لهم القبول الإجتماعى، ومن ذلك القدرة على ضبط الانفعالات والإبتعاد عن الحدة وعدم الإستقرار فى المشاعر والميول والإتجاهات والأفكار، ومن ثم انخفضت درجة أعراض اضطراب الشخصيه الحديه لديهم، وخاصةً ذوى اضطراب الشخصيه الحديه من الإناث يعانين من عدم الوعى المتأنى بحالاتهن الداخلية والخارجية فى لحظة حدوث تلك الإنفعالات، حيث أن المرأه بطبيعتها تتعرض للضغوط الخاصة بالجوانب النفسية بنسبة (٣٪ - ٨٪) من إجمالى سكان العالم، وأن نسبة إصابة الإناث الى الذكور تعادل (١: ٢)(فاطمة عبدالنبى، ٢٠١٩، ٥٠٤).

فهذا الاضطراب نمط من الاضطراب يكتنفه العديد من الاختلاف والتعقيد وكثيراً ما يتم الخلط بينه وبين العصاب والذهان واضطرابات الشخصية الأخرى، فاضطراب الشخصية الحدية يظهر بنسبة(٠,٧٪) لدى عينية من سكان بريطانيا البالغ عددهم(٦٢٦) أسرة ، و بنسبة(٠,٥٪) لدى عينه من سكان أمريكا والبالغ عددهم(٧٤٢) أسرة،(٠,٧٪) لدى عينة من سكان النرويج بلغ عددهم نحو(٥٣٢) أسرة، وعلى الرغم من الاختلافات المنهجية فى تلك الدراسات إلا أن هناك توافق ملحوظ فى نسب انتشارها حيث تمثل(٠,٧ ٪) متوسط تلك النسب، مما يشير إلى أن اضطراب الشخصية الحدية يمثل فئة أكثر انتشاراً، بالإضافة إلى انتشاره لدى متعاطى المخدرات أو الكحوليات، وممن يعانون من اضطرابات الأكل وسلوك إيذاء الذات المزمن حيث يمثل بنسبة(٨٠٪) من مرضى اضطراب الشخصية الحدية بحسب تقرير العيادات الخارجية (NIFHCE , 2009).

٣- نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثانى على أنه " **توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين اجترار الأفكار واضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه** " ولإختبار صحة الفرض الثانى استخدمت الباحثة معامل الإرتباط البسيط لبيرسون للتعرف على العلاقة بين اجترار الأفكار واضطراب الشخصيه الحديه وكانت النتائج كما يلى:

جدول (٨) معاملات الإرتباط بين أبعاد اجترار الأفكار وأبعاد اضطراب الشخصيه الحديه لدى عينة الدراسة حيث ن= (٣٢٨)

أبعاد الاجترار / أبعاد الشخصيه الحديه	التأمل	إطالة التفكير	الأعراض المرتبطة بالإكتئاب	الدرجة الكليه للاجترار
علاقات غير مستقرة	,١٢**	,٣٠**	,٣٣**	,٣١**
الإندفاعيه	,١٨**	,٣٢**	,٣٧**	,٣٦**
عدم استقرار انفعالى	٢٦**	,٣٨**	,٥٣**	,٥٠**
صعوبة التحكم فى الغضب	,١٢**	,٣٢**	,٣١**	,٣١**
الإنتحارية	,١٥**	,٢٧**	,٢٦**	,٢٧**
اضطراب الهويه	,١٢**	,٢٥**	,٤١**	,٣٥**
الإغتراب	,٢٢**	,٣٢**	,٤٢**	,٤٠**
تجنب الهجر	,٢٠**	,٣٤**	,٣٥**	,٣٦**
أفكار بارانويه	,١٤**	,٣٧**	,٣٦**	,٣٦**
الدرجة الكليه لاضطراب الشخصيه الحديه	,٢٥**	,٤٧**	,٥٥**	,٥٤**

يتضح من الجدول السابق

- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين أبعاد اجترار الأفكار فى أبعاده التالية (التأمل – إطالة التفكير – الأعراض المرتبطة بالتفكير – الدرجة الكليه للاجترار) ، وأبعاد الشخصيه الحديه.

- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين اضطراب الشخصيه الحديه فى أبعاده التالية (علاقات غير مستقرة – الإندفاعيه - عدم استقرار انفعالى - صعوبة التحكم فى الغضب – الإنتحارية - اضطراب الهويه – الإغتراب - تجنب الهجر - أفكار بارانويه - الدرجة الكليه لاضطراب الشخصيه الحديه) ، وأبعاد الاجترار.

مناقشة نتائج الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على أنه " **توجد علاقه إرتباطيه داله إحصائياً بين اجترار الأفكار واضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه** ." ونجد أن الدراسه حققت نتائج الجزء الثالث من الفرض الذى بدأت به ، حيث أنه توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين أبعاد اجترار الأفكار فى أبعاده التالية (التأمل – إطالة التفكير – الأعراض المرتبطة بالتفكير – الدرجة الكليه للاجترار) وأبعاد الشخصيه الحديه ، وتوجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين اضطراب الشخصيه الحديه فى أبعاده التالية (علاقات غير مستقرة – الإندفاعيه - عدم استقرار انفعالى - صعوبة التحكم فى الغضب – الإنتحارية - اضطراب الهويه – الإغتراب - تجنب الهجر - أفكار بارانويه - الدرجة الكليه لاضطراب الشخصيه الحديه) وأبعاد الاجترار. ويرجع تفسير ذلك إلى تأكيد نتائج الدراسات السابقة والإطار النظرى الذى تعتمد عليه الدراسه ، حيث ذكر دراسة جيسيكا بيتير Jessica R. Peters(2015) أن الاجترار مُعززاً إيجابياً للأفراد المُصابين باضطراب الشخصيه الحديه ، ودراسة ريبيكا ميني وآخرون Rebecca Meaney, et al(2016) ذكرت أن لأعراض اضطراب الشخصيه

الحديه تأثيراً غير مباشر على السلوكيات من خلال الاجترار ، والعلاقه بين الأعراض والسلوكيات الغير منتظمه كانت مشروطه عند مستوى الاجترار . ويمكن تفسير هذا الإرتباط وفقاً لنظرية انماط الإستجابه وتقترح أن الأفراد الذين يستجيبون للمزاج المنزعج بإطالة التفكير الاجترارى سيمرون بخبره إطالة أمد وتكثيف الإنزعاج الذى يمكن أن يتصاعد الى الإكتئاب ويزيد من الشخصيه الحديه ، وهناك أدله على ذلك وهى دراسة لايلا كوفاكس وآخرون Lilla Kovács, et al(2021) أن الاجترار وسيط تشخيصى يربط بين سمات معينه للشخصيه مع حدوث أعراض إكلينيكيه ، فعندما يصاحب التوظيف المُنخفض للشخصيه بالاجترار فهذه الإستراتيجيه سيئة التكيف لتنظيم العاطفه ربما تُزيد من أعراض اضطراب الشخصيه الحديه والإكتئاب . مما يقدم الدليل على ان اجترار الأفكار قد يعمل على زيادة قابلية الإصابه باضطراب الشخصيه الحديه . وأكدت دراسة ليليانا ديل أوسو وآخرون Liliana Dell'Osso, et al(2019) وجود دور مُحتمل للاجترار فى الإختلال العقلى لذوى اضطرابات الشخصيه الحديه، وأن الاجترار يسود فى تأثير نطاق الحاله المزاجيه عند التنبؤ باضطراب الشخصيه الحديه. ويرجع تفسير ذلك الى تطور الإدراك السلبى لمواقف الحياة المختلفه لدى المصابين باضطراب الشخصيه الحديه ينعكس على الجانب الوجدانى المتمثل فى عدم الثبات فى المشاعر والتأرجح بين الحب والكره المفرط أو التذبذب بين الغضب الجامح والهدوء الساكن يظهر ذلك من خلال التفاعل مع الآخرين .

وتعزو الباحثه النتيجه الحالية فى دلالتها على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاجترار واضطراب الشخصيه الحديه الى كون الاجترار يعبر فى درجته المرتفعه عن (التأمل – إطالة التفكير – الأعراض المرتبطة بالإكتئاب – الدرجة الكليه للاجترار) ، بحيث لا يرى الطالب غير نفسه وهو الأمر الذى ينعكس على شخصيه الفرد التى تتميز حينئذ بالإندفاعية الشديدة لإعلاء قيمة ما يراه ، وهو ما قد ينعكس على عدم استقرار

علاقته بالآخرين نتيجة التصادمات المتكررة بينه وبينهم ، وهو ما يفسر وجود علاقه بين الاجترار واضطراب الشخصيه الحديه . فمضطربين الشخصيه الحديه يستمرون فى اعتمادهم على الإستنتاجات الصدميه فى مرحلة الطفوله ويستمرون فى استخدام استراتيجيات معالجه معرفيه متعلقه بتفكيرهم الخاطئ فبالتالى يستمرون فى اجترار أفكارهم بطريقه سلبية تؤثر على شخصيتهم، مما يؤدى الى المعتقد الرئيسى فى اضطراب الشخصيه الحديه (أنه لا يمكن الثقه ابداً بالآخرين) وهذا يؤدى الى التوجس من الآخرين وعدم الإستقرار الإنفعالى والإجتماعى وعدم ثبات الهويه الشخصيه وعدم القدرة على التقييم الموضوعى للأحداث والأشياء والأشخاص والإندفاعيه والعدوان على الآخرين أو الرغبه فى التخلص من الحياة على شكل تهديد بالإنتحار أو الإنتحار الفعلى، ونتيجة لما يشعر به فلا يستطيع تنظيم انفعالاته أو ضبط ذاته .

ويمكن تفسير ذلك فى ضوء خصائص الأشخاص الاجتراريون ، الذين يسترجعون تلقائياً المزيد من الذكريات السلبية ، ويتذكرون الأحداث السلبية التى حدثت بشكل متكرر فى حياتهم ، ويتحدثون دائماً عن المشكلات المثيرة للقلق لديهم والصراعات ، كما يتصفون بأنهم أشخاص سلبية ، وينتقدون ذواتهم بصورة قاسيه ، ويلومون ذواتهم على مشاكلهم ، منخفضون الثقه بالنفس ، يتسمون بالتشاؤم عند حل المشكلات ، ينظرون للأحداث السلبية دائماً ولا يتوقعون حدوث أى شئ ايجابى ، ينظرون الى مشاكلهم أنها ترجع لسوء حظهم ، وأنها غير قابلة للحل وأنهم فاشلون فى التوصل لحلول فعالة (Hoeksema, et al ., 2008, 401: 403) . مما يؤدى بالفرد الى جلد ذاته وعدم تقبلها ، وهذا كله معاكساً لمفهوم الشخصيه الحديه ، فالشخصيه الحديه حادة الطباع ، ولابد من التقليل من هذه الطباع ، ولن يتحقق ذلك الا بنبذ الفرد المشاعر والأفكار السلبية التى يكونها عن نفسه إذا تعرض لفشل ما أو شعور بوجود نقص أو قصور فى شخصيته ، واستبدالها بمشاعر ايجابية يتعايش بموجبها مع نفسه بتعاطف ورحمة وود ،

مما يؤدى الى الشعور بالسلام الداخلى ، والسعادة ، والطمأنينه ، والإستمرار فى الحياه بفاعلية واقتدار ، ويصبحون أقل ميلاً للغضب واجترار المشكلات .

٤- نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه " **توجد فروق بين منخفضى ومرتفعي الاجترار فى اضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه** " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للعينة وفقاً لمنخفضى ومرتفعى الاجترار فى اضطراب الشخصيه الحديه وكانت النتائج كما يلى :

جدول(٩) البيانات الوصفية لأبعاد اضطراب الشخصية الحديه في علاقتها بمستوى الاجترار

أبعاد اضطراب الشخصيه الحديه	منخفضى الاجترارن - ١٦٤		مرتفعى الاجترارن - ١٦٤		قيمة ت	مستوى الدلاله
	المتوسط	الإنحراف المعيارى	المتوسط	الإنحراف المعيارى		
علاقات غير مستقرة	٩,٧٧	١,٧٢	١٠,٤١	١,٨٧	٣,٢٢	٠,٠١
الإندفاعيه	٧,٩٥	١,٠٧	٨,٦٠	١,٣٤	٤,٩٢	٠,٠١
عدم استقرار انفعالى	٩,٣٨	١,٧٧	١١,١٤	٢,١٢	٨,١٥	٠,٠١
صعوبة التحكم فى الغضب	٩,٠٠	١,٧٦	٩,٨٣	٢,٠٠	٣,٩٨	٠,٠١
الإنتحارية	٧,٧٦	١,١٨	٨,٠٥	١,٣١	٢,١٧	٠,٠٥
اضطراب الهويه	٨,٤٩	١,٤٨	٩,٣٨	١,٨٩	٤,٧٥	٠,٠١
الإغتراب	٩,٣٩	١,٦٨	١٠,٨٤	٢,٥٣	٦,١٣	٠,٠١
تجنب الهجر	١٠,٢٦	١,٧٢	١١,٢٢	١,٧١	٥,٠٦	٠,٠١
أفكار بارانويه	٨,٦٥	١,٥٥	٩,٥٥	١,٨٩	٤,٧٢	٠,٠١
الدرجة الكليه لاضطراب الشخصيه الحديه	٨٠,٦٥	٩,٢٣	٨٩,٠٣	١٠,٨٠	٧,٥٦	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين منخفضى ومرتفعى الاجترار فى أبعاد اضطراب الشخصيه الحديه التاليه(علاقات غير مستقرة – الإندفاعيه - عدم استقرار انفعالى - صعوبة التحكم فى الغضب – اضطراب الهويه – الإغتراب - تجنب الهجر - أفكار بارانويه - الدرجة الكليه لاضطراب الشخصيه الحديه) لدى طلاب الجامعه، ما عدا بُعد (الإنتحاريه) عند مستوى دلاله (٠,٠٥) وهذا يدل على صحة الفرض الرابع .

مناقشة نتائج الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على أنه " **توجد فروق بين منخفضى ومرتفعى اجترار الأفكار فى أبعاد اضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه** ." ونجد أن الدراسه حققت نتائج الجزء الرابع من الفرض الذى بدأت به ، حيث انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين منخفضى ومرتفعى اجترار الأفكار فى أبعاد اضطراب الشخصيه الحديه التاليين (علاقات غير مستقرة – الإندفاعيه - عدم استقرار انفعالى - صعوبة التحكم فى الغضب – اضطراب الهويه – الإغتراب - تجنب الهجر - أفكار بارانويه - الدرجة الكليه لاضطراب الشخصيه الحديه) لدى طلاب الجامعه ، ما عدا بُعد (الإنتحاريه) عند مستوى دلاله (٠,٠٥).

ويرجع تفسير ذلك إلى أن هذا الاضطراب ناتج عن عوامل سابقه وخبرات غير سارة وظروف غير ملائمة فى التنشئه ، وهى ليست نتيجة لما يحيط بالفرد الآن بل هو نتيجة لتراكم خبرات فشل أو إخفاق .

وتُرجع الباحثة هذه النتائج الى أن اضطرابات الشخصيه الحديه كما أشارت نتائج العديد من الدراسات يرتبط بعمر الإنسان ، فهو ينمو بزيادة العمر ، فكلما كبر عُمر الفرد زادت الضغوط عليه ، وقد ينجح فى السيطرة على هذه الضغوط ومواجهتها

بالأساليب المناسبه أو قد يفشل وبالتالى يتعرض للعديد من الأمراض النفسية والتى من بينها هذا النمط من الاضطرابات فى الشخصيه .

وتُرجع الباحثة تفسير هذه النتائج الى أن أعراض اضطراب الشخصيه الحديه أشد عند الطلاب المرتفعين على استبيان الاجترار كما تدل المتوسطات الحسابيه ، وهذا يدل على أن مظهر اضطراب الشخصيه الحديه عند الأفراد الذين يتعرضون للاجترار يختلف عنه عند الأفراد الذين يتعرضون لاجترار مُنخفض ، وتتفق هذه النتيجه مع نتائج دراسة شانون سور Shannon Sauer(2010) والتى أسفرت عن أن المشاركه فى الاجترار أدت الى قدره متناقصه فى الإشتراك فى الإستراتيجيه الخاصه بتنظيم العاطفه جيده التكيف (القابله للتعديل) لدى الأفراد المصابين باضطراب الشخصيه الحديه . ودراسة لايلا كوفاكس وآخرون Lilla Kovács, et al(2021) أسفرت أن الاجترار وسيط تشخيصى يربط بين سمات معينه للشخصيه مع حدوث أعراض إكلينيكيه ، فعندما يصاحب التوظيف المُنخفض للشخصيه بالاجترار فهذه الإستراتيجيه سيئة التكيف لتنظيم العاطفه ربما تُزيد من أعراض اضطراب الشخصيه الحديه والإكتئاب .

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين منخفضى ومرتفعى اجترار الأفكار فى بُعد اضطراب الشخصيه الحديه التالي(الإنتحاريه) . ترجع لميل الطلاب لمُراقبة وتقييم أفكارهم وتركيز انتباههم للداخل ، وفهم الأفكار السلبية التلقائية والتى تكون سبباً فى الإنتحار ، وعدم انشغال فكرهم والإستسلام للإكتئاب وأن يتأملوا فى ما يُسعدهم لا فى مشاكلهم وأن يقتلوا الإكتئاب لا يقتلهم هو. وإعطاء مساحة لأنفسهم قبل الحكم على أنفُسهم والآخرين.

إن هذا البُعد بسبب كثرة الأضرار التى سببها الطلاب لأنفُسهم، فتعلموا مساعدة أنفُسهم بقلقهم ولكن دون السماح بالإستغناء عنه ووجود البدائل ، فمعرفة الطلاب بالفكرة ، وما يترتب عليها من اجترار للأفكار والمشاعر، أوجد لديهم استسلام للقلق وعدم

القدرة على التعامل معه بشكل صحيح والوصول للحل والإبتعاد عن المشاعر والأفكار اللاعقلانية، فكانوا يشعرون بأنهم طلاب غير قادرين على المساعدة بشكل إيجابى وليس لديهم القدرة على اثبات ذاتهم، وبالنسبة للقلق الزائد، فهو أصعب الأوقات التى يمر بها الطلاب، فاحساسهم بالضعف يكون فى أعلى مستوياته، وما يترتب عليه من شعور بالخوف، واليأس، فيؤدى كل هذا إلى الوصول لقمة الاحساس باليأس، وبالتالى كان يوصلهم لفكرة الإنتحار لا للإنتحار الفعلى فبدون وجود رغبه ذاتية لكانوا وصلوا للإنتحار .

٥- نتائج الفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على أنه " **تُنبئ بعض أبعاد اجترار الأفكار دون غيرها باضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه**" لاختبار صحة الفرض الخامس استخدمت الباحثة تحليل الانحدار المتعدد المتدرج على اعتبار أبعاد الاجترار متغيرات مستقلة وأبعاد اضطراب الشخصيه الحديه متغيرات تابعة. وكذلك تم حساب معادلة الانحدار المتعدد لتحديد مدى تنبئ أبعاد الاجترار بأبعاد اضطراب الشخصيه الحديه ودرجتهما الكلية، وكانت النتائج كما يلى:

جدول(١٠) نتائج تحليل تباين المتغيرات المستقله (أبعاد الاجترار) على المتغير التابع (العلاقات غير المستقرة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	١٣١,٧٠	٢	٦٥,٨٥	٢٢,٣٧	٠,٠١
البواقي	٩٥٦,٧٤	٣٢٥	٢,٩٤		
المجموع	١٠٨٨,٤٤	٣٢٧			

جدول (١١) تحليل الإنحدار لأبعاد الاجترار المُنبئة بالعلاقات غير المستقرة لدى طلاب الجامعه

المُتغير التابع	المُتغيرات المُستقلة المُنبئة	الإرتباط المُتعدد R	نسبة المُساهمة R2	قيمة B	قيمة Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
العلاقات غير المستقرة	١- الأعراض المرتبطة بالإكتئاب	,٣٣	٪ ,١١	,٠٦	,٢٣	٣,٣٠	٠,٠١
	٢- إطالة التفكير	,٣٥	٪ ,١٢	,٠٨	,١٥	٢,١٩	٠,٠٥
	قيمة الثابت العام = ٧,٥٥						

يتضح من الجدول السابق

أن كل من الأعراض المرتبطة بالإكتئاب، وإطالة التفكير كمتغيرات مستقله(كأبعاد لمقياس الاجترار) تُنبئ بالعلاقات غير المستقرة من مقياس اضطراب الشخصيه الحديه بنسبة مساهمه إجمالية مقدارها ١٢ ٪ (١١٪ للأعراض المرتبطة بالإكتئاب، ١٪ لإطالة التفكير) .

ويُمكن صياغة المُعادلة التنبؤية التالية لتوضيح العلاقة السببيه بين هذه المُتغيرات :

العلاقات غير المستقرة = ٢٣, × الأعراض المرتبطة بالإكتئاب + ١٥, × إطالة التفكير + ٧,٥٥

جدول(١٢) نتائج تحليل تباين المتغيرات المستقله (أبعاد الاجترار) على المتغير التابع (الإندفاعيه)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	٧٤,٢٦	٢	٣٧,١٣	٢٧,٣٦	٠,٠١
البواقي	٤٤١,٠٤	٣٢٥	١,٣٦		
المجموع	٥١٥,٣٠	٣٢٧			

جدول (١٣) تحليل الإنحدار لأبعاد الاجترار المُنبئة بالإندفاعيه لدى طلاب الجامعه

المُتغير التابع	المُتغيرات المُستقلة المُنبئة	الإرتباط المُتعدد R	نسبة المُساهمة R2	قيمة B	قيمة Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإندفاعيه	١- الأعراض المرتبطة بالإكتئاب	,٣٧	٪ ,١٣	,٠٥	,٢٨	٤,٠٥	٠,٠١
	٢- إطالة التفكير	,٣٨	٪ ,١٤	,٠٥	,١٣	١,٩٧	٠,٠٥
	قيمة الثابت العام = ٦,٣٨						

يتضح من الجدول السابق

أن كل من الأعراض المرتبطة بالإكتئاب، وإطالة التفكير كمتغيرات مستقله(كأبعاد لمقياس الاجترار) تُنبئ بالإندفاعية من مقياس اضطراب الشخصيه الحديه بنسبة مساهمه إجمالية مقدارها ١٤ ٪ (١٣٪ للأعراض المرتبطة بالإكتئاب ، ١٪ لإطالة التفكير) .

ويُمكن صياغة المُعادلة التنبؤية التالية لتوضيح العلاقة السببيه بين هذه المُتغيرات :

الإندفاعية = ٢٨, × الأعراض المرتبطة بالإكتئاب + ١٣, × إطالة التفكير + ٦,٣٨

جدول(١٤) نتائج تحليل تباين المتغيرات المستقله (أبعاد الاجترار) على المتغير التابع (عدم الإستقرار الإنفعالى)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	٤١٨,٩٨	١	٤١٨,٩٨	١٢٧,١٢٠	٠,٠١
البواقي	١٠٧٤,٤٧	٣٢٦	٣,٣٠		
المجموع	١٤٩٣,٤٥	٣٢٧			

جدول (١٥) تحليل الإنحدار لأبعاد الاجترار المُنبئة بعدم الإستقرار الإنفعالى لدى طلاب الجامعه

المُتغير التابع	المُتغيرات المُستقلة المُنبئة	الإرتباط المُتعدد R	نسبة المُساهمة R2	قيمة B	قيمة Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
عدم الإستقرار الإنفعالى	١- الأعراض المرتبطة بالإكتئاب	,٥٣	٪ ,٢٨	,٠٥	,٥٣	١١,٢٧	٠,٠١
	قيمة الثابت العام = ٦,١٠						

يتضح من الجدول السابق

أن الأعراض المرتبطة بالإكتئاب كمتغير مستقل (كبُعد لمقياس الاجترار) يُنبئ بعدم الإستقرار الإنفعالى من مقياس اضطراب الشخصيه الحديه بنسبة مساهمه مقدارها ٢٨, ٪

ويُمكن صياغة المُعادلة التنبؤية التالية لتوضيح العلاقة السببيه بين هذه المُتغيرات :

عدم الإستقرار الإنفعالى = ٥٣, × الأعراض المرتبطة بالإكتئاب + ٦,١٠

جدول(١٦) نتائج تحليل تباين المتغيرات المستقله (أبعاد الاجترار) على المتغير التابع (صعوبة التحكم فى الغضب)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	١٤٣,٤١	٢	٧١,٧١	٢١,٦٩	٠,٠١
البواقي	١٠٧٤,١٩	٣٢٥	٣,٣٠		
المجموع	١٢١٧,٦١	٣٢٧			

جدول (١٧) تحليل الإنحدار لأبعاد الاجترار المُنبئة بصعوبة التحكم فى الغضب لدى طلاب الجامعه

المُتغير التابع	المُتغيرات المُستقلة المُنبئة	الإرتباط المُتعدد R	نسبة المُساهمة R2	قيمة B	قيمة Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
صعوبة التحكم فى الغضب	١- إطالة التفكير	,٣٢	٪ ,١٠	,١١	,٢١	٢,٩٩	٠,٠١
	٢- الأعراض المرتبطة بالإكتئاب	,٣٤	٪ ,١٢	,٠٤	,١٧	٢,٤٣	٠,٠٥
	قيمة الثابت العام = ٦,٧٥						

يتضح من الجدول السابق

أن كل من الأعراض المرتبطة بالإكتئاب ، وإطالة التفكير كمتغيرات مستقله (كأبعاد لمقياس الاجترار) تُنبئ بصعوبة التحكم فى الغضب من مقياس اضطراب الشخصيه الحديه بنسبة مساهمه إجمالية مقدارها ١٢ ٪ (١٠٪ للأعراض المرتبطة بالإكتئاب ، ٢٪ لإطالة التفكير) .

ويُمكن صياغة المُعادلة التنبؤية التالية لتوضيح العلاقة السببيه بين هذه المُتغيرات :

صعوبة التحكم فى الغضب = ,٢١ × إطالة التفكير+ ,١٧ × الأعراض المرتبطة بالإكتئاب + ٦,٧٥

جدول(١٨) نتائج تحليل تباين المتغيرات المستقله (أبعاد الاجترار) على المتغير التابع (الإنتحارية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	٣٩,٠٨	١	٣٩,٠٨	٢٦,٧١	٠,٠١
البواقي	٤٧٦,٩٩	٣٢٦	١,٤٦		
المجموع	٥١٦,٠٧	٣٢٧			

جدول (١٩) تحليل الإنحدار لأبعاد الاجترار المُنبئة بالإنتحارية لدى طلاب الجامعه

المُتغير التابع	المُتغيرات المُستقلة المُنبئة	الإرتباط المُتعدد R	نسبة المُساهمة R2	قيمة B	قيمة Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإنتحارية	١- إطالة التفكير	,٢٧	٪ ,٠٨	,١٠	,٢٧	٥,١٧	٠,٠١
	قيمة الثابت العام = ٦,٦٤						

يتضح من الجدول السابق

أن إطالة التفكير كمتغير مستقل (كبُعد لمقياس الاجترار) يُنبئ بالإنتحارية من مقياس اضطراب الشخصيه الحديه بنسبة مساهمه مقدارها ٠٨, ٪

ويُمكن صياغة المُعادلة التنبؤية التالية لتوضيح العلاقة السببيه بين هذه المُتغيرات :

الإنتحارية = ٢٧, × إطالة التفكير + ٦,٦٤

جدول(٢٠)

نتائج تحليل تباين المتغيرات المستقله (أبعاد الاجترار) على المتغير التابع (اضطراب الهويه)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	١٨٩,٠٣	٢	٩٤,٥١	٣٧,٦٧	٠,٠١
البواقي	٨١٥,٥٠	٣٢٥	٢,٥١		
المجموع	١٠٠٤,٥٢	٣٢٧			

جدول (٢١) تحليل الإنحدار لأبعاد الاجترار المُنبئة باضطراب الهويه لدى طلاب الجامعه

المُتغير التابع	المُتغيرات المُستقلة المُنبئة	الإرتباط المُتعدد R	نسبة المُساهمة R2	قيمة B	قيمة Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
اضطراب الهوية	١- الأعراض المرتبطة بالإكتئاب	,٤١	٪ ,١٧	,١٨	,٥٠	٣,٣٦	٠,٠١
	٢- التأمل	,٤٣	٪ ,١٩	-,٠٨	-,١٦	- ٢,٦٦	٠,٠٥
	قيمة الثابت العام = ٦,٦٣						

يتضح من الجدول السابق

أن كل من الأعراض المرتبطة بالإكتئاب ، والتأمل كمتغيرات مستقله (كأبعاد لمقياس الاجترار) تُنبئ باضطراب الهويه من مقياس اضطراب الشخصيه الحديه بنسبة مساهمه إجمالية مقدارها ١٩ ٪ (١٧٪ للأعراض المرتبطة بالإكتئاب ، ٢٪ للتأمل) .

ويُمكن صياغة المُعادلة التنبؤية التالية لتوضيح العلاقة السببيه بين هذه المُتغيرات :

صعوبة التحكم فى الغضب = ,٥٠ × الأعراض المرتبطة بالإكتئاب - ,١٦ × التأمل + ٦,٦٣

جدول(٢٢) نتائج تحليل تباين المتغيرات المستقله (أبعاد الاجترار) على المتغير التابع (الإغتراب)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	٢٨٩,٢١	١	٢٨٩,٢١	٦٨,٢٠	٠,٠١
البواقي	١٣٨٢,٣٩	٣٢٦	٤,٢٤		
المجموع	١٦٧١,٦٠	٣٢٧			

جدول (٢٣) تحليل الإنحدار لأبعاد الاجترار المُنبئة بالإغتراب لدى طلاب الجامعه

المُتغير التابع	المُتغيرات المُستقلة المُنبئة	الإرتباط المُتعدد R	نسبة المُساهمة R2	قيمة B	قيمة Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإغتـــراب	١- الأعراض المرتبطة بالإكتئاب	,٤٢	,١٧ ٪	,١٣	,٤٢	٨,٢٦	٠,٠١
	قيمة الثابت العام = ٦,٦٦						

يتضح من الجدول السابق

أن الأعراض المرتبطة بالإكتئاب كمتغير مستقل (كبُعد لمقياس الاجترار) يُنبئ بالإغتراب من مقياس اضطراب الشخصيه الحديه بنسبة مساهمه مقدارها ١٧, ٪

ويُمكن صياغة المُعادلة التنبؤية التالية لتوضيح العلاقة السببيه بين هذه المُتغيرات :

الإغتراب = ٤٢, × الأعراض المرتبطة بالإكتئاب + ٦,٦٦

جدول(٢٤) نتائج تحليل تباين المتغيرات المستقله (أبعاد الاجترار) على المتغير التابع (تجنب الهجر)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	١٤٧,٣٢	٢	٧٣,٦٦	٢٧,٠٩	٠,٠١
البواقي	٨٨٣,٦٥	٣٢٥	٢,٧٢		
المجموع	١٠٣٠,٩٧	٣٢٧			

جدول (٢٥) تحليل الإنحدار لأبعاد الاجترار المُنبئة بتجنب الهجر لدى طلاب الجامعه

المُتغير التابع	المُتغيرات المُستقلة المُنبئة	الإرتباط المُتعدد R	نسبة المُساهمة R2	قيمة B	قيمة Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
تجنب الهجر	١- الأعراض المرتبطة بالإكتئاب	,٣٥	١٢,٪	,٠٥	,٢٢	٣,٢٢	٠,٠١
	٢- إطالة التفكير	,٣٨	١٤,٪	,١٠	,١٩	٢,٨٤	٠,٠٥
	قيمة الثابت العام = ٨,٠٤						

يتضح من الجدول السابق

أن كل من الأعراض المرتبطة بالإكتئاب ، وإطالة التفكير كمتغيرات مستقله(كأبعاد لمقياس الاجترار) تُنبئ بتجنب الهجر من مقياس اضطراب الشخصيه الحديه بنسبة مساهمه إجمالية مقدارها ١٤ ٪ (١٢٪ للأعراض المرتبطة بالإكتئاب ، ٢٪ لإطالة التفكير) .

ويُمكن صياغة المُعادلة التنبؤية التالية لتوضيح العلاقة السببيه بين هذه المُتغيرات :

تجنب الهجر = ٢٢, × الأعراض المرتبطة بالإكتئاب + ١٩, × إطالة التفكير + ٨,٠٤

جدول(٢٦) نتائج تحليل تباين المتغيرات المستقله (أبعاد الاجترار) على المتغير التابع (أفكار بارانويه)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	١٦٧,١٣	٢	٨٣,٥٦	٣٠,٩٥	٠,٠١
البواقي	٨٧٧,٣٥	٣٢٥	٢,٧٠		
المجموع	١٠٤٤,٤٨	٣٢٧			

جدول (٢٧) تحليل الإنحدار لأبعاد الاجترار المُنبئة بالأفكار البارانويه لدى طلاب الجامعه

المُتغير التابع	المُتغيرات المُستقلة المُنبئة	الإرتباط المُتعدد R	نسبة المُساهمة R2	قيمة B	قيمة Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأفكار البارانويه	١- إطالة التفكير	,٣٧	١٣,٪	,١١	,٢٣	٣,٣٤	٠,٠١
	٢- الأعراض المرتبطة بالإكتئاب	,٤٠	١٦,٪	,٠٥	,٢١	٣,١٤	٠,٠٥
	قيمة الثابت العام = ٦,٢٣						

يتضح من الجدول السابق

أن كل من إطالة التفكير ، والأعراض المرتبطة بالإكتئاب كمتغيرات مستقله (كأبعاد لمقياس الاجترار) تُنبئ بالأفكار البارانويه من مقياس اضطراب الشخصيه الحديه بنسبة مساهمه إجمالية مقدارها ١٦ ٪ (١٣٪ لإطالة التفكير ، ٣٪ للأعراض المرتبطة بالإكتئاب) .

ويُمكن صياغة المُعادلة التنبؤية التالية لتوضيح العلاقة السببيه بين هذه المُتغيرات :

الأفكار البارانويه = ,٢٣ × إطالة التفكير + ,٢١ × الأعراض المرتبطة بالإكتئاب + ٦,٢٣

جدول(٢٨) نتائج تحليل تباين المتغيرات المستقله (أبعاد الاجترار) على المتغير التابع (الدرجة الكليه لاضطراب الشخصيه الحديه)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	١٣٠٠٥,٥٤	٣	٤٣٣٥,١٨	٥٤,٧٤	٠,٠١
البواقي	٢٥٦٥٨,٩٠	٣٢٤	٧٩,١٩		
المجموع	٣٨٦٦٤,٤٣٦	٣٢٧			

جدول(٢٩) تحليل الإنحدار لأبعاد الاجترار المُنبئة بالدرجة الكليه لاضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه

المُتغير التابع	المُتغيرات المُستقلة المُنبئة	الإرتباط المُتعدد R	نسبة المُساهمة R2	قيمة B	قيمة Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدرجة الكليه لاضطراب الشخصيه الحديه	١- الأعراض المرتبطة بالإكتئاب	,٥٥	٣١ ,٪	,٦٩	,٤٨	٧,٣٤	٠,٠١
	٢- إطالة التفكير	,٥٧	٣٣ ,٪	,٦٤	,٢١	٣,٤١	٠,٠١
	٣- التأمل	,٥٨	٣٤ ,٪	-,٣٣	-,١١	-١,٩٧	٠,٠٥
	قيمة الثابت العام = ٦١,٤٠						

يتضح من الجدول السابق

أن كل من الأعراض المرتبطة بالإكتئاب ، وإطالة التفكير ، والتأمل كمتغيرات مستقله (كأبعاد لمقياس الاجترار) تُنبئ بالدرجة الكليه لاضطراب الشخصيه الحديه من مقياس اضطراب الشخصيه الحديه بنسبة مساهمه إجمالية مقدارها ٣٤ ٪ (٣١٪ للأعراض المرتبطة بالإكتئاب ، ٢٪ لإطالة التفكير ، ١٪ للتأمل) .

ويُمكن صياغة المُعادلة التنبؤية التالية لتوضيح العلاقة السببيه بين هذه المُتغيرات :

الدرجة الكليه لاضطراب الشخصيه الحديه = ,٤٨ × الأعراض المرتبطة بالإكتئاب + ,٢١ × إطالة التفكير - ,١١ × التأمل + ٦١,٤٠

مناقشة نتائج الفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على أنه " **تُنبئ بعض أبعاد الاجترار دون غيرها باضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه .**" مثل أن كل من الأعراض المرتبطة بالإكتئاب، وإطالة التفكير كمتغيرات مستقله(كأبعاد لمقياس الاجترار) تُنبئ بالعلاقات غير

المستقرة من مقياس اضطراب الشخصيه الحديه بنسبة مساهمه إجمالية مقدارها ١٢ ٪(١١٪ للأعراض المرتبطة بالإكتئاب، ١٪ لإطالة التفكير).

أن كل من الأعراض المرتبطة بالإكتئاب، وإطالة التفكير كمتغيرات مستقله(كأبعاد لمقياس الاجترار) تُنبئ بالإندفاعية من مقياس اضطراب الشخصيه الحديه بنسبة مساهمه إجمالية مقدارها ١٤ ٪(١٣٪ للأعراض المرتبطة بالإكتئاب، ١٪ لإطالة التفكير).

أن الأعراض المرتبطة بالإكتئاب كمتغير مستقل(كبُعد لمقياس الاجترار) يُنبئ بعدم الإستقرار الإنفعالى من مقياس اضطراب الشخصيه الحديه بنسبة مساهمه مقدارها ٢٨, ٪

أن كل من الأعراض المرتبطة بالإكتئاب، وإطالة التفكير كمتغيرات مستقله(كأبعاد لمقياس الاجترار) تُنبئ بصعوبة التحكم فى الغضب من مقياس اضطراب الشخصيه الحديه بنسبة مساهمه إجمالية مقدارها ١٢ ٪(١٠٪ للأعراض المرتبطة بالإكتئاب، ٢٪ لإطالة التفكير) .

أن إطالة التفكير كمتغير مستقل (كبُعد لمقياس الاجترار) يُنبئ بالإنتحارية من مقياس اضطراب الشخصيه الحديه بنسبة مساهمه مقدارها ٠٨, ٪

أن كل من الأعراض المرتبطة بالإكتئاب ، والتأمل كمتغيرات مستقله (كأبعاد لمقياس الاجترار) تُنبئ باضطراب الهويه من مقياس اضطراب الشخصيه الحديه بنسبة مساهمه إجمالية مقدارها ١٩ ٪ (١٧٪ للأعراض المرتبطة بالإكتئاب ، ٢٪ للتأمل) .

أن الأعراض المرتبطة بالإكتئاب كمتغير مستقل (كبُعد لمقياس الاجترار) يُنبئ بالإغتراب من مقياس اضطراب الشخصيه الحديه بنسبة مساهمه مقدارها ١٧, ٪

أن كل من الأعراض المرتبطة بالإكتئاب ، وإطالة التفكير كمتغيرات مستقله(كأبعاد لمقياس الاجترار) تُنبئ بتجنب الهجر من مقياس اضطراب الشخصيه

الحديه بنسبة مساهمه إجمالية مقدارها ١٤ ٪(١٢٪ للأعراض المرتبطة بالإكتئاب، ٢٪ لإطالة التفكير).

أن كل من إطالة التفكير، والأعراض المرتبطة بالإكتئاب كمتغيرات مستقله(كأبعاد لمقياس الاجترار) تُنبئ بالأفكار البارانويه من مقياس اضطراب الشخصيه الحديه بنسبة مساهمه إجمالية مقدارها ١٦ ٪(١٣٪ لإطالة التفكير، ٣٪ للأعراض المرتبطة بالإكتئاب).

أن كل من الأعراض المرتبطة بالإكتئاب ، وإطالة التفكير ، والتأمل كمتغيرات مستقله (كأبعاد لمقياس الاجترار) تُنبئ بالدرجة الكليه لاضطراب الشخصيه الحديه من مقياس اضطراب الشخصيه الحديه بنسبة مساهمه إجمالية مقدارها ٣٤ ٪ (٣١٪ للأعراض المرتبطة بالإكتئاب ، ٢٪ لإطالة التفكير ، ١٪ للتأمل) .

يمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء أن اجترار الأفكار يتنبأ بشكل مستقبلى ببداية اضطراب الشخصيه الحديه ، فالاجترار يعكس محاولات الفرد لفهم وكسب بعض التحكم فى مواقف الحياه والمشكلات، فالمجترون يسألون أنفسهم ماذا تعنى أعراضى؟ ولماذا تحدث الأشياء هكذا؟ وماذا سأفعل حيالها؟ وبالطبع مثل هذه التساؤلات هى ما يديم الاجترار، ولذلك فاستمرار مثل هذه التساؤلات تُبقي الحذر ومشاعرهم تجاه البيئة المحيطة ومحاوله الإجابه على هذه التساؤلات. فهذا الحذر والشك أو الريبة هو ما يساهم فى أعراض القلق وحدة الشخصيه. كما أن اجترار الأفكار حول المواقف السلبية يؤدى الى الشعور باليأس فى المستقبل والتقييم السلبى الحالى والذكريات الماضيه السلبية. وهذه المعرفة ربما تؤدى الى الإكتئاب، ويؤكد ذلك دراسه سكوت بيزاريلو Scot m. Pizzarello(2013) أن الاجترار يمكن أن يتنبئ بزيادات فى الوجدان السلبى، ودراسة ليليانا ديل أوسو وآخرون Liliana Dell'Osso, et al(2019) أكدت أن الاجترار وأعراض اضطراب ما بعد الصدمه يبدو أنهما يسودان فى تأثير نطاق الحاله المزاجيه عند التنبؤ باضطراب الشخصيه الحديه.

ويمكن استخلاص وتفسير ما سبق أن (التأمل – وإطالة التفكير – والأعراض المرتبطة بالإكتئاب) لهما قدرة تنبؤية باضطراب الشخصيه الحديه لدى طلاب الجامعه ، وأن مُتغير التأمل يتنبأ ببعدين من اضطراب الشخصيه الحديه وهما (اضطراب الهويه – الدرجة الكلية لاضطراب الشخصيه الحديه)، أما مُتغير إطالة التفكير فيتنبأ بسبع أبعاد وهما (علاقات غير مستقرة – الإندفاعية – صعوبة التحكم فى الغضب – الإنتحار – تجنب الهجر – الأفكار البارانويه - الدرجة الكلية لاضطراب الشخصيه الحديه) ، أم مُتغير الأعراض المرتبطة بالإكتئاب فيتنبأ بتسع أبعاد وهما (علاقات غير مستقرة – الإندفاعية – عدم الإستقرار الإنفعالى – صعوبة التحكم فى الغضب – اضطراب الهويه – الإغتراب – تجنب الهجر – الأفكار البارانويه - الدرجة الكلية لاضطراب الشخصيه الحديه).

وتبين النتيجة الحالية أن أكثر أبعاد الاجترار تأثيراً فى تشكيل أعراض اضطراب الشخصيه الحديه هو بُعد (الأعراض المرتبطة بالإكتئاب) ، ثم بُعد (إطالة التفكير) ، ثم بُعد (التأمل) ، فإن أقوى أبعاد الاجترار إرتباطاً باضطراب الشخصيه الحديه هو (الأعراض المرتبطة بالإكتئاب) ، مما يُشير الى أن الاجترار لا يرتبط فقط باضطراب الشخصيه الحديه ولكن أيضاً تُنبئ باضطراب الشخصيه الحديه من خلال درجة الاجترار وأبعاده ، فالطلاب الذين تمتلكهم أفكاراً غير سوية فإنها تسبب لهم اضطراباً شخصياً حاداً يكلفهم كثيراً من الوقت والجهد وهم أحوج ما يكونوا اليهما لمواصله عملية التعلم فى المرحلة الجامعية ، وهو كذلك ما يتفق بصورة مباشرة مع ما تقرره النظريات المعرفيه من كون أن اضطرابات الشخصيه تنشأ نتيجة أفكار خاطئة غير سويه لدى الفرد .

كما أن تشكيل بداية اضطراب الشخصيه الحديه التى تستمر باستمرار وجود اجترار الأفكار ، وأن التعرض (للأعراض المرتبطة بالإكتئاب) هى مفتاح فهم اضطراب الشخصيه الحديه والتنبؤ بأعراضها المتمثله فى المشكلات السلوكية ، أو الميل للإنتحار ، وعدم

استقرار الحالة المزاجيه ، وعدم استقرار العلاقات مع الآخرين ، والإندفاعية ، وعدم نضج الهويه الشخصيه ، ونقص الإستقلالية ، وعدم القدرة على الإنفصال عن الآخرين).

ثانياً : نتائج الدراسة الإكلينيكية

وينص الفرض الإكلينيكي على أنه (يتميز الطلاب ذوى الدرجة المرتفعة على مقياس الاجترار واضطراب الشخصيه الحديه بخصائص إكلينيكية مميزة لهم)

لاختبار صحه هذا الفرض تم تحديد (٣) حالات طرفيه من ذوي الدرجات المرتفعه على مقياس الاجترار واضطراب الشخصيه الحديه ودراسه كل حاله على حده ، وطُبق عليهم الأدوات الإكلينيكيه المتمثله في: استماره المقابله الشخصيه (أ.د/ محمد سعفان، ٢٠٠٧) ، وبعض بطاقات(اختبار تفهم الموضوع ، T.A.T اعداد: هنري موراي) بالاتفاق مع بعض المتخصصين.

*** ملحوظه : تم كتابه استجابات المفحوصين كما هي بدون أي تعديلات إملائيه أو لغويه.**

وتسير خطوات الدراسه الاكلينيكيه كما يلي :

١ - تم عرض ملخص الحاله من خلال استماره المقابله الشخصيه. ٢ - تم عرض استجابات الحاله على اختبار تفهم الموضوع T.A.T ٣ - تفسير القصص عن كل بطاقه لكل حاله على حده. ٤ - تعقيب عام على إستجابات الحالات. ٥ - استخلاص الديناميات والعوامل اللاشعوريه والخصائص النفسية المميزه للحالات ذوي الاجترار واضطرابات الشخصيه الحديه المرتفعين.

أولاً : درجات الحالة الأولى على المقاييس السيكومترية :

١ - الحاله الأولى (**أنثى**)/ كانت درجة الحالة (**إ / ع / ش ورقمها ٢٥٤**) على مقياس الاجترار(٨٨) وعلى مقياس اضطراب الشخصيه الحديه (١١٩) ويلاحظ ارتفاع درجة الحالة فى المقياسين.

أولا : بيانات شخصية :

أ - الاسم إ / ع / ش ب - العمر الزمني الآن **٢٠عاما** جـ - الحالة الاجتماعية **آنسه** د - الوظيفة **طالبه** ه - أعلى مؤهل حصلت عليه **الفرقه الثالثه كليه تربيه** و - مع من تعيش **ماما واخواتي**

ثانيا : بيانات الأسرة :

أ - وجود الوالدين على قيد الحياة، أو وفاة أحدهما **أبي متوفي** ب - عدد الأخوة ، **ذكور(١) ، إناث (٣)**

جـ - ترتيبك في الأسرة **الاولى**

ثالثا : بيانات الوالد :

١ - الحالة الصحية **متوفي** ٢ - مستوى تعليمه **كليه شريعه** ٣ - عمل الوالد **إمام وخطيب ومدرس**

٤ - عادات الوالد الرئيسية **لايوجد** ٥ - سمات شخصيته (قوى، متسلط، عنيد، متساهل، حازم) **متساهل**

٦ - هل تزوج بأكثر من واحدة ، وفى حالة نعم، ما ترتيب والدتك؟ **لا**

رابعا : بيانات الوالدة :

١ - الحالة الصحية **جيده** ٢ - مستوى تعليمها **دبلوم تجاره** ٣ - عملها الآن **ربه منزل** ٤ - فرق السن بينها وبين الوالد **١٥ عاماً** ٥ - عاداتها الرئيسية **كريمه ودائما خايفه علينا** ٦ - سمات شخصيتها (قوية ، متسلطة، عنيدة، حازمة) **عنيده**

خامسا : ذكريات الطفولة :

١ - كيف كانت الطريقة التي تمت بها ترتيبك ؟ من حيث؟ (الشدة، اللين، الحزم، الحماية الزائدة)

من حيث الشده/ كان هناك شده من امي في تربيتي لكي تراني في مكانه كويسه .

من حيث اللين/ كان أبي لين هين القلب لا يؤذيني ويسعى دائما الى سعادتي .

من حيث الحمايه/ كانوا امي وابي يحموني دائما من اي نزاع .

من حيث الحزم/ كان من وقت لاخر يوجد حزم .

٢ - هل تعرضت للعقاب؟ في حالة الإيجاب: لماذا، كيف، من وقع عليك العقاب؟

نعم بسبب شخص احبه عمي من تواقح معي واستهزء بي وقام بالزعيق والصوت العالي وكنت دائما بخاف وده تعبني نفسيا وهذا الشخص لا اسامحه ابدا وادعوا الله ان لا يسامحه ولا يعفو عنه .

٣ - كيف كان رد فعلك للعقاب؟

كنت دائما بسكت عشان بخاف ومبقدرش اتكلم رغم انه هو ما لوش لازمه اصلا وكنت صغيره ما كنتش فاهمه وكنت مش بتكلم بس بافضل خايفه وده سبب ليا أذى نفسى .

٤ - من كان أكثر الأشخاص تدليلا لك؟ **أبي** ولم اجد بعده احد قط .

٥ - هل كان حبك في الطفولة أكثر ميلا للأب أم للام ولماذا؟

بابا كنت بحبه دائما عشان كان حنين عليا وكان بيحاول على قد ما يقدر يسعدني ويفرحني كان دائما بميزنى عن اخواتي.

٦ - مع من كنت متفاهما أكثر (الأخوة -الأصدقاء -الوالدين) ولماذا؟

الاصدقاء كنت دائما بتكلم معهم وبقضي معظم وقتي معهم فكنت بلجأ اليهم دائما وبرتاح لكلامهم معي .

٧ - هل تتذكر مشاجرات ومشكلات بين الوالدين؟ ماهى الأسباب؟وهل كانت تستمر طويلا؟

نعم بسبب الظروف الماديه وعشان ماما كانت بتخرج عند جدي وتنام هناك وبابا كان بيزعق وكمان لما ماما كانت بتزعق ليا كان بابا بيزعق ليها وبتحصل مشاجرات كبيره جدا بس بابا كان بيجي في الآخر يراضيها ويراضينا كلنا .

٨ - أي نمط من الأطفال كنت في طفولتك(هادئ -منطوي -أناني -عدواني - مسالم)؟ **هادئه و مسالمه**

٩ - أكتب ملخصا لتجاربك في الطفولة؟وهل تشعر بالذنب حيالها الآن؟ **لا اتذكر**

١٠ - هل تذكر أشياء أخرى حدثت لك في طفولتك؟ **لا**

سادسا: ماهى الحوادث أو الأمراض التي تعرضت إليها خلال عمرك الزمني؟ وماهى حالتك النفسية عند وقوعها وما بعدها؟

فى يوم عملت حادثه على الطريق وتعبت جدا واذيت نفسي في يوم بسبب شخص ما وكانت بسبب الضغوطات الاسريه من حولي كنت مش قادره اتحملها وكان ضغط خارجي وداخلي وبعدها تعبت نفسيا جدا وفضلت فتره على هذا الحال تفكيري وعقلي كانوا مدمرين ومع ذلك لا احد كان يعلم كنت دائما احاول اخفاء كل هذا لكي ابقى قويه .

سابعا: أكتب عن تجاربك الجنسية قبل الزواج؟ وما هى اتجاهاتك نحوها الآن؟ هل لديك الرغبة لعمل علاقات عاطفية مع الاخري؟ من هم ولماذا؟

كان لدي تجربه عاطفيه مع شخص يسكن بالايجار تحت شقتنا ولكن للاسف اهلي رفضوا وطردوه من البيت وانا دخلت في حاله نفسيه واكتئاب غير عادى لدرجه اني رميت نفسي من الدور الثاني حاولت جدا جدا مع امي واخي واعمامى ان يسمحوا بهذه العلاقه ولكن للاسف بل وجدت منهم كلام كثير واهانه وفضلت نحو شهرين فى السرير تعبانه ما بتكلمش مع احد حاولت ابقى قويه ثاني بس ما قدرتش - اتجاهاتى نحوها الان لست نادمه على حبي له ولكنني نادمه على ارتكابي للانتحار والتخلص من حياتي ولكنه كشخص انا شعرت انه سوف يعوضني عن ابي .

- **نعم** لدي الرغبه في إقامة علاقات عاطفيه اخرى بس بطريقه سليمه وبالفعل لدي شخص اريد ان اتحدث معه واحاول الخروج من البيت لانني لم استطع العيش به وخصوصا اخي في البيت مشاغبا تعب ماما وتعبنا معاه وفى مشاكل باستمرار .

ثامنا: (للمتزوجين): أكتب عن تجربة الزواج؟ كيف تم اختيار القرين؟ وماهى جوانب التشابه والاختلاف بينكما؟ وهل تشعر بالسعادة الزوجية ؟ماهى شروط السعادة الزوجية من وجهة نظرك؟

انا غير متزوجه

تاسعا: لغير المتزوجين: هل تفضل الزواج الذي يتم بعد علاقة عاطفية بين الاثنين أم تفضل الزواج التقليدي؟ ماهى شروط اختيار الطرف الآخر (الزوج أو الزوجة)؟

افضل الزواج الذي يقوم على علاقه عاطفيه بين الاثنين - وشروطي ان يكون الرجل حنين ولين وهين القلب تقى نقي رباني رومانسي ويكون كريم عليا ويجيب لي هدايا كثير ويكون فاهمني ويكون سند ليا بجد ويكون محترم ومتعلم ويفهمني ويحبني اكثر ما احبه وتكون شخصيته قويه ويكون السند في كل حاجه ويخاف عليا ويكون ذو اهتمام بي ويقدرنى ويكون طيب وحلو .

عاشرا: أكتب عن عاداتك في الطعام والشراب؟

انا مش باكل غير بسيط جدا اوقات لما احب اكل بره لما اخرج بيكون قليل مش على طول يعني مش بحب الا بعض المشروبات والاكل الخفيف .

أحد عشرا: أكتب عن تجاربك مع الأصدقاء؟ وما هى شروطك في اختيار الأصدقاء؟ وهل هم من جنسك أم من الجنس الآخر؟ وما وظيفة الأصدقاء لك من وجهة نظرك؟

بعضها تجارب سيئه ورديئه - ومش عايزه شروط ولا حاجه لاني مش بحب اتصاحب على احد ولا يكون عندي اصدقاء لانهم بيكونوا كذابين وخاينين فمبقتش احب اصاحب حد - **يوجد بعض من الاصدقاء** من الجنس الآخر ونعم الصداقه والمحبه والود والاخوه - **وظيفتهم**/ بحس ان هو اخويا بجد وبشوف ده في مواقف كثيره جدا وبالذات لما بحتاج انه يقف جنبي فى اي حاجه .

اثنا عشر: هل تمارس الصلاة والصيام بانتظام؟ وأين تصلى (منزل، مسجد) هل تستطيع تنفيذ أوامر الدين، أم أن هناك فرق بين أقوالك وأعمالك؟ هل يسبب لك هذا متاعب معينة؟ ما هى؟

نعم واصلي في المنزل وفي رمضان المسجد طبعا - **نعم** استطيع تنفيذ اوامر الدين - **يسبب لي في** بعض الاحيان متاعب فاحيانا بشعر بملل وروتين واوقات بكسل مش يكمل

ثلاثة عشر: (فلسفتك في الحياة) :

١ - ما هى المبادئ التي تنظم سلوكك؟هل الكسب المادي، أم العادات والتقاليد؟أم أوامر الدين أم ضميرك؟ أم كل ما يحقق شعورك بالتفوق والتفرد؟ **العادات والتقاليد واوامر** الدين وضميري وكل ما يحقق شعوري بتفوق يرضيني .

٢ - ما هى آرائك واتجاهاتك السياسية؟ **لا احب ان اتكلم** فيها وبريح دماغي .

٣ - ما رأيك في الناس الذين تتعامل معهم؟ والناس على وجه العموم؟ ما رأيك في سياسة الدولة؟ وسياسة الدول الأخرى؟

بشعر انهم كذابين ومنافقين مبثقش في أحد - **والله ما بهتم ولا** عايزه اهتم ولا اعرف شيء عنها وعلى وجه العموم لا احب التعامل مع احد .

أربعة عشرا: (رأيك في نفسك) :

١ -ما رأيك في تكوينك البدني؟ **الحمد لله** موافقه على كل شيء عندي وبحب تكويني البدني جدا .

٢ -ما رأيك في شخصيتك عموما(اذكر جوانب القوة والضعف)؟

جوانب القوه عندي بشعر انى عصبيه جدا في اغلب الاحيان وطول الوقت اصلا بكون عفويه جدا و شخصيتي قويه لما احس اللي قدامي بيستضعفني - **جوانب الضعف** بخاف والخوف مالك كل شيء جوايا ويمكن عشان بخاف بيخليني ماقدرش اتكلم مابقدرش اتعامل مع احد والخوف مش بيخليني احقق اي حاجه .

الخامسة عشر: (الأحلام) :

أذكر الأحلام والكوابيس التي تتكرر في منامك وهل بها أشياء غير منطقية؟ **مفيش حاجه** مستمره يعني الحمد لله

السادسة عشر: (الاضطرابات النفسية) :

١ - هل تعانى من متاعب نفسية؟ما هى؟ وما شدتها؟

نعم حالتي النفسية وحشه دائما وتفكيري بيموتني قوي وطول الوقت بحس اني مخنوقه وزهقانه وما بحبش اتعامل مع احد وبقعد لوحدي وده بيأثر عليا جدا ولما ازعل قلبي بيتعبني جدا وحالتى النفسية والجسديه والعقليه والعاطفيه بتسوء وممكن ادخل في اكتئاب وما بعرفش اتعامل وبفضل لوحدي .

٢ - هل تعتقد أن والديك لهما تأثير على حالتك النفسية؟

اوقات كثيره ماما بتعصبني بكلامها وفعلا والله بتعصب وبتخنق وبتقفل عليها .

٣ - ما موقف الوالدين والأخوة والأصدقاء وزملاء العمل أثناء معاناتك لهذه المتاعب؟

ماما بتفضل تسأل عني بس مش بحب اتكلم وبسكت - **واخواتي** مش بحسسهم بحاجه - **واصدقائي** ما بحكيش لحد حاجه.

٤ - هل تعتقد أنك السبب في هذه المتاعب؟ وكيف؟

لا مش انا الناس الثانيه هم السبب لاني بزعل وبتاثر بسرعه وده بيتعبني وبيأثر علي نفسيتي وعصبيتي وممكن اتعب جامد جدا .

٥ - هل بإمكانك التغيير من حالتك النفسية؟ كيف يتم ذلك من وجهة نظرك؟

ممكن قليل جدا - **بلجأ** لربنا وبصلى وبقرأ قرآن وبأبكي لربنا وبحس ان هو جنبي وسمعني وبيخفف عني .

السابعة عشر: (الاتجاه نحو الزمن) :

ما اتجاهاتك نحو الماضي ، والحاضر، والمستقبل؟

الماضي كله حزن والم وتعب - **الحاضر** في اغلب الوقت أحاول اضحك وبتحصل حاجات كثيره جدا بتضايقني - بافضل افكر في **المستقبل** بدرجه غبيه وده بيتعبني وبفضل افكر في حاجات واتخيل حاجات محصلتش وافضل اتخيل نتيجتها وتأثيرها عليا.

الثامنة عشر: أكتب في أشياء أخرى تريد ذكرها ولم تتناولها الاستبانة؟

في يوم كنت مكتئبه جدا ودي اول مره تحصل ليا بس اعتقد انه بعد المعاناه والمتاعب النفسية الكثيره ان الاكتئاب ده بسببه . وكنت مخنوقه والله بسبب الناس وعشان بصدقهم وعشان بكون طيبه معاهم وللاسف هما بيستغلوا كده وبتبقى النتيجه وحشه وبتأثر عليا من حيث التعب النفسي ومبعرفش اذاكر ولا انام والتفكير بيفضل محاوطني قوي وبنام بدرجه كبيره عشان انسى التعب والحزن اللي جوايا ودائما بافضل اسال نفسي انا ليه طيبه قوي وبتمنى اني ابقى كذابه ومنافقه وشريره عشان اعرف اتعامل مع الناس المؤذيه دي ولما كنت مكتئبه ما حدش عرف وكنت بتمنى اني اتعالج بنفس طريقة دلوقت يعني ماذهبش للدكتور ولا اي مستشفى عشان ما حدش ياخذ عني فكره وحشه ولا ماما تزعل ودائما ببقى عصبيه ودى حاجه مزعلاني وبزعل بسرعه وده ما بقدرش اغيره وبجد نفسي ابقى حاجه كبيره في المستقبل يبقى عندي مكانه علميه واجتماعيه عاليه جدا .

ملخص الحالة الأولى من استمارة المقابلة :

موقع الحالة في الأسرة

ترتيب الحالة الأولي لأسرة مكونة من (٥) أفراد وهم الأم، و (٤) أبناء.

وذكرت الحالة أن الأم من النمط العصبي والقويه معها ومع أغلب الناس، ولكنها متساهله وحنونه معها فى بعض الأحيان، والأب متوفي لكنه كان من النمط المتساهل والأقرب لها فى كل شئ وحنون عليها جداً، وذكرت أنها في طفولتها كانت مرتبطة بالأب أكثر وكانت تتمتع بطفولة سعيدة الى أن توفى، أما الآن فعلاقتها بالأم يسودها المشاحنات والتوترات فى أغلب الأوقات وخصوصاً عند إجبارها ع الجواز من أى شخص

واستمرارها بقول التعليم لا يفيدك ولن ينفعك فى شئ ووجود أخ لها كثير المشاكل والضغط على الأم وقوله للأم باستمرار خلى بناتك قاعده جنبك عمرهم مهيتجوزوا ، وهى فتاة طموحه جداً وتريد تحقيق كيان كبير لها فى كل جوانب الحياة.

علاقة الأب والأم

علاقتهم قبل وفاة الأب كانت شبه مستقرة للحفاظ على الشكل الإجتماعى، وأرجعت الحالة سبب ذلك إلى شخصية الأم القوية وشخصية الأب الطيبة وأن كثرة المشاجرات كانت مادياً وخروج الأم لبيت أهلها كثيراً حتى لو هتأثر على مصلحة البيت وتنتهي الخلافات دائماً باستسلام الأب وتقبله للأمر الواقع وإرضاء الجميع.

الإطار الأسري الإجتماعى

الإطار الأسري

حياة الحالة الأسرية بعد موت الأب يسودها كثير من المشاجرات والأم دائماً عصبيه وتنفذ أوامر العم والأبن تجنباً للمشاكل.

الإطار الجنسي

الحالة كان لديها تجربه حب كبيرة من وجهة نظر الحالة مع جارهم واستنفذت كل المحاولات للزواج منه ولكن لم تنجح بذلك وتعرضت للضرب والذل والإهمال من كل شخص موجود فى البيت وخارجه لدرجة قيام الأم والعم بطرد ذلك الشاب وأسرته من البيت الذي يسكنوه ووصلت الحاله لدرجة أنها قامت بالإنتحار والقاء نفسها من الدور الثانى باعتقاد منها أن ذلك سوف يجبر عمها وأمها بالموافقه ولكن قوبل ذلك بالإستهزاء لما فعلت بل بالدعاء عليها بالموت لدرجة مكوسها فى البيت شهرين بدون رعاية من الأم أو أى شخص آخر ورغم معاناتها لم يساعدها شخص أو يخفف عنها والحاله كانت تجد فى هذا الشخص ما سوف يعوضها عن أبيها وكل شئ ينقصها وكانت غير نادمه على حبها له ولكن نادمه أنها كانت سوف تتخلص من حياتها وتغضب الله .

ملاحظات

❖ الحاله كانت سعيده وهي تكتب بيانات إستماره الحاله سعيده لانها كانت تحتاج جلسه مثل جلسات الفضفضه وتعبر فيها عن كل ما بداخلها، وشخصيتها أمامى كانت هادئة وفيه شئ من الخجل لكن بداخلها الكثير من كثرة الظلم الذى تعرضت له من اصدقائها والناس، فهى تذكر أنها لا تجد منهم معامله طيبه منهم بل تجد كل ما تفعله معهم بالعكس دائما تقول أنهم شخصيات وحشه وحقوده ونفسها ترد عليهم ولكن أحيانا لا تستطيع وهذا يؤثر علي شخصيتها بالحديه والتفكير بأسلوب سلبي يؤثر عليها وعلى تصرفاتها ويُغير في شخصيتها.

❖ أكثر كلامها ماما طيبه وحنينه جدا جدا ولكن من خلال استجاباتها فهناك تناقض فى علاقتها بأمها فهى تقول أنها عصبيه وعنيدة وأوقات كثيره بتعصبني بكلامها وفعلا والله بتعصب وبتخنق وبتقفل عليها .

❖ طول فترة المقابله يدها ترتعش وعينها تدمع وصوتها يترجرج بالكلام .

❖ بالنسبة لسؤال العقاب في الطفوله/ الحاله تقول وقع العقاب لكن تذكرها للموقف كان بطيء.

❖ سؤال هل ميلك للاب اكثر أم الأم/ رد فعل الحالة كان الاستعجاب من السؤال واظهار تعبير بالشفايف على الموقف والسؤال نفسه.

❖ أما سؤال هل كان فيه مشاجرات بين الاب والام / اخذت ثواني للإجابه عليه وتفسيرى بسبب موت الأب من خمس سنوات أي من فتره كبيره حيث كانت الحالة في الصف الثالث الاعدادي .

❖ سؤال ذكريات الطفوله/ لم تتذكر شيء معين أثر بها أو بشخصيتها .

❖ فى البطاقه(٩) الحاله وهي بتشرح الصوره دي يديها كانت ترتعش ونبرة صوتها فيها اهتزاز واستمرت تقول ليه كده وكان تفسيرى لهذا أنها حققت إنجاز بعد كمية إحباط

كبيرة تعرضت ليها وحاولت تتماسك وتحاول أن تثبت عكس ما فعلوه بها وبالفعل استطاعت ونصرتها لنفسها زاردت من ثقتها خصوصاً بعد انبهار أمها وأصحابها بشغلها وطلب الأم أن تصنع لها شنطه جديدة .

إستجابات الحالة الأولى على إختبار T.A.T

إستجابة الحالة على البطاقه (١)

" الصوره دي بتفكرنى لما اقعد اذاكر المشاكل كلها اللي حصلت واللي هتحصل بيفضل عقلي يسترجعها والاقى عقلى بيقف اهرب من اللي انا فيه واروح انام" .

التفسير

تكرار آخر وصورة من صور اجترار الأفكار السلبية التى لا تستطيع الحالة أن توقفها وتُسيطر عليها فتؤدى بها الى الهروب والنوم ، فالاجترار السلبى أسوء أنواع الاجترار إذا لم يُسيطر عليه الشخص يعود عليه بالحزن وعدم القدرة على أداء أى شئ وزياده فى الغضب وبالتالى يكون حاد الشخصيه فى تعاملاته مع الآخرين ".

إستجابة الحالة على البطاقه (٢)

" بشبه الصوره دي بموقف ان انا ناجحه واللي ورايا شايفينه على الفاضي واللي بعمله مش هيحقق حاجه وان أنا بعمل حاجه تافهه واللي ورايا بيسوءوا فيا وبيحبطوني ويفضلوا يضعفوا فيا ويقولولى إن أخرك بيتك وجوزك وعيالك وساعات مايصدقوش اني وصلت للي انا فيه ونجحت في دراستي . وأكبر مثال في يوم كنت في تدريب عملي وبقرأ قرآن وبذاكر فمعلمة النشاط الاقتصادي قالتلي ساعديني وساعدتها أنا الوحيده اللى ساعدتها واصحابي قعدوا يقولولي ايه الكلام الفاضي ده وفعلا انا اشتغلت مع المعلمه وكملت الشغل فى البيت لقيت كل اللي حواليا في البيت ومنهم ماما تقولي ايه الكلام الفاضي ده (فعلاً المجتمع قادر يدمرني ويحبطني) ولكن سبتهم يتكلموا فى كل حاجه من سلبيات لكن بعد ما خلصت الشنطه ماما مكنتش مصدقه وانا قولتلها شفتى احبطينى أنا وصلت لشغل احسن واصحابي اللي كانوا بيستهزءوا بيا (قد ايه اتمنوا

انهم يكتسبوا الفكره دي ويتعلموها) وماما طلبت مني بعد كده اعمل لها واحده وبالفعل عملت واحده ليا وواحده ليها " .

التفسير

استخدمت الحالة ميكانيزم التبرير للصورة السلبية تجاه الآخرين وقامت بإسقاط ما تشعر به من سلبية وصورة سيئة للذات وأن ما يحدث لها من عدم الثقة بالنفس وعدم الشعور بالأمان نتيجة لتصرفات من حولها، مما يؤكد عدم شعورها بالراحة والسعادة تجاه من حولها الأمر الذي يدعوها لاجترار الأحداث السلبية والمواقف المؤلمة التي حدثت لها في الماضي وهذا يزيد من شعورها بالاكتئاب وظهور أعراض الشخصيه الحديه.

إستجابة الحالة على البطاقه (٣ ف ن)

" شايفاها مشكله كبيره ومقدرش أتعامل معها عقلي وجعني انا تعبانه مش قادره اعمل ايه (عقلي وتفكيري بيوجعوني قوي) ومش عايزه حد يكلمني ويسألني مالك عايزه ابقى لوحدي لغايه ما اروق واخلص من اللي انا فيه. في اللحظه دي اكثر شعور ان انا ما ينفعش أضعف ولازم اقوم من جديد واكون قويه وابقى حاجه كبيره على قد ما شايفاها وقت ضعف انا شايفاها سلاح ذو حدين ان لازم ابقى قويه ومستسلمش(قوه لكن لازم تكون قوة شريرة) ".

التفسير

هنا صراع واضح بين ما تريد وما تفعل ، تريد أن تستقل وتتخلص من الضغوطات المحاطة بها من فقر ونقد وتسلط ولكنها غير قادرة لدرجة تعب عقلها وتريد إتخاذ قرار " وهى حاجتها للإستقلال " من سيطرة الأم والأخ والعم والأصدقاء ولكنها تتمناها قوه وسيطرة شريرة منها ولكن أحياناً لا تستطيع ويحصل العكس. فالحيرة هنا تدل على القلق ، والحزن يدل على الإكتئاب ، واستكمال تعليمها دليل على أنها تسعى لإعلاء الثقه بنفسها من خلال التعليم. فهى مترددة وضعيفة ودائمة القلق كما يوجد صراع

واضح بين الأنا الأعلى والأنا وهذا واضح في رغبة الحالة الدائمة بالتمسك بالقوة وعدم الشعور باليأس مما يزيد من اضطراب الحالة وعدم الرضا عن الذات مما يضعف الأنا ويجعلها هشة وضعيفة تجاه أي موقف تواجه.

إستجابة الحالة على البطاقه (٥)

" شايفه الموقف ده حصل معايا ، فى يوم حصلت مشكله في البيت مع أخويا وماما فضلت تتخانق معاه ، وانا بفضل زي الصوره دي اقعد مع ماما واطبطب عليها واقول لها ان اخويا عيل تافه بيحب المشاكل ويوقع الدنيا في بعض كل واحد مسئول عن نفسه وسيبيه في حاله وفعلا بتعمل كده ، مشاكل اخويا تعباني اصلا وعايزه اطلع من البيت واتجوز عشان اخلص من كده (اخويا ماشي مع واحده وحشه بتغير فيه) ، الشكل ده بيفكرني وانا قاعده بذاكر ومندمجه واخويا بيتخانق مع ماما و احنا (٣ بنات) وأى عريس يتقدم لي برفض لسوء شخصيته لكن أخويا بيعملها مشكله ويقول لماما خلي بناتك قاعده جنبك (انا عايزه ابقى أحسن واكون شخصيه قويه وابني نفسي واشوف نفسي حاجه كويسه واكون نفسي مش عايزه أتجوز لمجرد الجواز عايزه اتجوز شخص لما أقع حد يسندني مش يدمرني عايزه اشتغل واستقل بنفسي اجيب كل حاجه ليا بدون راجل "ميكونش هو الأساس" واقف جنب ماما لان للاسف اخويا مش كويس ومش هيعمل لينا اي حاجه) وماما بتقول لي دائما جوزك هو اللي هيعملك كل حاجه ولكن دى معتقدات الاهالي وكمان ازاي اخلص رابعه كليه ومتجوزتش وده ببيعمل عندي ضيق وضغط ولكن ساعات بقول (انا حره) .

التفسير

تستخدم الحاله هنا عدد من الميكانزمات الدفاعيه منها الإسقاط وهذا يتفق مع ما قالته الحاله فى المقابله أن العلاقه بينها وبين الأم والأخ مضطربه والتى تمثل لها ضغوط أسريه تمنعها من الأستقلال وتجعل شخصيتها حديه . والكبت الذى أدى الى العدوان وظهر فى عبارة أنا حرة ، والإضطهاد هنا يدل على حاجتها لتجنب اللوم فى عدم

موافقتها على الزواج وأيضا تظهر فى كلمة معتقدات الأهالى ، وميكانزم التعويض يتمثل فى تعويض النقص وشعورها بالضعف والنبذ وتعويضها بأنا حرة .

إستجابة الحالة على البطاقه (٦ ف ن)

" شايفه حد بيكلمني بصوره وحشه وانا ببص ليه باستحقار ولا مبالاه وشخصيته بتقفلنى من جوايا كلامى وعصبيتى ظاهره فى النظره بتاعتي ومخنوقه انا من جوايا لاني انا كاتمه وخبية اللى جوايا وشايفه الناس مستغله طسيبتى دى بالعكس ودى حاجه بتخنقنى ونفسي ابقى مؤذيه زيهم (انا كده وانتم كده ليه) ".

التفسير

مازالت الحاله تتحدث عن استغلال طيبتها وشخصيتها الغير مؤذيه بالعكس من الناس وهذا يدل على فقدانها للسيطرة على من حولها ، حيث قامت باستخدام حيلة الدفاع النفسى " الإسقاط " حيث أنها تتمنى أن تكون هى المؤذيه وفى نفس الوقت تكره هذا السلوك من الآخرين ، وهذا ما يتفق مع ما قالته فى المقابله الإكلينيكيه أنها فتاه طيبة وغير مؤذيه ولا تحب هؤلاء الناس وفى نفس الوقت تتمنى أن تكون مثلهم حتى تشعر بالإرتياح ولكنها لا تستطيع فبتالى كثرة اجترارها للأفكار يزيد من حدة شخصيتها وغضبها الداخلى . فيتضح من استجابة الحالة الصورة السلبية تجاه الآخرين مع الشعور بالنقص أثناء التعامل معهم مما يؤدي إلي خيبة الأمل تجاه أي موقف مع الآخرين مما يؤكد سلبية الأنا لدى الحالة وهذا ما أكدته من طيبتها الزائدة خلال المقابلة.

إستجابة الحالة على البطاقه (٧ ف ن)

" شايفه حد بيضغط عليا بتفكيره وآرائه وأسلوبه وأنا قاعده ساكته بيحاول يتكلم ويقنعني ويأثر فيا وأنا مقدرش اتكلم (اتكلم اقول ايه) (لو حد عدواني ميقدرش يأثر

عليا) والعكس (لو حد قريب ممكن يسيطر عليا) الآخرين بيسيطروا عليا بشخصيتهم ونفسي يبقى ليا شخصيتي ومحدش يأثر عليا وفي نفس الوقت مزعلش حد مني ".

التفسير

" هنا تظهر قوة الأنا الأعلى متصدرة الموقف شعورها بالذنب لو ارتكبت أى خطأ مع أحد، وخوفها الدائم من زعل أى شخص تتعامل معه وقد يكون كبت مشاعر سلبيه وهى عدم سيطرت شخصيتها على من حولها. وهنا تأكيد أن الأنا ضعيفة وهشة مما يجعل الأنا الأعلى مسيطرة ومتخذة أسلوب اللوم وجلد الذات مما يضعف الحالة ويزيد من حالة التردد والتوتر الدائم المستمر في لوم الذات والشعور بالنقص.

إستجابة الحالة على البطاقه (٨ ف ن)

" شعوري في الصوره دي لما بقعد افكر في اي حاجه قديمه او جديده بشخصيتي أسرح وافكر كثير ودي حاجه بتتعبني(وده أكثر شكل اكثر الايام والساعات بيفضل معايا طول الوقت) وده بيضيع من وقتى كثير جدا وعدم وصولي لأى نتيجه ودماغى بتقف وبتخنق وبنام وبهرب " .

التفسير

" هنا تظهر عدم قدرة الحالة على السيطرة على اجترار أفكارها فبتالى تلجأ الى الهروب من هذه الأفكار والشعور بالضيق عن طريق النوم " . ويتضح أن اجترار الأفكار لديها وعدم قدرتها على توقفها بالرغم من رغبة الأنا الأعلى بالبعد عن الاجترار لكنها محاولات تبوء بالفشل من الأنا لعدم قدرتها على السيطرة مما يضعف شخصية الحالة اكثر ويجعلها تشعر بالكبت والاكتئاب وعدم رؤية الآخرين والهروب عن طريق النوم وجاء هذا متفق مع ما ذكرته الحالة خلال المقابلة.

إستجابة الحالة على البطاقه (٩ ف ن)

" شايفه ان عيله صغيره واخذه مني حاجه وبجرى وراها بس ممكن ازعلها مني جدا ، وأنا عندما يحدث أمامى حادثة بيبقى عندي حب استطلاع وفضول أعرف ايه اللي حصل".

التفسير

وهنا إشارة للشعور بالندم والحزن، الخوف والقلق من المستقبل فهى نادمه على ما فات ولكنها تخاف أيضاً من أن يمر العمر بدون أن تفعل ما تريد ويتفق هذا مع المقابله فى أنها غير راضيه عن حياتها الحاليه وتتطلع لتغييرها للأفضل " كره الواقع" وتعرضها لضغوط البيئة المحيطه والحرمان وعدم وجود فرص لتحسين ذاتها والشعور بالأسى، وتوحد الحالة مع البطلة مع سيطرت شعور الندم على الحالة يدل على وجود انا ضعيفة هشة لا تقوى على استحمال الضغوط مما يسهم في ظهور الاكتئاب وبالتالى ظهور شخصيتها الحديه" .

إستجابة الحالة على البطاقه (١٧ ف ن)

" صوره شبه انتحار وحصلتلي قبل كده كنت بحب شخص واهلي رفضوه ووضعونى فى موقف اختيار(تتعلمى أو تتجوزى) بيقعدوا الدنيا معايا حتى لا اتزوجه. فهو كان مأجر محل وحبيته جدا جدا وصلت ان ما بقتش قادره أستغنى عنه ولكن اهلي طردوه وحاولت أنتحر بسبب كده ومن الدور الثاني وقعت نفسي ومن كثر الضغوطات وان اهلي بيعملوا كده ليه ويطردوه فأنا قلت خلاص بقى انا مش عايزه أعيش ولما اعمل كده هغصب أهلي وممكن يرجعوا في كلامهم ولكن تعبى هان عليهم(أنه عادى بقى هتتعبى شويه وخلاص هتبقى كويسه)(فكرتى جت بالعكس) وكمان جسمى وضهرى وجعنى وفضلت كتير تعبانه وملقتش اهتمام بكده وقلت ليه الأهل بيعملوا كده، أنا كنت شايفاه من بعد بابا هو الحنين وبيغنيني عنهم وماما لقيتها واحده تانيه خالص عن اللى اعرفها فى الموقف ده".

التفسير

الحالة هنا مفتقده الحب والإستقلال لأنها تعانى من النبذ والنقد من المحيطين، وأيضاً إشارة للحرمان الأبوى فموت الأب منعها من استكمال شعورها بالحب والحنان

والأمان والدفء الأبوى ، وتكرار موضوع الحب للشخص الذى انتحرت بسببه أو حب شخص آخر فى هذه المرحله يؤكد حاجتها الشديدة للحب وأنها شخصيه عاطفيه حالمه تشعر بالوحدة وترغب فى أن يكون لها حبيب أو من يحنو عليها مثل أبيها ، فهى تعانى صراع نتيجة لما تشعر به من إحباطات مختلفه كالظروف الماديه والحياه الأسريه الغير سليمه والتى لديهم لا مبالاه فى فهم ما تحتاج اليه الحاله ومحاولة الشعور بها. فتوحد الحالة مع البطلة وجاءت البطاقة مطابقة لما حدث للحالة في رغبة الانتحار وهذا يدل على الشعور بالسلبية والدونية وانكار الحياة ، وكون الحالة اعترفت بماحدث لها دليل على الرغبة في محاولة العلاج والتحسن من أعراض الشخصيه الحديه لكن عملية اجترار الأفكار واللوم الزائد من الأنا الأعلى يعيق القدرة على التغيير.

إستجابة الحالة على البطاقه (١٨ ف ن)

" الشكل ده بشوفه لما شخص يفارقني لان لما بحب حد بتعلق بيه وعايزاه معايا ولو فارقني أشعر ان الدنيا كلها وقفت وبتقف من جوايا مش عايزه اكمل ، مش عايزه احب ، مش عايزه احس . الشكل ده بيحسسني بعدم حبى للفراق ، فبالرغم من أي ظروف أفضل حزينه للفراق . فلو حد عزيز عليا بتعب عشانه وعايزه اللي فيه يبقى فيا واخفف عنه وأفضل جنبه ومسيبهوش لوحده خصوصا لو هو في حاله سيئه " .

التفسير

الحاله هنا فى حالة كبت للشعور بالحرمان وأدى ذلك الى شعورها بعدم الرغبه فى فقدان أى شخص بالرغم من أى ظروف وظهر ذلك فى قولها مش عايزة أحب أو أحس ، لان مجرد تفكيرها بفقدان أى شخص عزيز عليها تشعر بوقوف كل شئ حولها ويرجع ذلك لانها فقدت الأب فى سن كانت تحتاج فيه للحنان وما شعرت به تحاول أن تعوضه فى حبها للآخرين وأى شخص يحتاج لها تريد أن تخفف عنه حتى لا يشعر بما شعرت به. وظهر عدم رغبتها بفراق أحد بدموع الحاله وهى تنظر للصورة وتتحدث. وكشفت

استجابة الحالة عن عدم الرضا عن الذات والشعور بالضعف وهذا يؤكد ضعف الأنا واستسلامها للشعور بالفشل والدمار.

إستجابة الحالة على البطاقه (١٩)

" هذه الصورة تُشعرنى ان انا ماشيه في طريق طويل وحولي بيوت وناس وزعابيب ومشاكل وهموم ، وماشيه في طريق لوحدي مش عارفه نهايته ايه بس انا هوصل في الاخر رغم ان انا لوحدي لان عندي اعتقاد ان انا هوصل رغم مشاكلي ووحدتي واضطرابات بس حاسه اني ضعيفه . وبشبه البيت ده بمشاكلي وتعبي وآلامي والبيت ده عايزه اسيب فيه كل حاجه وحشه وأمشي في طريق لازم انجح فيه . وشايفه ناس بتزعقلي وبتحبطني وانك ماشيه على الفاضي وناس بتقولي ارجعي وانا باقول هاكمل واعمل اللي انا عايزاه" .

التفسير

وهنا تكرار لحاجتها للإستقلال، وشعورها بالرفض من الآخرين، وضغوط السيطرة من خلال تقييد حريتها، وحرمان مادى، وشعورها بعدم الإستقرار وعدم الرضا عن الواقع الذى تعيش فيه، وحاجتها للحب والقبول الإجتماعى والنجاح، وعدم الإهتمام من الأسرة.

تعقيب عام على استجابات الحالة الأولى على إختبار تفهم الموضوع T.A.T

توحد الحالة مع شخصيات البطاقات وأسقطت ما بداخلها من مكبوتات ومشاعر سلبية الى جانب اسقاطها لرغباتها واحتياجاتها. فمن خلال تحليل استجابات الحالة يتضح أهم الخصائص التى ميزت إستجابة الحاله على الصور: الشعور بالقلق من مواجهة الآخرين ، علاقتها الشخصيه مع الآخرين متقلبه ، تشعر بالفراغ بشكل مستمر ، العدوان الموجه نحو الذات ، لديها العديد من الحاجات الغير مشبعه مثل حاجتها للحب والإحترام من الآخرين ، لديها شك فى نوايا الآخرين، لا تثق بنفسها فى بعض الأحيان وتفتقد الشعور بالقيمة ، تصطدم كثيراً بالناس القريبين منها ، تشعر بأنها بحاجه

مستمرة الى مساعدة وتشجيع الآخرين ، لا تتحمل فكرة أن يهجرها الآخرين ، تشعر أن الناس فى علاقاتهم معها يظهرون عكس ما يبطنون ، تُفكر دائما لماذا لا تستطيع منع نفسها من الأستمرار فى هذه الحالة ، تُفكر فى مدى الحزن الذى تشعر به ، تُفكر لماذا لدى مشكلات ليست لدى أفراد آخرين ، تُفكر ما الذى فعلته كى أستحق ذلك .

أما عن بعض صفاتها الشخصيه فهى شخصيه مترددة فى بعض الأوقات، غير راضيه عن حياتها التى تعيشها، لديها شعور بالحزن بشكل دائم، لديها قلق دائم من المستقبل،لا تسطيع إكمال أى علاقه عاطفيه، لديها صورة سلبيه عن الذات وعدم الثقة بالآخرين وتدني الثقة بالنفس وتكرار الاجترار، والهروب للنوم دليل على أن الأنا ضعيفة وهشة مستسلمة غير كفء وسلبية مترددة وتكشف عن عدوان موجه للذات واتضح ذلك خلال محاولة الانتحار وأظهرت أيضا التمركز حول الذات والميل إلى العزلة والشعور بالدونية.

ثانياً : درجات الحالة الثانية على المقاييس السيكومترية :

٢ - الحاله الثانيه (**أنثى**) / كانت درجة الحالة (**د / ج / ر ورقمها ٢٣٣**) على مقياس الاجترار (٨٢) وعلى مقياس اضطراب الشخصيه الحديه (١١٥) ويلاحظ ارتفاع درجة الحالة فى المقياسين.

أولا : بيانات شخصية :

أ - الاسم **د/ ج / ر** ب - العمر الزمني الآن **٢١ عاما** جـ - الحالة الاجتماعية **آنسه** د - الوظيفة **طالبه** ه - أعلى مؤهل حصلت عليه **الفرقه الثالثه بالكليه** و - مع من تعيش **الاسره**

ثانيا : بيانات الأسرة :

أ - وجود الوالدين على قيد الحياة، أو وفاة أحدهما **الاثنين على قيد الحياه** ب - عدد الأخوة ، **ذكور(١)،إناث(٣)** جـ - ترتيبك في الأسرة **الثانيه**

ثالثا: بيانات الوالد:

١ - الحالة الصحية **جيده** ٢ - مستوى تعليمه **متوسط** ٣ - عمل الوالد **محاسب**
٤ - عادات الوالد الرئيسية **لا اعرف** ٥ - سمات شخصيته (قوى، متسلط، عنيد، متساهل، حازم) **كلهم** ٦ - هل تزوج بأكثر من واحدة ، وفى حالة نعم، ما ترتيب والدتك؟ **لا**

رابعا: بيانات الوالدة:

١ - الحالة الصحية **جيده** ٢ - مستوى تعليمها **متوسط** ٣ - عملها الآن **ربه منزل**
٤ - فرق السن بينها وبين الوالد **سنه او أقل** ٥ - عاداتها الرئيسية **متساهله** ٦ - سمات شخصيتها (قوية ، متسلطة، عنيدة، حازمة) **طيبه**

خامسا: ذكريات الطفولة:

١ - كيف كانت الطريقة التي تمت بها ترتيبك ؟ من حيث؟ (الشدة، اللين، الحزم، الحماية الزائدة)

الشده في التعامل حفاظا لانني بنت فكانت الحمايه الزائده خوفا على الشرف والعرض ممنوع الخروج او التحدث مع الاخرين وأي شيء ممنوع للبنات .

٢ - هل تعرضت للعقاب؟ في حالة الإيجاب: لماذا، كيف، من وقع عليك العقاب؟ **نعم كثيرا** في أي خطأ بابا يضربني .

٣ - كيف كان رد فعلك للعقاب؟ **البكاء** وأحيانا التفكير في الانتحار ولكن خوفا من الله لم افعل ذلك فماذا سأفعل في القبر انا لست جاهزه للحساب او لعذاب القبر .

٤ - من كان أكثر الأشخاص تدليلا لك؟ **لا احد**

٥ - هل كان حبك في الطفولة أكثر ميلا للأب أم للام ولماذا؟ **الأب** لانه كان مسافر ويعود في المناسبات فقط فكنت اشتاق اليه كثيرا واحبه بشده .

٦ - مع من كنت متفاهما أكثر(الأخوة -الأصدقاء -الوالدين) ولماذا؟ **لا احد** فكنت عنيده .

٧ - هل تتذكر مشاجرات ومشكلات بين الوالدين؟ ماهى الأسباب؟ وهل كانت تستمر طويلا؟

احيانا ولكن لا اتذكر فانها لا تستمر طويلا .

٨ - أي نمط من الأطفال كنت في طفولتك(هادئ -منطوي -أناني -عدواني - مسالم)؟ **مسالمه** مابحبش الخناقات ولا المشاكل.

٩ - أكتب ملخصا لتجاربك في الطفولة؟وهل تشعر بالذنب حيالها الآن؟

كان في تمثيل مسرحيه في المدرسه وانا كنت فى اولى اعدادى وقمت بتمثيلها وبابا منعني ان أذهب الى المدرسه في اليوم ده لان وجهه نظره ان التمثيل لا يجوز للبنت ، ووعدته ان مش همثل وروحت المدرسه ، وبسبب ضغط صحابي ومدرس المسرح مثلت واخويا شافنى وقال لبابا ، ولما روحت اخذت العقاب وانا اشعر بالذنب لاني خالفت وعد ابي ومسمعتش الكلام لكن من وجهه نظري لا اشعر بالذنب انى مثلت فى هذا السن .

١٠ - هل تذكر أشياء أخرى حدثت لك في طفولتك؟ **لا اتذكر** غير هذه .

<u>سادسا</u>: ماهى الحوادث أو الأمراض التي تعرضت إليها خلال عمرك الزمني؟ وماهى حالتك النفسية عند وقوعها وما بعدها؟

لا توجد حوادث ولا امراض تعرضت لها .

<u>سابعا</u>: أكتب عن تجاربك الجنسية قبل الزواج؟ وما هى اتجاهاتك نحوها الآن؟ هل لديك الرغبة لعمل علاقات عاطفية مع الاخري؟ من هم ولماذا؟ **لا توجد** .

<u>ثامنا: (للمتزوجين)</u>: أكتب عن تجربة الزواج؟ كيف تم اختيار القرين؟ وماهى جوانب التشابه والاختلاف بينكما؟ وهل تشعر بالسعادة الزوجية ؟ماهى شروط السعادة الزوجية من وجهة نظرك؟ **لست** متزوجه .

تاسعا: لغير المتزوجين: هل تفضل الزواج الذي يتم بعد علاقة عاطفية بين الاثنين أم تفضل الزواج التقليدي؟ ماهى شروط اختيار الطرف الآخر (الزوج أو الزوجة)؟

الزواج التقليدي - **شروطى** ان يتق الله فيا ويكون حسن المعاشره والتعامل ويعوضنى عن السنين والايام .

عاشرا: أكتب عن عاداتك في الطعام والشراب؟ **طبيعي** في جميع الاوقات .

أحد عشرا: أكتب عن تجاربك مع الأصدقاء؟ وما هى شروطك في اختيار الأصدقاء؟ وهل هم من جنسك أم من الجنس الآخر؟ وما وظيفة الأصدقاء لك من وجهة نظرك؟

تجاربى مع اصدقائي عاديه كل شخصيه علمتني موقف والتعامل مع الاخرين - مفيش شروط اهم حاجه التعامل بالحسنى - أصدقائي من جنسي وليس جنس اخر - **وظيفة** الصاحب هذه الايام ساحب والشخص بيسحب صاحبه في سلوكياته وصفاته.

اثنا عشر: هل تمارس الصلاة والصيام بانتظام؟ وأين تصلى (منزل، مسجد) هل تستطيع تنفيذ أوامر الدين، أم أن هناك فرق بين أقوالك وأعمالك؟ هل يسبب لك هذا متاعب معينة؟ ما هى؟

نعم أمارس الصلاه وفي ساعات مبعرفش اصلي واشعر بالذنب وتأنيب الضمير - و قيام الليل نعم اصليه وليس بانتظام واصلي في البيت على قدر المستطاع - اقوم بتنفيذه ولا يسبب لي المتاعب بالعكس بحس اني فرحانه عشان بنفذ اوامر الله .

ثلاثة عشر: (فلسفتك في الحياة):

١ - ما هى المبادئ التي تنظم سلوكك؟هل الكسب المادي، أم العادات والتقاليد؟ أم أوامر الدين أم ضميرك؟ أم كل ما يحقق شعورك بالتفوق والتفرد؟

سلوكي هو التعامل مع الله والتفكير في الشيء قبل تنفيذه اكثر من مره وبعدين العادات والتقاليد احنا بنتعامل مع الناس مين هيشوف افعالك غير الناس بعد ربنا انا اشعر بالتفوق عندما اقوم بعمل وكافئ نفسي عليه .

٢ - ما هى آرائك واتجاهاتك السياسية؟ **لا توجد** .

٣ - ما رأيك في الناس الذين تتعامل معهم؟ والناس على وجه العموم؟ ما رأيك في سياسة الدولة؟ وسياسة الدول الأخرى؟

الناس بتتعامل بالمصالح يعني لو عايز او محتاج منك حاجه بيبقى انت حبيبه ولما تخلص مع السلامه ولا يعرفك - ليس لدي رأي في سياسه الدوله .

أربعة عشرا: (رأيك في نفسك):

١ - ما رأيك في تكوينك البدني؟ **الحمد لله** خلقني الله في احسن صوره .

٢ - ما رأيك في شخصيتك عموما(اذكر جوانب القوة والضعف)

انا شخصيه ضعيفه وبخاف من أي حاجه ممكن اكون قويه لو حد دعمني وقاللي انتى قدها ولازم تاخذي حقك بحس نفسي بتتحول وبعرف أجيب حقى غير كده لأ .

الخامسة عشر: (الأحلام): أذكر الأحلام والكوابيس التي تتكرر في منامك وهل بها أشياء غير منطقية؟ **لا توجد** احلام ولا كوابيس.

السادسة عشر: (الاضطرابات النفسية):

١ - هل تعانى من متاعب نفسية؟ما هى؟ وما شدتها؟ **لا يوجد** شئ غير شعوري **بعدم مسامحة أبي** على أي شيء يفعله معي.

٢ - هل تعتقد أن والديك لهما تأثير على حالتك النفسية؟ **اكيد طبعا** .

٣ - ما موقف الوالدين والأخوة والأصدقاء وزملاء العمل أثناء معاناتك لهذه المتاعب؟

لا احد يهتم انا بعدي كل فتره لوحدي دون مساعده أحد فقط بعون الله .

٤ - هل تعتقد أنك السبب في هذه المتاعب؟ وكيف؟ **احيانا** نعم واحيانا لا .

٥ - هل بإمكانك التغيير من حالتك النفسية؟ كيف يتم ذلك من وجهة نظرك؟

نعم اشعر بالاكتئاب بسمع اغاني حزينه ونكد وساعات قرآن او أطلع نفسي من المود الوحش اللي انا فيه .

السابعة عشر: (الاتجاه نحو الزمن):

ما اتجاهاتك نحو الماضي ، والحاضر، والمستقبل؟

اتجاهاتي نحو **الماضي** لا شيء الا افعال ابي واحيانا انظر لها انها اشياء وانتهت وعمري ما هارجع واصلحها - **والحاضر** بتعامل فيه بالعقل لازم اصلح حاجات في نفسي **والمستقبل** اتمنى ان احقق حاجات كويسه جدا .

الثامنة عشر: أكتب في أشياء أخرى تريد ذكرها ولم تتناولها الاستبانة؟ **لا يوجد** ذكرت كل شيء .

ملخص الحالة الثانية من استمارة المقابلة:

موقع الحالة في الأسرة:

ترتيب الحالة الثانى لأسرة مكونة من (٦) أفراد وهم الأب والأم، و(٤) أبناء .

وذكرت الحالة أن الأب من النمط قوى ومتلسط وعنيد واحيانا طيب ومتساهل مع اخوتى وليس معى وحازم في طريقة تفكيره، والأم من النمط الطيب والمتساهل، وذكرت أنها منذ طفولتها مرتبطة بالأب وكانت تتمتع بطفولة سعيدة لسفر أبيها وعودته فى المناسبات فقط فكانت تشتاق له ، أما الآن فهي حزينة ومكتئبة بسبب والديها وذكرت أنهما لهما تأثير على حالتها النفسية .

علاقة الأب والأم: علاقتهم مستقرة وهى مازالت قائمة على الحب والاحترام، وكانت تحدث مشاجرات ولكن تنتهى بسرعه ولا أتذكر سبب ثابت للشجار، وأرجعت الحالة سبب ذلك إلى سفر الأب كثيراً الى الصعيد .

الإطار الأسري الإجتماعى:

الإطار الأسري: حياة الحالة الأسرية يسودها كثير من التوترات بسبب تفكير الأب والأم الصعيدى وعدم التفاهم مع الحاله.

الإطار الجنسي: الحالة غير مرتبطة عاطفياً وتذكر أن شدة تربيتها وقسوة التعامل معها لا تسمح لها بأى تفكير فى اى شئ.

ملاحظات

❖ الحاله صعيديه وأهلها مبيسمعوهاش.

❖ الحالة بعد اتفاقى معها على ميعاد نتقابل فيه ، لم تأتى وقت المقابله ، وحاولت الإتصال بها لم ترد وبعد ذلك وجدت ان الرقم مغلق ، لكن بعد محاولات تواصلت معها وسألتها عند عدم مجيئها الجلسه للاسف اتضح أنها لم تستطع النوم فى الليل من كثرة التفكير في الموضوع وهل انا فيا حاجه ولا ايه ، ايه اللي حصل عشان الدكتوره تطلبني لدرجه أنها بحثت على الانترنت لمعرفه السبب بحثت لتعرف السبب وكل هذه الأسباب جعلها لم تستطيع النوم والتليفون فصل شحن وخلال اتصالي بها صباحا رفضت المجئ للجلسه ، لكن بتوضيح الأمر لها تقبلت الامر واتضح لها أنها على خطأ في التفكير وهو ده ما يسمى الاجترار السلبى وبالفعل جاءت الحاله للجلسه.

❖ عند وصول الحاله كانت يدها ترتجف وخايفه جداً أن أى شخص يعرف حاجه عن هذه الجلسه لانها في يوم من الايام قالت كل اللى جواها لشخص قريب من الأسرة لكى يساعدها ولكن للأسف لم يساعدها بل سبب لها المشاكل.

❖ خوفها من الأب موقف حياتها في حاجات كثيرة .

إستجابات الحالة الثانيه على إختبار T.A.T

إستجابة الحالة على البطاقه (١)

عايزه اذاكر بس بنام عشان مخي شغال بالمشاكل ، وبابا مبيعملش حاجه الا معايا غير اخواتي ، ونفسي يعاملني غير كده ، ولكن للأسف مبقدرش حتى أخده في حضني بخاف لدرجه اني برفض أنه يحضني حتى لو هو جه عليا ليحضنى ببعد عنه ، كل تصرف في حياتي بعمله خوف من بابا واقعد أفكر هيعمل ايه معايا.

التفسير

إسقاط للاشعور فكم تمنت الحالة أن تكون هناك علاقة صداقه بينها وبين الأب وأن يغير معاملته معها، والحالة بحاجه الى مزيد من الحب والثقه بالنفس، وتكون لديها نظرة ايجابية للحياه، وأن تتصرف بمحض ارادتها بدون خوف من أحد، وتحتاج دعم من الآخرين وخصوصاً الأب، فاجترار الأفكار والصراع مستمر بين الإستمرار على الخوف وتوقع الشر أو الإستقلال والتحرر من سيطرة الأب .

إستجابة الحالة على البطاقه (٢)

وانا صغيره كنت برجع من الدروس بابا كان بيصلح حاجه ، وماما كانت واقفه جنبه وأول ما بيشوفني بيقول ليا ساعديني وهاتيلي دي ودي ودي ، فبقول ياريتنى ما جيت ليه كده هو لازم يشغل كل اللي جنبه .

التفسير

إسقاط للاشعور فكم تمنت الحالة أن تكون على علاقه جيدة مع الأب ، ولكن كرهها للاب كان يزيد من تعقيد الحياة بالنسبه لها حتى لو احتاج منها أى مساعده ، وشعورها بالضيق ، ولكن لا تحاول التعبير عنه فبتالى تزيد شخصيتها حده فى التعامل مع من حولها وخصوصاً كرهها للأب .

إستجابة الحالة على البطاقه (٣ ف ن)

قالت انا بحس الشعور في الصوره ده لما اقعد اذاكر واقوم مره واحده ساعات بحس الدنيا بتلف بيا وضلمت جامد وبغمض عيني لمده إتنين او ثلاث دقائق بس . وفي نفس الوقت بشعر إنها حاجه ندمانه عليها البنت دي وعملتها ومش عارفه تعمل ايه ومش لاقيه حد يسندها ويقف جنبها غير الحيطه اللي جنبها ولكن بتقول لنفسها هقدر اكمل ثاني ولا لأ ، وبتقول لنفسها انها هتتعلم من الموقف اللي بيحصلها ده . وممكن تكون ذاكرت وتعبت ولقت نتيجه اتصدمت بيها .

التفسير

تستخدم الحالة ميكانزم الأسقاط ، خوفها من الأب تجعلها مترده ووصفت الصورة بأكثر من وصف، فكم تتمنى أن تكون صديقة لوالديها وأن لا تشعر بالوحده . فتقمص الحالة دور البطلة في القصة وأظهرت ما تعانيه بداخلها من الالم النفسي ولوم زائد طوال الوقت ، يدل على وجود أنا غير كفء مشتتة وغير قادرة على مواجهة الواقع كما تظهر مشاعر الخوف والقلق الزائد.

إستجابة الحالة على البطاقه (٥)

لما بذاكر بالليل وماما بتطمن عليا بتشوفني باعمل ايه ممكن تهزر معايا ، وممكن تجيبلي حاجه أكلها (نظرتها أوقات بحسها بتقولي ذاكري عشان تنجحي) ، وممكن تكون تطلب حاجه اعملها ولما ارفض تزعل ولكن أجرى بسرعه أعملها حتى لو هاعمل الحاجه دي وانا كنت بذاكر بجد ما بهزرش .

التفسير

مازالت الحالة تحاول عدم تكرار ما فعلته مع والدتها حتى لا يرجع شعورها بالندم مرة أخرى حتى ولو لم تتغير الأم بالصورة التى تتمناها الحالة.

إستجابة الحالة على البطاقه (٦ ف ن)

شايفه الصوره دي وأنا قرفانه من بابا ومن تصرفاته وقد ايه الحواجز الموجودة بينى وبين بابا وأنا بحاول أوصل لإقناعه بأى حاجة عاوزاها ، وحاجات ثانيه كثير حتى الشغل (ندم لعدم كسر الحواجز) انا عملت حاجات كثير ليك(ليه بتقلب عليا الترابيزه) بسرعه ليه مبتسمعنيش .

التفسير

تُشير الى رغبة الحالة بالتقرب الى أبيها والشعور بالحب لكنها تشعر بالعجز وظهر فى عبارة " ندم لعدم كسر الحواجز" وفى عبارة "ليه بتقلب عليا الترابيزه" . فتوحد الحالة مع البطلة وإظهار النظرة السلبية للأب وعدم رضاها الدائم عن تصرفاته وجاء هذا

مطابق لما ذكرته أثناء المقابلة الشخصية وأظهرت عدم توافقها في تحسين العلاقة مع والدها نتيجة لاجترار الأفكار السيئة عن والدها وعن ما حدث لها في الماضي مما يزيد من شدة حدة شخصيتها لعدم قدرتها على التعامل مع الوالد.

إستجابة الحالة على البطاقه (٧ ف ن)

انا متخاصمة مع ماما بابا وببص الناحيه الثانيه ، وماما بتحاول تصالحني بس في نفس الوقت شديدة وتصر تعرفنى غلطى لكن بخصامى. وبندم إن أنا خاصمت ماما وندمانه على أيام كتير وسنين مقربتش منها . وشايفه الصوره دي لما بلبس حاجه وحشه مش عاجبه ماما فماما بتبصلي نفس البصه دي.

التفسير

تؤكد الحالة للمرة التانيه حاجتها للحب ولكن من الأم ، وبالرغم من قسوة الأم حصلت حالة من الندم للحالة لخصامها لأمها بدل من محاولتها التقرب لها ، ولكن خوفها للتقرب يظهر بسبب قسوة الأب وأنها حاولت التقرب له ، ورفضه لها سبب لهاحالة من الخوف أنها تجد ذلك فى أمها، وهذا اتفق مع ما قالته فى المقابله أنها تسعى للتقرب من أمها ولكن " قلت بابا كده وأكيد ماما كده كمان" لكنها نادمة لعدم محاولتها مع أمها . فتقمص الحالة دور البطلة وإظهار الندم على سوء العلاقة بين الوالدين يوضح ان الأنا هشة وغير كفء ودائمة الحيرة والقلق وعدم إشباع الحاجات النفسية لدى الحالة كالشعور بالحب والأمان تجاه الوالدان ، واتضح دور الوالدان من وجهة نظرها هو إعطاء الأوامر فقط وعلى الأبناء الطاعة دون نقاش.

إستجابة الحالة على البطاقه (٨ ف ن)

شايفاها لما اقف في البلكونه في الأجازه وأفكر في الماضي والحاضر ويا ترى هيحصل ايه بكرة ، الدنيا هتبقى عامله ازاي هكون نفس الشخصيه دي ، ولا هكون كبرت سنه ، هابقى مع ماما ولا مع بيت جوزي.

التفسير

هنا تشعر بالشك وتوقعها الدائم للأمور التى تؤدى لاجترار الأفكار . فتنم هذه الإستجابة عن الصراع الداخلي نتيجة لاجترار الأفكار والمواقف التي مرت خلال حياتها والخوف والقلق من المستقبل وما سيحدث فيه فهنا تأكيد لمشاعر الخوف والقلق وزيادة اجترار الأفكار السيئة التي مرت بها الحالة مما يسيء من نظرتها للمستقبل.

إستجابة الحالة على البطاقه (٩ ف ن)

نظرتي لحد متفوق أو ناجح في حياته ببص له عشان أعرف وصل لكده ازاي وعمل ايه ونفسي أساله بس بخاف يقول عليا بحسده او ممكن يحصلله حاجه وحشه وأكون أنا السبب .

التفسير

تُشير لرغبتها فى النجاح والإستقرار ولكنها تشعر بالخوف لمجرد أنها تريد معرفة كيفية وصول هذا الشخص لهذا النجاح ، وهذا شعور طبيعى ومتوقع لأنها تتوقع دائماً رد فعل من أمامها بدون المحاوله ، وكل ذلك يرجع لتجرتها السيئة مع والدها . وتوحد الحالة مع البطلة وإظهار هذه الاستجابة والنظرة الدونية للذات وعدم الثقة بالنفس لعدم قدرتها الحديث مع الآخرين وسؤالهم عن أسباب نجاحهم فهذا يؤكد ضعف الشخصية وضعف المهارات الاجتماعية لدى الحالة وعدم التوافق والتكيف مع الآخرين وكل هذا يؤكد شدة اكتئاب الحالة وعدم المرونه فى شخصيتها ، واجتنابها التعامل مع الاخرين.

إستجابة الحالة على البطاقه (١٧ ف ن)

شايفه ان الشمس طلعت وكله بيشتغل الا انا واقفه بتفرج ، انا شخصيه تقليديه مبعملش حاجه ودي كانت نظرتي من شهرين لاني مكنتش بشتغل ، ولكن الآن اشتغلت واتغيرت نظرتى .

التفسير

إسقاط على الحالة الموجودة بالصورة لأن هذا ما كان يحدث معها " استرجاع ماضى" ، وفرحتها بالتغير فى حياتها ، وبالفعل الحالة محتاجه للتعلم أكثر وأخذ خبرة لمنع الاجترار السلبى لديها، حتى تتغير شخصيتها الحديه المُكتسبة من مكوسها بالمنزل . فرؤية الحالة لضوء الشمس دليل على الرغبة في تحقيق الآمال والإصرار عليها لكن يظهر أيضا ضعف الأنا وعدم قدرتها على النجاح للاحساس الدائم بالنظرة السلبية للذات وضعفها.

إستجابة الحالة على البطاقه (١٨ ف ن)

لما بندم على حاجه غلطت فيها أو أي حد خذلني ، ولكن أوقات بلاقى ماما نظرتها بتغيرنى من ضعيفه الى قويه وبتقويني على كل اللي خذلني أو أصحابي اللي بعده عني عشان اشتغلت ، ولكن فكرت لو انا جبت عربيه مثلا هيقتلوني.

التفسير

يُسيطر على الحالة شعور بالندم على عدم محاولتها التقرب لأمها من البداية ، ولكن بنزولها مجال العمل تغيرت نظرتها ورأت فى نظرة أمها تغير من ضعف الى قوة وتشجيع لها ، وذلك يثبت تغير وجهة نظر الحالة بعد عملها وحاولت التقرب من الأم وفهمها رغم بُعد أصحابها ، واكتسبت جانب جديد يقف بجوارها، مع الرغبة فى القبول الإجتماعى .

إستجابة الحالة على البطاقه (١٩)

أنا شايفه البيت يوم حلو ويوم وحش ، ومشاكل أكثر وبالذات على أتفه الاسباب ، بنحاول نشغل قرآن كحل لتقليل المشاكل، أسمع اللي قدامى بالراحه فيشعر ان انا بستهبل عليه ، لدرجة لو يوم مر علينا سعيد أحس ان فيه مصيبه هاتيجي وأقول يارب عدي الأيام على خير.

التفسير

تُشير استجابة الحالة لوجود اضطرابات فى الأسره لعدم تفاهم الأب ، وهى تحاول بشتى الطرق المساعده لكن لم تقابله بردود أفعال سليمه لدرجة الخوف من المستقبل والشعور بالسعاده .

تعقيب عام على استجابات الحالة الثانيه على إختبار تفهم الموضوع T.A.T

أسقطت الحالة بعض رغباتها واحتياجاتها من خلال البطاقات فأحياناً تشعر بالذنب تجاه والدتها ، فهى لديها بعض المشاعر العدائية تجاه والدها بسبب معاملته السيئة لها ، ووجدت تناقض فى استجاباتها، ففى بداية استجاباتها قالت أن والدها كان حنون عليها فى طفولتها وفسرته بأنه كان يسافر كثيراً وقالت أنه سبب حياتها التعيسه فى كل مراحل حياتها حتى الآن ، ولكن تفسيرى لذلك أن الحاله تغيرت عندما تلقت العقاب من والدها لأنها قامت بالتمثيل على مسرح المدرسه فى الصف الأول الإعدادى رغم أنه طلب منها عدم قيامها بالتمثيل ولكن فى نفس الوقت وافق لبنت أخته على نفس الموقف وشجعها على التمثيل ، وقالت أن أى تصرف بابا يعمله معايا دائماً يأخذ رأى أخته فيه وهذا أمر يضايقها جداً ومنذ تلك اللحظه هذا الموقف لا تنساه أبداً وحتى الآن غير نادمه على التمثيل لانها كانت فى سن صغيرة ولكن ندمها على مخالفة الأمر ولكن مخالفتها ام تكن بارادتها ولكن معلم المادة أرغمها على ذلك والأب لم يستمع لها ، وغيرها من المواقف الكثيرة التى وقف الأب ضدها فيها.

فمن خلال تحليل استجابات الحالة يتضح أهم الخصائص التى ميزت إستجابة الحاله على الصور : تشعر بالفراغ بشكل مستمر ، لديها العديد من الحاجات الغير مشبعه مثل حاجتها للحب والإحترام من الآخرين ، تتبدل مشاعرها نحو الآخرين بسرعه من المحبه مثلاً الى الكره ، تشعر بالسيطرة عليها من الآخرين ، تفتقد الشعور بالقيمة ، تشعر بالوحده النفسية ، تصطدم كثيراً بالناس القريبين منها ، تغضب بشده فى مواقف لا

تستحق الغضب ، تعتقد فى السحر والحظ ، تشعر بأنها فى حاجه مستمرة الى مساعدة وتشجيع من الآخرين ، تفكر فى ايذاء نفسها ، تُفكر فى مدى الحزن الذى تشعر به .

أما عن بعض صفاتها الشخصيه فهى شخصيه مترددة ، غير راضيه عن حياتها التى تعيشها ، لديها قلق دائم من المستقبل، لديها صورة سلبيه عن الذات وتفكر فى جميع ما لديها من قصور وفشل وعيوب وأخطاء .

ثالثاً: درجات الحالة الثالثه على المقاييس السيكومترية :

٣ - الحاله الثالثه (**ذكر**)/ كانت درجة الحالة (**س/ ب / ل ورقمها ١٠٣**) على مقياس الاجترار(٨٤) وعلى مقياس اضطراب الشخصيه الحديه (١٠٠) ويلاحظ ارتفاع درجة الحالة فى المقياسين.

أولا: بيانات شخصية:

أ - الاسم **س/ ب / ل** ب - العمر الزمني الآن **٢٠ عاما** جـ - الحالة الاجتماعية **أعزب**

د - الوظيفة **طالب**

ه - أعلى مؤهل حصلت عليه **الفرقه الثالثه لكليه تربيه** و - مع من تعيش **مع اسرتي**

ثانيا: بيانات الأسرة:

أ - وجود الوالدين على قيد الحياة، أو وفاة أحدهما **على قيد الحياه**

ب - عدد الأخوة ، **ذكور(١)** ، **إناث (٣)** جـ - ترتيبك في الأسرة **الثاني**

ثالثا: بيانات الوالد:

١ - الحالة الصحية **مريض** ٢ - مستوى تعليمه **كليه الحقوق** ٣ - عمل الوالد **مدير عام لإحدى المكتبات**

٤ - عادات الوالد الرئيسية **دائما الخوف والقلق علينا** ٥ - سمات شخصيته (قوى، متسلط، عنيد، متساهل، حازم) **قوي وعنيد وحازم** ٦ - هل تزوج بأكثر من واحدة ، وفى حالة نعم، ما ترتيب والدتك؟ **لا**

رابعا: بيانات الوالدة:

١ - الحالة الصحية **جيده** ٢ - مستوى تعليمها **كليه تجاره** ٣ - عملها الآن **ربه منزل** ٤ - فرق السن بينها وبين الوالد **١٦ عاما** ٥ - عاداتها الرئيسية **الحنان** ٦ - سمات شخصيتها (قوية ، متسلطة، عنيدة، حازمة) **لا يوجد**

خامسا: ذكريات الطفولة:

١ - كيف كانت الطريقة التي تمت بها ترتيبك ؟ من حيث؟ (الشدة، اللين، الحزم، الحماية الزائدة)

تمت التربيه بنظام الحمايه الزائده حيث كان الاب حازم معنا وبكثرة وجودنا في البيت وليس خارجه أى لا يحب الخروجات والضغط علينا بكثره المذاكره .

٢ - هل تعرضت للعقاب؟ في حالة الإيجاب: لماذا، كيف، من وقع عليك العقاب؟

لا اذكر الا أن أبى شديد في محافظتنا على مذاكرتنا والاهتمام بها فكان عقابنا على عدم مذاكرتنا .

٣ - كيف كان رد فعلك للعقاب؟ **أحيانا** بتضايق وأحيانا أشعر انه خوف علينا .

٤ - من كان أكثر الأشخاص تدليلا لك؟ **أمي وخالتي**

٥ - هل كان حبك في الطفولة أكثر ميلا للأب أم للام ولماذا؟ **الأم** لانها الاكثر حبا وعطفا علينا .

٦ - مع من كنت متفاهما أكثر (الأخوة -الأصدقاء -الوالدين) ولماذا؟

الاصدقاء والاخوه بسبب التفكير الواحد و نفس الميول الواحده .

٧ - هل تتذكر مشاجرات ومشكلات بين الوالدين؟ ماهى الأسباب؟وهل كانت تستمر طويلا؟

كان يوجد ولكن اسباب عاديه لا تستمر طويلا .

٨ - أي نمط من الأطفال كنت في طفولتك(هادئ -منطوي -أناني -عدواني - مسالم)؟ **هادئ ومسالم**

٩ - أكتب ملخصا لتجاربك في الطفولة؟وهل تشعر بالذنب حيالها الآن؟

كنت كثير اللعب واحب العاب البلايستيشن واذهب باستمرار وعرف الوالد وغضب كثيرا وتوقفت عن الذهاب لفتره ولكن لم اشعر بالذنب .

١٠ - هل تذكر أشياء أخرى حدثت لك في طفولتك؟ **لا اتذكر**

سادسا: ماهى الحوادث أو الأمراض التي تعرضت إليها خلال عمرك الزمني؟ وماهى حالتك النفسية عند وقوعها وما بعدها؟

تعرضت لحادث في العين ولم استطيع الرؤيه لفترة وشعرت بالحزن والتعب النفسى الشديد .

سابعا: أكتب عن تجاربك الجنسية قبل الزواج؟ وما هى اتجاهاتك نحوها الآن؟ هل لديك الرغبة لعمل علاقات عاطفية مع الاخري؟ من هم ولماذا؟ **لا توجد**

ثامنا: (للمتزوجين):

أكتب عن تجربة الزواج؟ كيف تم اختيار القرين؟ وماهى جوانب التشابه والاختلاف بينكما؟ وهل تشعر بالسعادة الزوجية ؟ماهى شروط السعادة الزوجية من وجهة نظرك؟

غير متزوج

تاسعا: لغير المتزوجين:

هل تفضل الزواج الذي يتم بعد علاقة عاطفية بين الاثنين أم تفضل الزواج التقليدي؟ ماهى شروط اختيار الطرف الآخر (الزوج أو الزوجة)؟

أفضل الزواج بعد علاقه عاطفيه وتجربه شعور الحب - وشروطي في اختيار الزوجه الجمال وأن تكون بدرجه معينه من الذكاء الاجتماعي وان تكون مطيعه ومحبه وذو شخصيه قويه وموهوبه .

عاشرا: أكتب عن عاداتك في الطعام والشراب؟

اكل بنظام معين لا اكل بط ولا السمك ولا المكرونه ولا الارز ولا الصلصه وانواع من الخضار والاكل المالح .

أحد عشرا: أكتب عن تجاربك مع الأصدقاء؟ وما هى شروطك في اختيار الأصدقاء؟ وهل هم من جنسك أم من الجنس الآخر؟ وما وظيفة الأصدقاء لك من وجهة نظرك؟

من تجاربى مع الاصدقاء القيام بالانشطه المتنوعه معا وشروطى في اختيار الاصدقاء ان يكون وفي وملتزم بالصداقه ولا يخون وان يكون موجود في وقت الشده وان يكون له نفس اهتماماتي ونفس تفكيري ونفس ميولى وان يكون متقبل لاي حديث باي شكل من الاشكال ومتقبل للنقد - **ووظيفه الصديق** من وجهه نظري ان يكون مرشد لصديقه وناصح وصديق جيد ومساعد وموجود دائما.

اثنا عشر: هل تمارس الصلاة والصيام بانتظام؟ وأين تصلى (منزل، مسجد) هل تستطيع تنفيذ أوامر الدين، أم أن هناك فرق بين أقوالك وأعمالك؟ هل يسبب لك هذا متاعب معينة؟ ما هى؟

غير منتظم بالصلاه دائما لكن منتظم بالصيام وعندما اصلي اصلي في البيت واحيانا بالمسجد - **واقوم بالامور** المقتنع بها اقتناع تام - **ولا يوجد** متاعب بتنفيذ امور الدين الصحيحه مثل الصدق والحياء وغض البصر.

ثلاثة عشر: (فلسفتك في الحياة):

١ - ما هى المبادئ التي تنظم سلوكك؟هل الكسب المادي، أم العادات والتقاليد؟أم أوامر الدين أم ضميرك؟ أم كل ما يحقق شعورك بالتفوق والتفرد؟

من مبادئ هو القناعه / القناعه بالمكسب المادي والدراسي ومساعده الغير والقيام بالامور التي يمليها عليا ضميري فهذا في النهايه يؤدي لتحقيق أهدافى .

٢ - ما هى آرائك واتجاهاتك السياسية؟ **غير مهتم** بالسياسه لكني اشجع القرارات في الصالح العام والمنصفه لعامه الشعب .

٣ - ما رأيك في الناس الذين تتعامل معهم؟ والناس على وجه العموم؟ ما رأيك في سياسة الدولة؟ وسياسة الدول الأخرى؟ **أرى بعض الناس بسيطه** والبعض الاخر من النوع غير قابل للتعامل - **وليس لدي رأى** في سياسة الدوله او الدول الاخرى.

أربعة عشرا: (رأيك في نفسك):

١ -ما رأيك في تكوينك البدني؟ **غير راضي** عن تكويني البدني فجسمي غير ثابت بعض الوقت في زياده والبعض الاخر في نقص وأريد زياده لياقتي البدنيه لكن لايوجد وقت .

٢ - ما رأيك في شخصيتك عموما(اذكر جوانب القوة والضعف)؟

شخصيتى هادئه ومفكره وعنيده في بعض الاوقات ومن جوانب قوه شخصيتي اكتساب الاخرين عند التعامل معهم والذكاء الاجتماعي - **ومن نقط ضعفي** الصمت في بعض الاحيان والتغاضي عن بعض الامور .

الخامسة عشر: (الأحلام):

أذكر الأحلام والكوابيس التي تتكرر في منامك وهل بها أشياء غير منطقية؟

احلم دائما باحلام خياليه مثل التواجد في جزيره ووجود قوى خارقه والسفر الى أماكن غير موجوده ووجود اشخاص حقيقيين وموجودين في الحقيقه لكن لا يوجد تعامل معهم في الحياه العاديه ووجود قصه حب .

السادسة عشر: (الاضطرابات النفسية):

١ - هل تعانى من متاعب نفسية؟ما هى؟ وما شدتها؟ **لا**

٢ - هل تعتقد أن والديك لهما تأثير على حالتك النفسية؟ **أحيانا ابي**

٣ - ما موقف الوالدين والأخوة والأصدقاء وزملاء العمل أثناء معاناتك لهذه المتاعب؟ **لا اتحدث مع احد**

٤ - هل تعتقد أنك السبب في هذه المتاعب؟ وكيف؟ **احيانا**

٥ - هل بإمكانك التغيير من حالتك النفسية؟ كيف يتم ذلك من وجهة نظرك؟ **احيانا بعدم التطرق اليها**

السابعة عشر: (الاتجاه نحو الزمن):

ما اتجاهاتك نحو الماضي ، والحاضر، والمستقبل؟ **لا احب التفكير في الماضي** ولكن اهتم **بالحاضر** اكثر واحاول تحسينه حتى **لا** اندم في **المستقبل** واشعر بسوء عندما افعل شيء وبعد فتره زمنيه اشعر انه كان من الممكن القيام بما هو افضل منه.

الثامنة عشر: أكتب في أشياء أخرى تريد ذكرها ولم تتناولها الاستبانة؟

في فتره الثانويه العامه كنت أريد أن أصبح طيارا وأن قوم بما أريد لكن فرض عليا واقع بسبب النتيجه ان ادخل كليه **لا** احبها وغير مقربه لى ولم ياتي على بالي ولو صدفه ان ادخل كليه التربيه واصبح معلما ولم اكن اعرف أن هذه الكليه تدفن طلابها بكثره المواد غير المفيده اجتماعيا ولا مستقبليا في مجال العمل ولكن بسبب التقدير او ما يسمى بالشهاده الجامعيه فرض علينا مذاكره مواد غير مفهومه وكبت الوقت والتخلي عن بعض النشاطات المحببه والبعد عن الاصدقاء.

ملخص الحالة الثالثه من استمارة المقابلة:

موقع الحالة في الأسرة

ترتيب الحالة الأول لأسرة مكونة من (٦) أفراد وهم الأب والأم، و(٤) من أبناءهم .

وذكرت الحالة أن الأب من النمط قوى والعنيد والحازم ودائم القلق والخوف علينا، والأم من النمط الحنون والعطوف، وذكرت الحالة أن في طفولته كان مرتبط بالأم لأنها

الأكثر حباً وعطفاً علينا ، وتمت تربيته بنظام الحماية الزائدة حيث كان الأب ملزمنا بالتواجد فى البيت وكثرة المذاكرة ، وكانت الأم والخالة أكثر تدليلاً له .

علاقة الأب والأم

ذكرت الحالة أن العلاقة بين الوالدين جيدة ، وتقول عن الأم أنها شخصية طيبة جداً وعلاقته بها جيدة ويتحدث معها ، أما عن الأب فهو يقول أنه شخصية طيبة ولكن لديه قلق كبير جداً تجاه كل شئ وعلاقته به جيدة ويحبه ولكن لا يرتاح فى الحديث معه وهذا ماتفتقده الحالة .

الإطار الأسري الإجتماعى

الإطار الأسري: تذكر الحاله أن لديه ثلاثة أخوات إناث وأن أكثر مصادر التوتر فى الأسرة هى أننى وحيد .

الإطار الجنسي: ليس لديه أى تجارب مع الجنس الآخر ، وتذكر الحاله ممكن بسبب خوفى على أخواتى ، وأحياناً تربية أبى منذ البداية فكان محكم الغلق علينا لا نخرج كثيراً ولا نتعامل مع أحد .

<u>ملحوظات</u>

- ❖ الحاله الثالثه كان متحمس للجلسة جداً ، ولكن إستجاباته مختصرة جداً ومتحفظ فى ردوده.
- ❖ باباه مريض سكر وبيعمل منظار للمريء كل ١٥ يوم .
- ❖ عنده صعوبه في تذكر الأحداث لانها كانت مؤقته عنده .
- ❖ شايف أصدقاؤه أكثر تفهماً له لان ميولهم متشابه .
- ❖ فى سؤال تجاربك مع أصدقائك اندمج فيه جداً ، وبدأ يكتب كل ما بداخله براحه وسعاده ، وأثناءالجلسه وهو يتحدث معى ظهرت عليه ملامح السعاده والفرحه.

إستجابات الحالة الثالثه على إختبار T.A.T

إستجابة الحالة على البطاقه (١)

واحد عنده مشاكل في الدراسه ومسأله واقفه معاه مش عارف يحلها، أو مشكله خارجيه مأثره عليه من الخارج، وممكن تعبان ومُجهد جسمانياً أو بدنياً ومش قادر يذاكر، وبيحاول يفكر يخرج من أزمته ازاى ويصعد لسلم النجاح والتفوق ولكن مشاكله تقيده لخوفه من عدم التخطيط الجيد فيفشل .

التفسير

وهنا صراع وخوف واضح بين مايريد ومايفعل، يريد أن يتخلص من الضغوطات المحاط بها من تعليم فى كليه أُجبر عليها ونقد سلبى لذاته لانه لم يستطيع الدخول للكليه التى يريدها ، وخوفه من إتخاذ أى قرار جديد " حاجته للإستقلال" من سيطرة الأب .

وهنا إشارة أيضاً للشعور بالندم والحزن والخوف والقلق من المستقبل، فهو نادم على مافات، ولكنه يخاف أيضا أن يمر العمر دون أن يفعل مايريد ويتفق ذلك مع المقابلة فى (أنه غير راضى عن دخوله الى كلية لا يريدها وقال أنها تدفن طلابها بكثرة المواد الغير مفيده إجتماعياً ولا مستقبلياً فى مجال العمل ولكن بسبب التقدير أو ما يسمى بالشهادة الجامعيه فُرض علينا مذاكرة مواد غير مفهومه وكبت الوقت والتخلى عن بعض النشاطات المحببه والبعد عن الأصدقاء) " كره الواقع " وتعرضه لضغوط يدل على شعور الحالة بأنه حاد الطباع والشخصيه.

إستجابة الحالة على البطاقه (٣ ص ر)

شايف طالب في المرحله الاعداديه أو الثانويه قاعد بيعيط أو ممكن فيه مشكله في البيت.

التفسير

التردد فى سرد القصة يُعبر عن تفكير وقلق وأحداث مضطربة فى حياته ، وذلك

يتفق مع المقابلة وهو عدم رضاه عن دخوله لكليته ومروره بأزمة نفسية ، وصراع دائم لديه وعدم قدرته على إتخاذ القرار لانه مُجبر بسبب مجموعه فى الثانويه العامه . فتوحد الحالة مع البطل واستخدام ميكانيزم النكوص للرجوع إلى مرحلة المراهقة المبكرة ومحاولة اجتهاده في المذاكرة لرغبته للوصول إلى الكلية الجوية التي يتمناها ، ولكن اجترار الأفكار السيئة خلال هذه الفترة كان يسيطر عليه من خلال ذكره لحدوث مشكلة داخل المنزل يفكر فيها، وهذا تبرير لفشله وعدم وصوله للكلية التي يتمناها وهذا يتفق مع ما ذكره خلال المقابلة.

إستجابة الحالة على البطاقه (٤)

شايف واحد مروح بعد يوم صعب من الشغل وباين عليه النرفزة والعصبية وزوجته كانت منتظراه وأول ماشافت حالته حاولت تفهم الموضوع وتهدى فيه لتوفر له الراحه اللي هو عايزها.

التفسير

تعبر عن حالة الحالة ورغبتها فى الحصول على الزواج بعد علاقه عاطفيه وتجربة وشعور الحب ، وذلك يتفق مع ما تم فى المقابله الإكلينيكية ، وهو أن يتزوج إمرأه جميله وأن تكون بدرجة معينه من الذكاء الإجتماعى ، وأن تكون مطيعه ومحبه وذى شخصيه قويه وموهوبه.

إستجابة الحالة على البطاقه (٦ ص ر)

شايف واحد واقف مع والدته وفيه مشكله مع بعض وعايز يتكلم معاها بس مكسوف يكلمها مش عارف يبدأ منين وواقف ساكت.

التفسير

تشير هذه العبارة لإفتقاده القدوة ، وإسقاط حاله على الصورة فهذا مايفعله مع والدته ، فهو يرغب فى التعبير والتحدث وغير قادر.

إستجابة الحالة على البطاقه (٧ ص ر)

شايف واحد باباه بيكلمه ومش عايز يبص في عينه وتقريبا الولد زعلان من باباه.

التفسير

تعبر عن حالة الحالة ورغبته فى الحصول على تغيير الوضع الراهن ويخرج عن الصمت لأنه من نقاط ضعف شخصيته الصمت والتغاضى عن بعض الأمور، ويسعى للنجاح بنفسه ويرغب فى التعبير عن رآيه بدون تدخل من أبيه .

إستجابة الحالة على البطاقه (٨ ص ر)

شايف واحد بيفتكر موقف أو بيحصل له حادثه ودكاتره بيعذبوه ، وهو حاسس باللي بيحصل ومش قادر يتحرك.

التفسير

تستخدم الحالة ميكانزم الاسقاط لأنها تُذكره بحادث عينه ، ولم يستطيع الرؤيه لمدة ، وشعر بالحزن والتعب النفس الذى تعرض له ، وشعور بالأسف على نفسه.

إستجابة الحالة على البطاقه (٩ ص ر)

شايف ضباط مرتاحين وواحد بيكلم زميله ونائمين ، وممكن تكون قاعدة صحاب مرتاحين والباقي بيهزروا وبيتكلموا.

التفسير

تستخدم الحالة ميكانزم التوحد مع الصورة التى يتحدث عنها ويتمنى أن يكون مثلهم ، وذلك يتفق مع ما تم فى المقابلة الاكلينيكية ، وهو أنه دائما يتحدث ويتمنى أن يكون مثلهم ظابط طيار وأن يقوم بما يُريد ولكن اتفرض عليه واقع بسبب النتيجه ودخول كلية لا يحبها وغير مقربه له ولم يأتى فى باله ولو صدفه أن يصبح معلماً.

إستجابة الحالة على البطاقه (١٢ ر)

واحد قاعد شايل الهم بيفكر ويحاول أن يجد حل للمشكله ، ويحاول يتصرف ازاي في المشكله اللي عنده .

التفسير

وهنا تكرار لحاجته للإستقلال، وشعوره بالضغط والسيطرة من خلال تقييد حريته ، وشعوره بعدم الاستقرار وعدم الرضا عن الواقع الذى يعيش فيه ، وذلك يتفق مع ما تم فى المقابله الإكلينيكية (لابد أن أحسن حاضرى حتى لا أندم فى المستقبل وأشعر أنه كان من الممكن القيام بما هو أفضل منه.

إستجابة الحالة على البطاقه (١٣ ر ف)

شايف حاجتين حبيبته بتخونه فقتلها وبعد كده ندم (وده أكتر تفسير صحيح) أو ممكن حد قريب لها ومقدرش يصحيها من النوم.

التفسير

هنا يشعر بالشك وتوقعه الدائم للشر ، وقد يكون كبت جنسى ومشاعر سلبية ، وحاجة الحالة للحب.

إستجابة الحالة على البطاقه (١٧ ص ر)

شايف واحد فى مسابقه بيهتم بصحته البدنيه وبيجهز لحاجه أو حابب يتسلق أو يهرب.

التفسير

إسقاط للاشعور فكم تتمنى الحالة أن يكون راضى عن شكل جسمه ، ولأن هذا ماتفعله الحالة من المنزل الى الجامعة فقط لا يوجد لديه وقت لممارسة الرياضه والإهتمام بلياقته البدنيه فهو فترة جسمه فى نقصان وفترة أخرى فى زيادة فهو لديه الرغبة الشديدة فى الرضا عن جسمه والشعور بالثقة بالنفس.

إستجابة الحالة على البطاقه (١٩)

شايفه بيت في وسط الغابه والبيت بيولع مفيش اهتمام بيه ، بيولع لوحده وبهدوء والبيت مهجور وما فيش حد فيه .

التفسير

تستخدم الحالة ميكانزم الاسقاط لأنها تُمثل قصة فشله فى الدراسة ، وتظهر فى " بيولع لوحده وبهدوء" و شعور بالندم على مافات ، وهذا نفس شعوره من الداخل عند ظهور نتيجة الثانوية العامه.

تعقيب عام على إستجابات الحالة الثالثة على إختبار تفهم الموضوع T.A.T

الحاله الثالثه كان متحمس للجلسة جداً، ولكن إستجاباته مختصرة جداً ومتحفظ فى ردوده، وهذا بمثابة هروب من الواقع واستخدام لميكانيزم التسامي والتظاهر بالارتياح للهروب مما يشعر به من مشاعر سلبية تجاه الذات والشعور بالنقص لعدم تحقيق حلمه بأن يكون طيار.

علاقته بوالديه، لديه صورة سلبية للوالد وصوره ايجابية للأم والتعلق بالأم أكثر من والده ، والبيئه المحيطة بتأثر فيه بطريقه سلبية وده دليل على هشاشة وضعف الأنا لديه وذاته سلبيه لتأثره بالمحيطين أكثر.

توحدت الحالة مع معظم بطاقات الإختبار وأسقط ما بداخله من بعض الرغبات وأبدى قلقه بشأن مظهره فهو غير راضي عن مظهره الشخصى ، ويعتقد دائماً أن الآخرين أفضل منه ، ويرغب أن يعيش حياة الطيارين ، ويشعر بأن شيئاً ما ينقصه ويبحث عنه ، ويشعر بعدم وجود معنى أو هدف فى حياته.

ومن الصفات المميزة له أنه شخصية طموحة جداً ، لكن يُفكر كثيراً فى مدى السلبية التى يشعر بها وعدم وجود دافعيه لديه ، ناقم على حياته وخاصة وضع دراسته ، ويُفكر فى موقفه الحالى متمنياً لو كان قد إنتهى بشكل أفضل.

تعقيب عام على الحالات الثلاثه

❖ إستجابتهم وسردهم للقصص طويل وخاصة الحالة الأولى وذلك يدل على إرتفاع الاجترار لديهم، وبالتالى ارتفاع الشخصيه الحديه لديهم .

❖ التعرض للنقد وعدم التدعيم الإيجابى من المحيطين مما أثر ذلك على عدم قدرتهم فى إتخاذ القرارات ، القلق الشديد من المستقبل ، الخوف من تقييم المحيطين، أصبحوا غير راضيين عن حياتهم .

❖ فهم لديهم أفكار لا عقلانية مرتبطة بشعورهم بالذنب ومن ثم إثارة المزيد من الاجترار السلبى لديهم ولكن من أجل تخفيف هذا الشعور، قد يقومون ببعض السلوكيات الدفاعية ورغم أن الإستراتيجيات الدفاعية قد تكون ناجحة إلا أنها فى حقيقتها تعد مخدراً أو تخفف شخصيتهم الحديه بشكل مؤقت.

أهم الخصائص النفسية التى يتمتع بها ذوى الاجترار المرتفع والشخصيه الحديه المرتفعه من خلال الدراسة الإكلينيكية الحالية:

- عدم الرضا عن الحياة – علاقتهم الشخصيه مع الآخرين متقلبه – يفتقدوا الشعور بالقيمة - لديهم شك فى نوايا الآخرين - عدم القدرة على إتخاذ القرار - عدم القدرة على إستكمال العلاقات العاطفية - القلق الدائم من المستقبل– تتبدل مشاعرهم نحو الآخرين بسرعه من المحبة مثلاً الى الكراهيه - الشعور بالحزن - التردد بشكل كبير جدا – مُسيطر عليهم من الآخرين – يُفكرون ما الذى فعلناه لنستحق ذلك – يُفكرون فى موقفهم الحالى مُتمنيين لو كان قد انتهى بشكل أفضل – يُفكرون فى مدى الحزن الذى يشعرون به .

التوصيات

١ - الإهتمام بضرورة التشخيص الصحيح لأصحاب الشخصيه الحديه ، لأن تلك أول خطوة نحو العلاج.

٢ - يجب وضع برامج ارشادية وقائية علاجيه تركز على الخبرات التى من شأنها تقليل أعراض اضطراب الشخصيه الحديه ، والحد من اجترار الأفكار لدى طلاب الجامعه ، ورفع كفائتهم فى مواجهة الأحداث الضاغطة التى تواجههم فى حياتهم.

٣ - يجب على الأبوين تقديم الحب والإهتمام والرعاية للأبناء، حتى يكونوا أصحاء نفسياً ولديهم ثقه بأنفسهم ، ولا يقومون بسلوكيات إندفاعية خاطئة يترتب عليها عواقب سيئة للفرد نفسه.

٤ - الإهتمام ببرامج الإرشاد النفسى التى تساهم فى تخفيف سمات اضطراب الشخصيه الحديه لدى المراهقين، وذلك حتى يستطيعوا التكيف مع أنفسهم ومع الآخرين ومع المجتمع من حولهم .

٥ - ضرورة توعية المراهقين بأنواع اضطرابات الشخصيه ، ولا سيما اضطراب الشخصيه الحديه حتى لا يحدث خلط فى المفهوم.

٦ - عقد دورات تدريبية فى الجامعات تستوعب المراهقين حتى يستطيعوا أن يكتسبوا مهارات اجتماعية وثقافية وعملية تساعدهم فى تنمية ذواتهم.

٧ - ضرورة الإهتمام بتحديد الأفكار الاجترارية الإكتئابية وما تعكسه من مُعتقدات جوهرية وحالات مزاجية مُرتبطة باضطراب الشخصيه الحديه عند تصميم أى برنامج علاجى لعلاج أعراض اضطراب الشخصيه الحدية.

٨ - الإستعانه بالعلاج الميتامعرفى فى الحد من اجترار الأفكار الذى قد يُسهم فى تخفيف أعراض اضطراب الشخصيه الحديه.

٩ - اهتمام الإعلام بنشر معلومات عن اضطراب الشخصيه الحديه لأنه غير معروف فى المجتمات بشكل كاف.

١٠ - العمل علي أن تكون العلاقة بين الطلاب وادارة الكلية واعضاء هيئة التدريس قائمة علي الالفة والمودة والحب والتفاهم لتشجيعهم علي التعبير عن أنفسهم ومشكلاتهم بصراحة.

١١ - عمل دورات لتوعية الطلاب بمفهوم اجترار الأفكار والوقوف علي اسبابه واثاره وطرق التغلب عليه.

١٢ - ضرورة اهتمام الأخصائيين والمعالجين النفسيين بتضمين البُعد الدينى مع الإرشاد النفسي فى التعامل مع اضطرابات الشخصيه وخاصة اضطرابات الشخصيه الحديه.

البحوث المقترحه

١ - فاعلية برنامج إرشادى للحد من الأفكار الاجترارية وأثره فى خفض أعراض اضطراب الشخصيه الحديه لدى عينه من طلاب الجامعه(ذوى الإعاقات).

٢ - فاعلية برنامج ارشادى للحد من الأفكار الاجترارية وأثره فى خفض أعراض اضطراب الشخصيه الحديه لدى المراهقين فى دار الرعاية الإجتماعية(الملاجئ).

٣ - فاعلية برنامج ارشادى للحد من الأفكار الاجترارية وأثره فى خفض أعراض اضطراب الشخصيه الوسواسيه لدى عينه من طلاب الجامعه.

٤ - فاعلية برنامج قائم على العلاج الميتامعرفى فى الحد من اجترار الأفكار وأثره فى خفض أعراض اضطراب الشخصيه الحديه (الوسواسيه) لدى عينه من طلاب الجامعه.

٥ - فاعلية برنامج تدريبى قائم على اليقظة العقلية فى تخفيف حدة أعراض اضطراب الشخصيه الحدية فى المراحل العمرية المختلفة.

٦ - فاعلية برنامج تدريبى قائم على اليقظة العقلية فى تخفيف حدة اجترار الأفكار فى المراحل العمرية المختلفة.

المراجع

حنان أسعد خوج (٢٠١٤) . اضطراب الشخصيه الحديه : دراسه مقارنه بين طالبات المرحله الثانويه وطالبات الجامعه بالتخصصات العلميه والأدبيه بالمملكه العربيه السعوديه . ***المجله التربويه*** . مج (٢٨) ، ع (١١١) ، ص ١٠٧ - ١٤٣ .

خديجة حيدر نوري(٢٠٢٠). اجترار الغضب وعلاقته بأحتمالية التسامح لدى طلبة الجامعة. ***مجلة آداب المستنصرية***. الجامعة المستنصرية ، كلية الاداب ، قسم علم النفس . ص ١ – ٥٣.

سعاد بنت عبدالله البشر(٢٠٠٥). التعرض للإساءه فى الطفوله وعلاقته بالقلق والإكتئاب واضطراب الشخصيه الحديه فى الرشد. ***دراسات نفسية***. مج(١٥)، ع(٣)، ص ٣٩٩ - ٤١٩.

سميرة بنت محارب العتيبي ، وبلسم بنت عبدالرحمن الحازمي(٢٠٢٠). حجم الإسهام النسبي لاجترار الأفكار في التشوه المعرفي لدى طالبات جامعة أم القرى. ***بحوث ودراسات***. مج(٢٤) ، ع (٤٨)، ص ١١٣ - ١٤٢.

شيماء عزت باشا (٢٠١٥). إجترار الأفكار والتشويه المعرفي وعلاقتهما بأعراض القلق والإكتئاب. ***المجلة المصريه لعلم النفس الإكلينيكى والإرشادى***. الجمعية المصرية للمعالجين النفسيين . بحوث ومقالات. مج (٣) ، ع (٤) ، ص ٥٣٥ – ٥٨٢ .

شروق بنت ظافر الشهري (٢٠١٨). سمات الشخصية الوسواسيه وعلاقتها بالأفكار غير العقلانية لدى طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ***مجلة الثقافة والتنميه***. بحوث ومقالات. مج (٨١) ، ع(٥٢١) ، ص٢١٧ – ٢٤٤.

صمويل تامر بشرى، مصطفى عبدالمحسن الحديبى، علا محمد عبدالوهاب(٢٠١٧). أعراض اضطراب الشخصية الحديه فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافيه لدى المعلمات المتزوجات . ***مجلة كلية التربيه*** . جامعة أسيوط. مج (٣٣)، ع (٢)، ص ٤٦١ - ٤٩٤.

عبدالله سالم الرشيدى، محمد درويش محمد(٢٠١٥). ملامح الشخصيه البينية دراسة حالة باستخدام المنهج الإسقاطى. ***مجلة رابطة التربية الحديثه***. مج(٧)، ع(٢)، ص ٧٥ - ٩١.

عبدالله عسكر(٢٠٠٦). اضطراب الشخصية وعلاقتها بالإساءة للمرأه فى العلاقات الزواجية والعمل. ***رسالة دكتوراة***. كلية الآداب. جامعة الزقازيق.

فاضل عبدالزهرة(٢٠١٨). اجترار الذات لدى طلبة الجامعه. ***مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية***. كلية التربية للعلوم الإنسانية. جامعة البصرة. مج(٤٣)، ع(٣)، ص٤١ - ٥٩.

فاطمة عبدالنبى عيد محمد(٢٠١٩). المؤشرات السيكومترية لمقياس اضطراب الشخصيه الحديه لدى المراهقات. ***مجلة البحث العلمى فى الآداب***. بحوث ومقالات. مج(١٠)، ع(٢٠)، ص ٥٠٣ - ٥٣٠

فاطمة سيد عبداللطيف (٢٠١٩). فعالية برنامج إرشادي تكاملي لتخفيف العواقب الناتجة عن الإساءة في الطفولة في خفض اضطراب الشخصية الحدية لدى عينة من الراشدات. ***مجلة الإرشاد النفسي***. بحوث ومقالات. ع (٧٥)، ص ٢٥٩ – ٣١٧.

رحاب يحيى أحمد (٢٠١٨). فاعلية العلاج القائم على التعقل في تخفيف حدة بعض أعراض اضطراب الشخصية الحديه لدى عينة من طلاب الجامعه. ***مجلة كلية التربية***. بحوث ومقالات. مج (٩٢)، ع (٦١١) ، ص ٣٦٣ – ٣٩٢.

رشا عبدالستار(٢٠١٧). الفروق فى العلاقة بين التسامح واجترار الأفكار لدى المعنفات وغير المعنفات. ***دراسات نفسية***. مج(٢٧)، ع(٣)، ص ٤١٣ - ٤٦٦.

مارثا لينهان(٢٠١٤). العلاج المعرفي السلوكي لاضطراب الشخصية الحدية. ترجمة الفت حسين كحلة، القاهرة : ***مكتبة الانجلو المصرية***.

محمد أحمد سعفان(٢٠٠٧). **العملية الارشادية**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

محمد أحمد محمود خطاب (٢٠٢٠). ديناميات اضطراب الشخصية الحدية لدى عينة من المراهقين(دراسة إكلينيكية متعمقه). ***مجلة الإرشاد النفسي.*** مج (١) ، ع(٦٢)، ص ١ – ٤٥٣ .

محمد مسعد مطاوع أبورياح(٢٠٢٠) . فعالية مدخل العلاج القائم على التعقل فى خفض أعراض اضطراب الشخصيه الحديه وصعوبات تنظيم الإنفعال لدى الطلاب المتعثرين دراسياً. ***المجلة التربويه***. كلية التربية. جامعه سوهاج. بحوث ومقالات. ص ٢٠٦٨ - ٢١٢١.

منار مجدى عبدالحميد (٢٠١٧) . اضطراب الشخصيه الحديه وعلاقته باضطراب الشخصية المضادة للمجتمع لدى عينة من طالبات كلية البنات. ***مجلة البحث العلمى فى الآداب***. مج (١) ،ع (١٨) ، ص ١٣٧ – ١٦٦ .

هالة سنارى اسماعيل، هدى أحمد خلف، هبه سليم أحمد على(٢٠٢٠). الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب الشخصية الحديه للمراهقين. ***مجلة شباب الباحثين فى العلوم التربوية***. كلية التربية. جامعه سوهاج. ع(٤)، ص ٤٥٣ - ٤٨٥.

هبه محمد على حسن (تحت النشر). مقياس اضطراب الشخصيه الحديه. ***مكتبة الأنجلو المصريه*** .

هند عبد الرحمن الحربى(٢٠١٥). اضطراب الشخصية الحدية وعلاقته بأبعاد التشتت لدى المدمنين، ***رسالة دكتواره***. كلية العلوم الإجتماعية والإدارية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

هنري موراي (١٩٧٥). اختبار تفهم الموضوع. ترجمة محمد عثمان نجاتي، نقيب أنور حمدي، القاهرة: ***دار النهضة المصرية.***

Abela JR, Payne AV, Moussaly N. (2003). Cognitive vulnerability to depression in individuals with borderline personality disorder. ***Journal Pers Disord***, 17(4), 319 – 329.

Adrian Wells (2009). Metacognitive Therapy for Anxiety and Depression, 9th Ed, NewYork. ***The Guilford Press.***

American Psychiatric Association .(2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed). ***Washington***, DC: Authe.

Ammaniti, m., Fontana,A.&Nicolais,G.(2015). Borderline personality Disorderin Adolescence through the lens of the Interviewof personality organizationprocesses in Adolescence(IPOP-A) :clinical Use and Implications. ***Journal of Infant child and Adolescent psychotherapy***, 14(1), 82- 97.

Bauerband, A., & Galupo, P. (2014). The Gender Identity Reflection and Rumination Scale: Development and Psychometric Evaluation. ***Journal of Counseling & Development***, 92, 219 -231.

Ciarocco, N., Vohs, K., & Baumeister, R. (2010). Some Good News About Rumination: Task-Focused Thinking After Failure Facilitates Performance Improvement. ***Journal of Social and Clinical Psychology,*** 29(10), 1057-1073.

García-Sancho, E., Salguero, J., & Fernández-Berrocal, P.(2016). Angry rumination as a mediator of the relationship between ability emotional intelligence and various types of aggression. ***Personality and Individual Differences***, 89 , 143–147.

Fatfouta, R.(2015). How forgiveness affects processing time: Mediation by rumination about the transgression. ***Personality and Individual Differences***, 82 , 90– 95.

Jessica R. Peters (2015). The Rewarding Nature of Anger Rumination in Borderline Personality Disorder: An fMRI Investigation . ***Theses and Dissertations-Psychology***, 1 -63 .

Law, K., & Chapman , A.(2015). Borderline personality features as a potential moderator of the effect of anger and depressive rumination on shame, self-blame, and selfforgiveness. ***Journal Behavior.*** Ther. & Exp. Psychiat, 46, 27- 34.

LiebK, Zanarini M, Schmahl C, Linehan M, Bohus M(2014). Borderline personality disorder. ***Lancet[Internet]***, 364(9432), 453–461.

Liliana Dell'Osso,Ivan M Cremone, BarbaraCarpita, Valerio Dell'Oste, Dario Muti, Gabriele Massimetti, Stefano Barlati, Antonio Vita, Andrea Fagiolini, Claudia Carmassi, Camilla Gesi (2019) . Rumination, posttraumatic stress disorder, and mood symptoms in borderline personality disorder. ***Neuropsychiatric Disease and Treatment***, 15, 1231–1238.

Lilla Nóra Kovácsa, Ágoston Schmelowszky,Attila Galambosa,Gyöngyi Kökönyeib(2021).Rumination mediates the relationship between personality organization and symptoms of borderline personality disorder and depression. ***Personality and Individual Differences***, 168 , 1 – 10 .

Mc Cullough, M.E.; Bono, G.; Root, L.M.(2007) :Rumination, emotion , and forgiveness: Three longitudinal studies, ***journal of personality and social psychology***, 92(3), 490-505.

McLaughlin, K., & Nolen-Hoeksema , S.(2012). Interpersonal Stress Generation as a Mechanism Linking Rumination to Internalizing Symptoms in Early Adolescents**.** ***Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology,*** 41(5), 584-597.

National Institute for health and Clinical Excellence . (2009) . ***Borderline Personality Disorder : the Nice Guideline on***

Treatment and Management , The British Psychological Society and the role College of Psychiatrists .

Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. ***Journal of Abnormal Psychology***, 100(4), 569-582.

Nolen-Hoeksema, S. Wendy Treynor, Richard Gonzalez (2003).Rumintion Reconsidered: A Psychometric Analysis. ***Cognitive Therapy and Research***, 27(3), 247- 259.

Nolen – Hoeksema, S., Wisco, B., & Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking Rumination**.** ***Perspective on psychological Science***, 3(5), 400- 424.

Novaco, R.W.(2000). Anger, In A. E. Kadin (Ed.),Encyclopedia of psychology.Washington, D.C. ***American psychological association and Oxford University press***, 170- 174.

Peled, M. and Moretti, M.M. (2010): Rumination on rumination: are rumination on anger and sadness differentially related to aggression and depressed mood? ***Journal psychopathol Behav Assess,*** 32, 108-117. Springer science + Business media, LLC.

Rawal, A. , Park, R. , Mark, J., & Williams, G.(2010). Rumination, experiential avoidance, and dysfunctional thinking in eating disorders. ***Behaviour Research and Therapy***, 48 , 851-859.

RebeccaMeaney,PenelopeHasking,AndreaReupert(2016).Borderlin e Personality Disorder Symptoms in College Students: The Complex Interplay between Alexithymia, Emotional Dysregulation and Rumination. ***PLoS ONE***, 11(6), 1- 13.

Scott M. Pizzarello(2013). Understanding the Relationship between Borderline Personality Disorder Symptoms and Alcohol Use: The Effects of an Experimental Rumination Induction . ***A Dissertation submitted to the Department of Psychology in***

partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy College of Arts and Sciences the Florida State University . 1 – 60 .

Seilder, E.; Klein, D. and Miller, A.(2013). Borderline Personality Disorder in adolescent, ***clinical psychology science and practice***, 20(4), 425-444.

Selby E, Joiner T(2015). Emotional cascades as prospective predictors of dysregulated behaviors in borderline personality disorder. ***Personal Disord [Internet]***, 4(2), 168–174.

Senkans , S., McEwan, T., Skues ,J., & Ogloff, J.(2016). Development of a Relational Rumination Questionnaire. ***Personality and Individual Differences***, 90 ,27–35.

Shannon Elizabeth Sauer(2010). The Effect of Mindfulness And Rumination on Tolerance of Anger in Individuals with Borderline Personality Disorder**. *A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the College of Arts and Sciences at the University of Kentucky*** . 1 – 29 .

Watkins, E. R. (2008). Constructive and unconstructive repetitive thought. ***Psychological Bulletin***, *134*(2), 163–206. https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.163

دور برنامج قائم على البحث الاجرائي في تنمية المهارات اللغوية لدى معلمي اللغة العربية الجدد بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت

أ / فؤاد فيصل جاسم الربيعان

مستخلص البحث

هدف البحث التعرف على دور برنامج قائم البحث الاجرائي في تنمية المهارات اللغوية لدى معلمي اللغة العربية الجدد بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي لتجريب أفراد مجموعة البحث التي استخدمت البحث الاجرائي (متغير مستقل) وقياس فاعليته على تنمية المهارات اللغوية (متغير تابع)، وتم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة من معلمي اللغة العربية الجدد وقوامها (١٠) معلم بهدف حساب ثبات البطاقة والذي جاء بدرجة (٠,٧٣٩) باستخدام معادلة كوبر حيث تمت الملاحظة لمرة واحدة، وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وقائمة المهارات اللغوية، وقام الباحث بإعداد الاختبار التحصيلي للمهارات اللغوية (قواعد اللغة العربية –النقد الأدبي والبلاغة والتطبيق – المطالعة والأدب والنصوص) في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بالمهارات اللغوية لدى معلمي اللغة العربية الجدد وتطبيقة على المجموعة التجريبية وقوامها (٦٥) معلم، وتوصل البحث إلى انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية الجدد (المجموعة التجريبية) الذين استخدموا برنامج البحث الاجرائي، في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات اللغوية لصالح التطبيق البعدي، ويتصف استخدام برنامج البحث الاجرائي بدرجة مناسبة من الفاعلية لتنمية المهارات اللغوية لدى معلمي اللغة العربية الجدد، وفي ضوء نتائج البحث والذي أوضح التأثير الإيجابي لاستخدام البحث الاجرائي في تنمية المهارات اللغوية لدى معلمي اللغة العربية الجدد، فإن الباحث يوصي بعقد ورش عمل معلمي اللغة العربية الجدد للتأكيد على استخدام البحث الاجرائي وتوضيح أهميته في التعليم، وتطوير برامج تنمية المهارات اللغوية لمعلمي اللغة العربية الجدد بحيث تتضمن إجراء الأبحاث الاجرائية في إعداد المعلم.

الكلمات المفتاحية: برنامج قائم على البحث الاجرائي - المهارات اللغوية - معلمي اللغة العربية الجدد.

The role of a program based on procedural research in developing language skills for new Arabic language teachers at the primary stage in the State of Kuwait

Mr. Fouad Faisal Jassim Al-Rubaian

Abstract

The aim of the research is to identify the role of a program based on procedural research in developing language skills for new Arabic language teachers at the primary stage in the State of Kuwait. The application of the observation card to a sample of new Arabi a program based on c language teachers, consisting of (10) teachers, with the aim of calculating the stability of the card, which came with a score of (0.739) using Cooper's equation, where the observation was made for one time, and in light of the theoretical framework and previous studies, and the list of language skills, and the researcher prepared the achievement test of language skills (Arabic grammar - literary criticism, rhetoric and application - reading, literature and texts) in the light of the theoretical framework and previous studies, then building the proposed program to develop some language skills for new Arabic language teachers and applying it to the experimental group consisting of (65) teachers, and the research concluded that There are statistically significant differences between the mean scores of the new Arabic language teachers (the experimental group) who used the procedural research, in the two applications. Before and after the language skills observation card in favor of the post application, and the use of action research is characterized by an appropriate degree of effectiveness for developing language skills for new Arabic language teachers, and in light of the research results, which showed the positive impact of using action research in developing language skills for new Arabic language teachers, the researcher It is recommended to hold workshops for new Arabic language teachers to emphasize the use of action research and to clarify its importance in education, and to develop language skills development programs for new Arabic language teachers to include conducting procedural research in teacher preparation.

Keywords: a program based on procedural research - language skills - new Arabic language teachers.

المقدمة :

تعد بحوث العمل أو البحوث الاجرائية من أفضل أساليب التنمية المهنية، في الميدان التربوي والتعليمي متشعب الجوانب ، و الذي يُبنى عليه آمال وطموحات المجتمع ، وأداته المعلم في تحقيق تلك الآمال لتنفيذ أي برنامج تعليمي، حيث يتولى تحقيق الأهداف المنشودة من خلال ممارساته التعليمية ، لذا يعد البحث الاجرائي نوع، من أنواع البحوث العلمية التي قد تفيده كثيراً و من خلالها يقوم المعلمون بدراسة وتأمل ممارساتهم التعليمية، لحل مشكلاتهم الواقعية التي تواجههم في عملهم، بهدف تحسين تلك الممارسات وفق بيانات ناتجة عن ملاحظات وأساليب علمية*.

وتُشير (**أمل علي، ٢٠١٧**) أنه يتوقع لمشاركة المعلم الفاعلة في البحث التربوي أن تزيد احتمالات تحديد أولوياته البحثية ، وسينتج عن هذه المشاركة انهماك المعلم الفاهم للسياق والواقع التربوي في بحث يزيد من احتمالات توليد معرفة تربوية قابلة للتطبيق، وسيمثل النجاح في توليد معرفة من هذا النوع مكسبًا كبيرًا ذلك لأنه سيقلل من مقاومة المعلمين المعرفة القادمة من غيره ، والتي قام بتوليدها والوصول إليها معلم مثلهم ، يشاركهم تفس الفهم ويقاسمهم المعاناة، ويواجه معهم نفس الصعوبات ، لذا فإن البحث التربوي الذي يجريه المعلم أو يشارك فيه سيكتب بطريقة يسهل على زملائه فهمها ، ذلك أنهم يمتلكون أُطراً معرفية وفكرية متشابهة.

والبحث الاجرائي يقوم على إشراك المعلمين و بدوره يزيد من علاقتهم بالمادة البحثية ويدفعهم إلى التعلم من ممارساتهم، وإلى توظيف نتائج البحث في دورات تدريسية لاحقه، مما يسهم في نهاية الأمر إلى نموهم مهنيًا، و يساعد المعلمين على

* اتبع البحث نظام التوثيق (APA Ver.6) الخاص بجمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السادس ***Psychological Association American*** ، وفي الأسماء العربية نبدأ بالاسم الأول ثم العائلة.

تكوين معنى من أدائهم بتأمله مما يعطي المعلمين القوة في اتخاذ القرارات ويجعلهم في موقع المسؤولية واستقصاء نتائج الممارسات مما يساعد على توظيف الممارسات الفعالة ويدفع المعلمين ويتحمسون لتوظيف الممارسات الفعالة عندما يتعرفون نتائج ممارساتهم في الصف الدراسي، حيث يتمكن المعلمون من ربط الممارسات الصفية بالنتائج، وعندما يكتشف المعلمون أن هناك استراتيجيات معينة أكثر فاعلية في التدريس فإنهم سوف يستخدمونها ويتخلصون من الأخرى الأقل فاعلية. (ناصر الكندي، ٢٠٠٨، ٨٥)

ويمثل إتقان المهارات اللغوية لدي المعلمين الجدد ضرورة مُلحه تستوجب الممارسة والتدريب وفق آليات و طرق تُمكنه من تلك المهارات ، وتصل به الى المستوى المنشود لتعليم اللغة لتلاميذه و تسهيل استخدامها وتوظيفها في حياتهم بما يحقق أغراضها و أهدافها ، لذا تدني مستوى المهارات اللغوية لدى المعلم وما ينتج عنه من ضعف في ممارية اللغة وتعليمها لتلاميذه يُعد عائقًا وتحديًا كبيرًا أمامه لتحقيق مهمته التي امتهن من أجلها مهنة تدريس اللغة العربية.

وقد ارتبطت ممارسات المعلمين البحثية بالبحث الاجرائي أكثر من غيره من أنواع البحوث، كونه أكثرها شيوعا في المجال التربوي، حيث لا يتطلب تصاميم بحثية معقدة، ولا معرفة متعمقة بالعمليات التحليلية والإحصائية، ولا إلى زمن طويل لتنفيذه قد لا يتوافر للمعلم المنهمك في التعليم والتدريس، الأمر الذي يُسهّل للمعلم الباحث أن يتخذ المدرسة والفصل الدراسي ميدان للحصول على البيانات التي يحتاجها ، وتطبيق المقترحات التي يخرج بها. (Ponte,P. ، ٢٠١٠ ، ٣١)

مشكلة البحث :

يواجه معلم اللغة العربية الكثير من الصعوبات التعليمية لدى المتعلمين و خاصة المعلم الجديد أو حديث الخبرة بالعملية التدريسية ، الخاصة بالقراءة والكتابة والتحدث والاستماع، لذلك فإن امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات البحث الاجرائي على المستوى النظري، وعلى المستوى التطبيقي والقدرة على توظيفها في تطوير تدريس اللغة العربية ضرورة لإيجاد المعلم الباحث القادر على تحديد المشكلة وعلاجها.

و تشير نتائج عديد من الدراسات الى وجود تدني في مستوي المهارات اللغوية لدى المعلمين ، الأمر الذي يؤثر بالتبعيه على استخدامهم وتدريسهم لها مما يؤدي الى تدني مستوى التلاميذ في المهارات اللغوية و بالتالى ضعف في الأداء اللغوي للمتعلمين.

ومن ثم جاء التفكير في إجراء بحوث تطبيقية واستخدام طرق وأساليب منهجية تساعد على تطوير الأداء المهني للمعلمين داخل المؤسسات التربوية وتُمكنهم من حل مشكلاتهم وتحسين ممارساتهم، وأساليب تدريسهم من خلالها، وشكلت البحوث الاجرائية احدى تلك الطرق والبحوث العامية التي تم الاهتداء إليها، كطريقة منظمة في الاستقصاء يقوم بها المعلم الباحث أو ناظر المدرسة، أو المرشدون أو غيرهم من العاملين في بيئات تعليمية، وذلك بغرض جمع بيانات حول طرق التدريس ومستوى التدريس ومستوى تحصيل الطلاب، والغرض من جمع هذه البيانات إحداث تغييرات إيجابية في البيئة المدرسية والممارسات التربوية بشكل عام، وتحسين مخرجات التعلم لدى الطلاب. (رجاء أبو غنام، ٢٠١٣)

ومن ناحيه أخرى تواجه فكرة بحوث المعلمين رغم المؤيدين لها ، انتقادًا ورفضًا من بعض الأكاديميين والمنظرين فهناك من يشكك في قدرة هذه البحوث

على إنتاج المعرفة الصحيحة المعتمد عليها في تكوين نظريات التعليم والتعلم التي تخدم الحقل التربوي. (Dobber. M. et al.، ٢٠١٢، ٤٨)

ولقد اتجهت برامج إعداد المعلم في الآونة الأخيرة إلى التاكيد على أهمية تنمية مهارات التدريس اللغوية لدى المعلمين، لمساعدتهم في أن يصبحوا أكثر وعياً بعمليات اتخاذ القرار أثناء عملية التدريس، وتحديد آثر هذه القرارات على نموهم المهني.

و أشارت عديد من الدراسات الى اهمية استخدام البحث الاجرائي في تنمية تلك المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية مثل دراسة (**نبيلة التونسي، ٢٠٢١**) ، ودراسة (**يحيى مصطفى وهشام عبد العزيز، ٢٠٢٠**) ، و (**سليمان بن سيف الغتامي وآخرون ٢٠١٨**) ، و دراسة (**أمل علي، ٢٠١٧**) ، ودراسة (**دعاء درويش، ٢٠١٧**).

وقد قام الباحث بدراسة استكشافية للتحقق من مستوى المهارات اللغوية لدى المعلمين للغة العربية ببعض مدارس المرحلة الابتدائية ، أسفرت عن تدني في مستوى تلك المهارات لدى المعلمين و قصور في تدريس المهارات للتلاميذ ممايؤثر بالسلب على العملية التعليمية وُيحد من جودة المتعلمين.

لذا تتلخص مشكلة البحث في السؤال التالي:

سؤال البحث:

- ما دور برنامج قائم على البحث الاجرائي في تنمية المهارات اللغوية لدى معلمي اللغة العربية الجدد بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت ؟

هدف البحث:

التعرف على دور برنامج قائم على البحث الاجرائي في تنمية المهارات اللغوية لدى معلمي اللغة العربية الجدد بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من أهمية الموضوع الذب يتناوله ، والنتائج التي تترتب عليه، ويمكن إيجاز أهمية البحث في النقاط التالية :

- تزويد المعلمين الجدد ببرنامج قائم على البحث الاجرائي يستهدف تنمية المهارات اللغوية ، و بالتالي تحسين تدريسه لها ومايتطلبه الآداء اللغوي ووظائف تعليم اللغة.
- تنمية المهارات اللغوية لدى المعلمين الجدد من خلال البرنامج القائم على البحث الاجرائي و تدريبه عليها.
- لفت انتباه العاملين في الميدان التربوي الى ضرورة التركيز على المهارات اللغوية و تنميتها لدى المعلمين الجدد .

حدود البحث:

يُحدد البحث بالحدود التالية:

١. حدود بشرية: معلمي اللغة العربية الجدد بالمرحلة الابتدائية.
٢. حدود مكانية: بعض المدارس الإبتدائية للبنين بدولة الكويت.
٣. حدود موضوعية: يتناول البحث برنامج قائم على البحث الاجرائي يستهدف تنمية المهارات اللغوية (قواعد اللغة العربية - النقد الأدبي والبلاغة والتطبيق - المطالعة والأدب والنصوص).

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج شبه التجريبي لتجريب أفراد مجموعة البحث التي استخدمت البحث الاجرائي (متغير مستقل) وقياس فاعليته على تنمية المهارات اللغوية (متغير تابع).

الدراسات السابقة:

تناولت بعض الدراسات أهمية ودور البحث الاجرائي في تنمية المهارات التدريسية للمعلمين بصفة عامة ومعلمي اللغة العربية بصفة خاصة حيث أبرزت جميعها إيجابية هذا الدور في النمو المهني والتدريسي للمعلم ويمكن تناول تلك الدراسات بالنحو التالي:

دراسة (**نبيلة التونسي، ٢٠٢١**). بعنوان البحث الاجرائي لدى معلمات اللغة العربية بالتعليم العام دراسة في الوعي وطبيعة الخبرة ومستوى التطبيق، استهدفت الدراسة الوقوف على وعي معلمات اللغة العربية بالمدينة المنورة بالبحث الاجرائي، وطبيعة خبرتهن حوله، ومستوى تفعيله في ممارستهن المهنية، واعتمدت المنهج النوعي، وشملت أساليب جمع البيانات مقابلات لمجموعة التركيز مع (٢٢) معلمة للغة العربية من (٦) مدارس، وأظهرت الدراسة نوعية نتائج تتعلق بثلاثة جوانب، أولها: الوعي؛ إذ لم تتوافر لغالبية المعلمات أية معرفة بمفاهيم البحث الاجرائي، ومثل ضعف الكتابة الإملائية والتعبير التحريري أهم مشكلات تدريس اللغة العربية لديهن، كما كانت العوائق الإدارية والإشرافية ذات أثر كبير في غياب تفعيل ممارسات البحث الاجرائي، مع وجود توقعات متفائلة بشيوعه مستقبلا، واقتراح آليات محددة لتعميمه أهمها: التدريب الميداني، وتبادل الخبرات. والجانب الثاني: طبيعة الخبرة؛ حيث أظهرت المشاركات قناعة عميقة بأهمية البحث الاجرائي، والرغبة في التطوير

المهني. والثالث: مستوى التطبيق؛ وتفاوتت درجته لدى المعلمات من خلال تنفيذ بعض الخطوات لمعالجة المشكلات اللغوية دون التزام بالمنهجية العلمية أو التوثيق.

ودراسة (**يحيى مصطفى وهشام عبد العزيز، ٢٠٢٠**) بعنوان توظيف البحوث الاجرائية مدخلا للتنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية المعاصرة، هدفت الدراسة الوصول لعدد من الإجراءات المقترحة لتوظيف البحوث الاجرائية مدخلا لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية المعاصرة، وقد اتبعت الدراسة المنهج المقارن، وانتهت الدراسة إلى عدد من الإجراءات المقترحة لتوظيف البحث الاجرائي لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، كان من أبرزها تضمين مقررات عملية ونظرية عن البحث الاجرائي ضمن برامج إعداد المعلمين، وتنظيم برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة على مهارات البحث الاجرائي، وعقد مؤتمرات سنوية على مستوى الإدارات التعليمية لعرض البحوث الاجرائية التي يقوم بها المعلمون.

ودراسة (**سليمان بن سيف الغتامي وآخرون ٢٠١٨**). بعنوان مدى تقيد بحوث المعلمين بمنهجية البحث الاجرائي ومعاييرة، هدفت الدراسة التعرف على مدى استيفاء بحوث المعلمين لمعايير البحث الاجرائي، وقام الباحثون بتصميم بطاقة لتحليل عينة من البحوث التي أجراها المعلمون في التعليم العام بسلطنة عمان، ومقابلة 12 معلما باحثا لتعرّف وجهة نظرهم في مدى إلمامهم بخصائص البحث الاجرائي ومنهجيته، وتطبيقها في بحوثهم، والدعم الذي يحتاجه المعلم الباحث، ليصبح أكثر قدرة على إنتاج بحوث ذات جودة ومصداقية، وتوصلت الدراسة إلى أن البحوث التي تم تحليلها لا ترقى إلى المستوى المقبول علميا، لضعف التزامها بمواصفات البحث الاجرائي، رغم قناعة المعلمين بسلامة بحوثهم وتوافقها مع معايير البحث الاجرائي ومنهجيته، وهي قناعة تفاعلت في تكوينها عوامل عدة، منها دراستهم الجامعية، والمواصفات التي وضعتها وزارة التربية والتعليم لبحوث

المعلمين، وتوجيه المشرفين الذين يستعين بهم المعلم .وتوصي الدراسة بصياغة مفهوم جديد لبحوث المعلمين مستقل عن البحوث الجامعية التي يجريها طلبة الدراسات العليا والأكاديميون في الجامعات، ويحافظ على المعايير البحثية المتعارف عليها، ويراعي ظروف المعلم ومهامه التدريسية.

ودراسة (**أمل علي، ٢٠١٧**). بعنوان تقويم استخدام معلمي اللغة العربية للبحث الاجرائي لتطوير التدريس، هدفت الدراسة إلى تحديد درجة مشاركة معلمي اللغة العربية في البحوث الاجرائية واستخدامها في تطوير تدريس اللغة العربية، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، وتم التوصل إلى عدة نتائج من أهمها درجة معرفة مجتمع البحث لمفهوم البحث الاجرائي كانت متوسطة، وجاءت مهارة تحديد المشكلة الصفية متوفرة لدى مجتمع الدراسة بدرجة متوسطة، أما مهارات تحديد المشكلة، تحليل البيانات، تفسير النتائج، كتابة التقارير كانت درجة تواجدها لدى مجموعة الدراسة ضعيفة، ودرجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات البحث الاجرائي في تدريس اللغة العربية ضعيفة للغاية، بل تكاد تكون منعدمة.

و دراسة (**دعاء درويش، ٢٠١٧**). بعنوان فاعلية برنامج تدريبي مقترح في البحوث الاجرائية لتنمية مهارات إدارة الصف وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة جغرافيا، استهدفت الدراسة تسليط الضوء على فاعلية برنامج تدريبي مقترح في البحوث الاجرائية لتنمية مهارات إدارة الصف وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة جغرافيا، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي، تكونت عينة البحث من (١٦) طالبة، واختتم البحث بعدد من النتائج، ومنها أن البرنامج ذو فاعلية كبيرة في إكساب الطالبات المعلمات مهارات إدارة الصف.

ودراسة (**ريحاب نصر، ٢٠١٧**) بعنوان استخدام البحث الاجرائي مدعوما بالفيسبوك في تنمية مهارات إدارة الصف والحل الإبداعي للمشكلات الصفية لدى

معلمي العلوم قبل الخدمة، هدفت الدراسة إلى الكشف عن استخدام البحث الاجرائي مدعوما بالفيسبوك في تنمية مهارات إدارة الصف والحل الإبداعي للمشكلات الصفية لدي معلمي العلوم قبل الخدمة، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت مجموعة الدراسة من ٩ معلم من معلمي العلوم قبل الخدمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التدريب القائم على استخدام خطوات البحث الاجرائي قد ساهم في تعرف الطلاب المعلمين على مشكلاتهم الفعلية الحقيقية التي تواجههم في الفصول، وساعدتهم أيضا في التقصي والقراءة وبحثها جيدا، ومن ثم العمل على ابتكار حلولا إبداعية لها وفق أسلوب علمي، وقد ساعد تقديم التغذية الراجعة الفورية السريعة، والتواصل مع الطلاب المعلمين بصفة مستمرة على الوقوف على نقاط القوة والضعف في الأداء الفعلي لمهارات إدارة الصف، ومن ثم تعديل المسار في الأداء نحو الإيجابية ، فكان للتغذية الراجعة الفورية دور كبير في تحسين مهارات إدارة الصف وحل مشكلاتهم الصفية بصورة إبداعية.

و دراسة (**على إبراهيم، ٢٠١٦**). فعالية البحث الاجرائي في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمدرسة الأورمان الإعدادية، هدف البحث الكشف عن فعالية البحث الاجرائي في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمدرسة الأورمان الإعدادية، وجاءت نتائج البحث مؤكدة على ارتفاع الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمدرسة الأورمان الإعدادية فيما يتعلق بتوظيف الأفلام التعليمية الوثائقية في التدريس، ودمجها مع استراتيجيات حل المشكلات والعصف الذهني والتعلم التعاوني. وارتفاع الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمدرسة الأورمان الإعدادية فيما يتعلق بتوظيف الأطالس الإلكترونية في التدريس ودمجها مع استراتيجيات حل المشكلات والعصف الذهني والتعلم التعاوني. وأوصي البحث بضرورة تحديد الاحتياجات المهنية بشكل دوري الخاصة بالمعلمين لكل مدرسة على حدة، وذلك لاختلاف الإمكانات التكنولوجية والموارد البشرية بين

المدارس، مما يتعزز تعميم البرامج التدريبية على جميع المدارس والإدارات التعليمية، لذلك لابد من أن تكون هذه البرامج التدريبية نابعة من الاحتياجات الفعلية لهم.

و دراسة (**تهاني عبد الرحمن، ٢٠١٢**). بعنوان فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الاجرائي ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، استهدف البحث استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مق تًح في تنمية مهارات البحث الاجرائي ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج التجريبي، تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي، وقد تألفت عينة البحث من ست عشرة معلمة علوم أثناء الخدمة تم اختيارهن بطريقة قصدية، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي ومتوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي في أبعاد الاختبار وفي الدرجة الكلية للاختبار لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي.

التعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض تلك الدراسات أمكن التوصل إلى أن دور البحث الاجرائي في التنمية المهنية والتدريسية للمعلم تمثل أهمية كبيرة.

واتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في القاء الدور على دور البحث الاجرائي في تنمية المهارات اللغوية لدى معلمي اللغة العربية الجدد بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

كما استفاد البحث من الدراسات السابقة في كتابة الاطار النظري للبحث الاجرائي والمهارات اللغوية لمعلم اللغة العربية.

مصطلحات البحث:

البحث الاجرائي:

يعرفه (Kayaoglu, 2015) بأنه: "عملية يقوم خلالها المعلمون والعاملون في الحقل التربوي بشكل عام بدراسة وتأمل ممارساتهم، لحل المشكلات الواقعية التي تواجههم في عملهم، بهدف تحسين تلك الممارسات، فالتأمل هو الخطوة الأولى لطرح الأسئلة والإحساس بوجود مشكلة تحتاج للدراسة والحل".

ويعرفه (خالد العبيدي، ٢٠١٠) بأنه: "عملية بحثية بسيطة تسير وفق خطوات عملية محددة، يقوم به معلم أو مجموعة معلمين، من أجل الوصول إلى أفضل الممارسات في تحسين أداء تلاميذهم".

كما عرفه (David Matsumoto2009) بأنه: "بحث تطبيقي يستخدم أساليب البحث العادية في برامج من العمل الجماعي من أجل إحداث تغيير إيجابي اجتماعي وفهم العمليات التي ينطوي عليها التغيير الاجتماعي.

و عرفه (هادي أحمد، ٢٠٠٨) بأنه: "عملية تقص منهجية يقوم بها تربوي أو مجموعة من التربويين لدراسة مشكلة معينة تتعلق بعمليتي التعليم والتعلم، وذلك بهدف فهمها والعوامل المسببة لحدوثها وتطبيق استراتيجيات مناسبة لحلها".

وعرفه كل من (Rawlinson &Little، ٢٠٠٤) بأنه: "عملية تسمح للمعلمين معرفة المزيد عن ممارساتهم التعليمية بهدف تحسينها وتطويرها لتعود بالفائدة على تعلم طلابهم".

و(Brown, B، 2006) بأنه: " بحث تطبيقي يكون فيه الباحث ممارسا أيضا و هو المعلم ؛ و يحاول استخدام البحث كطريقة لتحديد ما يقوم به ؛ و اتخاذ القرارات المناسبة بغية تحسينه".

ويُعَرفه البحث إجرائيًا بأنه : " البحث أو المشروع العلمي الذي يقوم به معلم اللغة العربية بمفرده أو مع زملاءه لحل مشكله صفيه أثناء تدريس المهارات اللغوية بمادة اللغة العربية" .

المهارات اللغوية :

يعرفها (**عمران أحمد،٢٠١٦**) بأنها:" المهارات الأساسية الأربعة في اللغة : الاستماع والكلام و القراءة والكتابة".

ويقصد بها في البحث الحالي: " مهارات اللغة العربية (قواعد اللغة العربية – النقد الأدبي والبلاغة والتطبيق – المطالعة والأدب والنصوص) التي تتضمنها مقررات اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس".

الإطار النظري:

المحور الأول البحث الاجرائي :

في أواخر الستينيات من القرن الماضي تزايد الاهتمام بالبحث الاجرائي، حيث بدأ يظهر في المجال التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية نتيجة لما يسمى حركة المعلم الباحث التي ترى أن المعلم يجب أن يكون باحثاً، وأن المعلم الممارس داخل الصف يعد الشخص الأقدر على تعريف المشكلات التعليمية، وإيجاد الحلول لذا، كما ظهرت في أواخر الستينات أيضاً في إنجلترا حركة المعلم الباحث وأصبح الاهتمام بالبحث الاجرائي في إطار إصلاح المناهج المدرسية. (Feldman, 1996)

ومن هنا كان البحث الاجرائي من عمل الباحثة الاجتماعية **كيرت لوين** التي استخدمته في البحث عن حل المشكلات التعليمية، والتي هدف في المقام الأول إلى تحسين المناهج الدراسية، ثم في المملكة المتحدة في السبعينات بتأثيرين مهمين، الأول عمل ليزلي بوتون الذي كان يهدف إلى تشكيل و تصنيف رعاية ريفية للناشئين في المدارس حيث قال أن الطلبة أنفسهم يجب أن يعملوا بحثهم الاجرائي في تعلمهم الخاص، وفي تفاعلاتهم الاجتماعية، الأثر الثاني كان من لورينس ستينهاوس الذي وجه مشروع المنهاج الإنساني وأكد أن المنهاج يطبق في المدارس لكي يكون ذا معنى و له علاقة بخبرات الطلبة، ويشجعهم على تحمل المسؤولية، ثم تطورت خلال السنوات الماضية كثير من النماذج والتفسيرات للبحث الاجرائي حيث ركز البعض على إتقان خطواته، والبعض الآخر ركز على القيم التي تتجلى منه. (Ferrance، ٢٠٠٨)

وتعتبر منهجية البحث الاجرائي من المنهجيات التي تتبع الأسلوب الكمي والكيفي معاً في الخطوات وفي جمع البيانات؛ وأول من اقترح منهجية البحث الاجرائي هو كورت لوين في الثلاثينات من القرن العشرين، في مؤلفه ديناميات الجماعة، والهدف الأساسي من هدا النوع من البحوث هو استغلال السلوك الجماعي، لمحاولة حل المشاكل العملية ضمن إطار تنظيمي أو اجتماعي؛ وتشتمل بحوث الفعل على الجانب النظري والعملي على حدٍ سواء؛ وغالباً ما تتضمن تقييم ومراقبة البحث من أجل قياس فاعليته. (David A. Statt, 2004)

ويتكون البحث الاجرائي من جزئين أساسيين، هما :عملية البحث، ومخرجات البحث، ويبدأ الجزء الأول بمرحلة التفكير في الموضوع البحثي، وينتهي بكتابة التقرير .ويتمثل الجزء الثاني في المخرجات وهي نتائج البحث التي يوصلها المعلم الباحث أو فريق المعلمين الباحثين إلى سائر الفئات المعنية من المعلمين، والمخططين، والأكاديميين، والخبراء، وواضعي السياسات التربوية وغيرهم للاستفادة منها، وذلك من خلال المنتديات الافتراضية والحقيقية التي تجمع

تحت مظلتها كل تلك الفئات، أو من خلال النشر في الدوريات المختصة ببحوث المعلمين. (Snow-Gerono, J. 2005)

وقد حدد كار وكيميز خمس خصائص للبحوث الاجرائية تمكن المهنيين من النمو في مجالاتهم أولهما، تؤكد البحوث الاجرائية علي رفض بعض الأفكار والفلسفات التقليدية المسلم بها والتي غالباً تعن العمل ولا تؤدي إلى النمو والتطور المهني، ولا تتفق مع منطق العمل، ثانياً توظف بحوث 'لفعل الفئات المختلفة من المعلمين لاستكشاف وتجريب نظريات معينة وتطوير نظريات جديدة من خلال الممارسة، ثالثاً يقدم البحث الاجرائي أسلوباً للتناغم والتفاهم بين المعلمين داخل المدارس من خلال تحليل الأسلوب الذي يشكل ممارساتهم الخاصة والتفاهمات الذاتية فيما بينهم، رابعاً ربط التأمل باتخاذ إجراءات وقرارات تساهم في التغلب على العوائق التي تواجه العمل، وأخيراً فإن ربط النظرية بالممارسة يعد من أهم الأساليب التي يمكن من خلالها النمو المهني وتطوير أسلوب العمل بأقصى كفاءة ممكنة. (Valsa (Koshy. 2005

ويرتكز مفهوم البحث الاجرائي على مجموعة من العناصر الأساسية، من أهمها:

- يُحدث البحث تكاملاً بين البحث والممارسة.
- يقوم به مجموعة من الممارسين.
- ينطوي على مستو عالٍ من التأمل.
- يعمل على تنمية المعرفة وفهمها.
- يُحدث تعلماً فعالاً للمشاركين. (McIntosh ٢٠١٠)

وتمثل البحوث الاجرائية البحث الذي يقوم به المعلم الممارس في البيئة المدرسية (أي عندما يشارك في عمله العادي) بهدف تحسين تقنياته، ويُجرّى هذا البحث جنبا إلى جنب مع النشاطات التي يقوم بها المعلم الممارس دون الإخلال بأي نشاط منتظم، كما أنها تعدّ استقصاء منظم يجريه المعلم الباحث لجمع المعلومات عن الطرق التي تعمل بها مدرسة معينة. وكيف يُعلم المعلمون، إلى أي مدى يتعلم الطلاب، ويتم جمع المعلومات بهدف اكتساب المعرفة وتطوير الممارسة التأملية وإحداث تغييرات إيجابية في البيئة المدرسية وفي الممارسات التعليمية بعامة وتحسين نتائج الطلاب بخاصة. (Mertler, C. A. 2016)

خصائص البحث الاجرائي:

هناك خصائص للبحث الاجرائي تتعلق بطريقة الممارسة؛ والهدف منه؛ والمنهجية الخاصة به، ومن هذه الخصائص التالي:

- الممارسة الاجتماعية.
- التحسن.
- الدورية.
- التحقق المنهجي.
- الانعكاسية.
- التشاركية.
- يصمم من قبل الممارسين.
- يتضمن البحث الاجرائي تُفكير ناقد وتخطيط منهجي وإجراءات خلال كل مراحل الدراسة.
- لابد من التعاون مع المعلمين الأخرين وكل من له علاقة بالعملية التربوية.

- يركز البحث الاجرائي على اتخاذ إجراء لتغيير وتحسين الممارسات التربوية. (تهاني عبد الرحمن، ٢٠١٢، ص٥٩٨)

و يعرضها (Unlu ,Z. Dokme 2014) أيضًا بأنها:

- مباشر: يرتبط بالممارسة بشكل مباشر وواضح.
- المنهجية: من خلال منطق بحثي استقصائي يتسم بقدر كبير من المرونة والابتكار من قبل الطلاب المعلمين.
- التأملية: من خلال التفكر العميق وإعادة التفكير ومراجعة الذات والحوار والنقاش مع الذات، ويمثل التأمل من أهم الركائز في البحث الاجرائي، حيث يقوم الطالب المعلم بالتأمل وفحص ممارساته التعليمية في الفصل ومن ثم العمل على تحسينها وتطويرها.
- التناوب في الممارسة، هناك علاقة دائرية بين الممارسة العملية والبحث الاجرائي تؤدي إلى مزيد من البحث ومزيد من الممارسة مما يضفي عليها صفة الاستدامة.
- الدافعية الذاتية: لان الدافع من قيامها نابعاً من الطالب المعلم الممارس نتيجة إحساسه بالمسؤولية، وميله لتطوير وتحسين ممارساته.
- محدد ومحلي: يتعامل مع ظاهرة أو حالات محددة في الزمان والمكان والبيئة والظروف المحيطة.
- تشاركي: يمكن إنجازه من قبل معلم واحد أو بالتعاون مع زملائه مع إمكانية مشاركة الطلاب وأولياء الأمور.
- تطبيقي: لأنه يعتمد على وضع إجراءات وتطبيقها، واستخلاص النتائج وتوظيفها بشكل يساعد في حل المشكلة.
- استقصائي: يعتمد أساساً على الاستقراء والملاحظة والتتبع المستمر لما يحدث خلال الفصول.

- مرن: يتيح المجال لبعض التعديلات أثناء عملية البحث ويستجيب للحاجات الطارئة أثناء البحث ويأخذها في الاعتبار.

أهداف البحث الاجرائي :

- تنمية الثقة بالنفس والإحساس بالقوة لدى المعلمين.
- روح حل المشكلات وتحسين الممارسات التعليمية والصفية لدى المعلمين.
- التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وترسيخ فكرة المعلم الباحث.
- تكوين الشخصية المهنية المتأملة للمعلم القائمة على الملاحظة والمتابعة المستمرة.
- تحسين التواصل بين المعلمين والباحثين والتربويين، وبين المعلمين وزملائهم والإدارة المدرسية والمجتمع المحلي. (زيتون، ٢٠٠٦)

وتعتمد البحوث الاجرائية على تأمل الباحث - معلماً كان أم قائداً - لما يقوم به من ممارسات تربوية بهدف تحقيق فهم أفضل لها ومن ثم تطويرها والارتقاء بها، ومن أن بحوث الفعل تهدف إلى إحداث تغيير على مستوى المعلم والمدرسة والإدارة نحو نهج تربوي أفضل. الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الدافعية في العملية التعليمية التعلمية. وإعطاء المعلم الفرصة للبحث والاستقصاء والتقييم على مبدأ المساواة بينه وبين الباحث والمدير وبالتالي ترسيخ فكرةٍ المعلم الباحث والمعلم المتعلم. (يحيى مصطفى وكمال الدين سيد، ٢٠٢٠)

والبحث الاجرائي ليس بحثا نظريًا يتم التعامل معه داخل أروقة المكتبات وعلى أرففها، وليس مجرد تعلم شيء ما عن موضوع يثير اهتمامنا، كما أنه ليس حلاً لمشكلة ما عارضة بالمعنى المتداول. وإنما هو السعي إلى المعرفة حول كيفية التحسين؛ وهو ليس بحثاً على الناس أو عنهم، أو إيجاد جميع المعلومات المتاحة عن موضوع معين للحصول على الإجابات الصحيحة؛ إنما هو عمل تعاوني يتشارك فيه

العاملون أملاً في تحسين مهاراتهم وتقنياتهم واستراتيجياتهم، والبحث الاجرائي ليس لنتعلم لماذا نفعل أشياء معينة. بل كيف يمكننا أن نفعل الأشياء بشكل أفضل.

أهمية البحوث الاجرائية:

تمثل البحوث الاجرائية أداة مهمة وضرورية لكل عامل في الميدان التربوي، ووسيط تدريبي يتصف بالمرونة والتجديد المستمر يعين الأفراد على تطوير الأداء وتحسين النتائج كما أن البحث الاجرائي نهج يجمع بين العمل أو الإجراء والبحث، أي العمل لإحداث تغيير في مجتمع أو منظمة أو برنامج ما لزيادة فهم ما يجري بحثه أو تغييره، ويختلف البحث الاجرائي في كونه يركز على العمل أو الإجراء بخلاف البحوث الأخرى التي تركز على تصميم البحث ويكون فيها العمل نتاجًا ثانويًا ويكون همها نشر النتائج لقطاع أوسع من مجتمع الدراسة، ويكتسب البحث الاجرائي أهميته من مجموعة من المزايا التالية:

- يتيح الفرصة للمعلم لفحص أدائه كمهني بهدف تحسينه وتطويره من خلال التعرف على المشكلات التي يواجهها ليقوم بحلها باستخدام منهجية علمية ملائمة.
- يسهم في الربط بين النظرية والتطبيق العملي؛ وتكون النتائج المتوقعة قابلة للتطبيق الفوري من قبل الباحث نفسه.
- يزيل أو يضيق الفجوة بين الباحثين والمتأثرين بالبحث. حيث ينضم هؤلاء المتأثرين إلى الباحثين في اتخاذ القرار حول ما الذي ينبغي عمله؛ وهذا ما يميز بحث الفعل عن البحوث الأخرى التي غالبًا ما يتخذ القرار الخاص بها مختص ويقوم بتنفيذ البحث بمفرده بمعزل عن المتأثرين به الذين يقتصر دورهم على الاستجابة.

- يعطي الباحث المعلم دافعية قوية للتفكير والعمل والرغبة المستمرة في الوصول إلى نتائج محددة نظرًا لارتباط مشكلة بحث الفعل بالمشكلات التي يواجهها الباحث.
- يجد الشخص الذي يقوم ببحث الفعل حلولًا للمشكلات التي يواجهها فيشعر بتحسن أدائه وزيادة قدراته على العمل والإنتاج.
- يسهم في تطوير المعلم مهنيًا لتتكامل معرفته بالتخصص بكيفية وطرائق تعليمه.
- يزيد من قدرات المعلم التحليلية ووعيه وتفكيره الناقد. ويسهم في تطوير القدرات البحثية لدى المعلمين مثل كتابة التقارير والمذكرات والتأمل الناقد في الممارسات.
- يمكن المعلمين من بناء معرفتهم وجعلها في متناول الآخرين ليستفيدوا منها وليستفيد كذلك الطلبة منها، ويتيح الفرصة للمعلم ليرى نفسه باحثًا ومنتجًا للمعرفة. ويرسخ فكرة المعلم الباحث.
- يستخدم كاستراتيجية لتطوير القدرات التأملية عند المعلمين الجدد. بالإضافة إلى مساعدتهم على صياغة مشاكلهم ووضع حلول لها.
- يستطيع الباحث تبني أكثر من منهج أو طريقة في خطته لتنفيذ الإجراءات تأكيدًا على مرونة الخطة وقابلية التعديل واستخدام الإبدال. (يحيى مصطفى وكمال الدين سيد، ٢٠٢٠، ٤٦)

خطوات البحث الاجرائي:

- تحديد قضية أو مشكلة مطلوب تغييرها (وهو ما نطلق عليه عصف ذهني مع الزملاء؛ أو الملاحظة الخاصة بالمعلم).
- جمع ومراجعة المعلومات المتصلة بالقضية أو المشكلة.
- وضع خطة عمل.

- تتفيد الخطة.
- تقويم النتائج وتبادل الخبرة بع الزملاء.
- تحليل وتأمل النتائج.
- تطوير خطة العمل في ضوء ما تم تجميعه من معلومات وتوثيق النتائج لحفظها.
- إعادة الدائرة مرة أخرى حتى يتم الإجابة على كل التساؤلات. (نادية جمال الدين، ٢٠١٤، ٨٥)

ويختلف البحث الاجرائي عن غيره من أنواع البحث العلمي في استمداد مشكلته من الواقع الذي يعايشه الباحث في محيط عمله دون التعرض إلى السياسات التربوية التي لا يستطيع أنْ يتعامل معها بشكل مباشر أو لا يؤثر فيها مباشرة، وبأن العينة فيه قصدية، كما يتميز بتركيزه على العرض التفصيلي للإجراءات بحيث يستفيد منها بقية العاملين في الميدان (عبد القادر وطفول، ٢٠١٥.)

وللبحث الاجرائي أهداف متنوعة؛ منها ترسيخ فكرة المعلم الباحث، إضافة لتنمية شخصية المعلم المهنية التي تمارس التفكير الناقد، وحل المشكلات، وتتابع التغيرات الحادثة لدى الطلاب، وتتبع الأسلوب العلمي في ا لإجابة عن التساؤلات المرتبطة بتلك التغيرات. كما أنَّ هذا النوع من الممارسات يتيح للمعلم فرصة التقويم، والبحث، والاستقصاء، ويرسخ مبادئ المشاركة والتعاون في العمل التربوي، ويمكن تنفيذ البحث الاجرائي فرديا لمعلم واحد، أو تعاونيا بمشاركة عدد من المعلمين، أو جميع معلمي المدرسة عند وجود مشكلة تعليمية مشتركة، كما يمكن إجراؤه على مستوى المنطقة التعليمية (خالد العبيدي، ٢٠١٠.)

المحور الثاني المهارات اللغوية لدى معلمي اللغة العربية :

أولت المؤسسات التربوية المعلم أهمية خاصة، لما له من دور فاعل في تطوير العملية التربوية. إذ اختلف دور المعلم عما كان ذي قبل. باختلاف توجهات التعليم ومسئولياته؛ وتغير دور المعلم من توصيل المعرفة إلى تنمية المهارات الأساسية؛ وإكساب الطالب القدرة على أن يتعلم ذاتياً، فلم يعد المعلم هو الناقل للمعرفة. والمصدر الوحيد لها؛ بل الموجه والمشارك لطلابه في رحلة تعليمهم وتعلمهم المستمر، فقد أصبحت مهنة التدريس للمعلم مزيجاً من مهام القائد. ومدير المشروع البحثي والناقد والمستشار؛ وهو ما أوجد حاجة ماسة إلى تغيير جذري في سياسة التأهيل والتنمية المهنية للمعلم؛ والتخلص من الأساليب القائمة على التلقين. واستبدالها بأساليب التعليم بالاكتشاف، والتعليم على حل المشكلات، وإدارة المشاريع البحثية. (يحيى مصطفى وكمال الدين سيد، ٢٠٢٠)

ومن أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها المعلم في الوقت الحالي أن يكون ذا صلة دائمة ومستمر مع كل ما هو جديد في مجال تخصصه وفي طريقة تدريسه؛ فالمعلم في عصر تكنولوجيا التعليم مطالب بمواكبة الحداثة في استخدامات تكنولوجيا التعليم كمنظومة تدخل في كل عناصر إنجاح الموقف؛ ومن الصفات الضرورية للمعلم في عصر الانفجار التكنولوجي أن يكون على فهم وعلم بالدور الذي يجب أن يقوم به؛ فهو ليس مطالباً بالمعرفة فحسب ولكنه مطالب بإيصال تلك المعرفة للطالب وبأقصر الطرق وأقل فترةٍ زمنية. (راضي عبد المجيد، ٢٠١٤، ٢١)

مفهوم المهارات اللغوية:

هي مستوى معين من الأداء اللغوي، يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة، ولها جانب معرفي وآخر أدائي يصل من خلالها المتعلم إلى السرعة والدقة في انتاج اللغة وتذوقها، وتقاس من خلال الاختبارات، وتنمي بطرق مقصودة من خلال محتوي معين(أحمد عوض، 2004 ،35)

أهمية المهارات اللغوية:

- صياغة أهداف تعليم اللغة العربية بصورة أكثر إجرائية وأدق صياغة وأوضح سلوكاً.
- تحديد الوزن النسبي لكل هدف من أهداف تعليم اللغة العربية في ضوء المهارات التي يتصدى لتنميتها.
- اختيار المحتوى المناسب وإعداد المواد التعليمية الجيدة اللازمة لكل فن من فنون اللغة.
- اختيار أساليب التدريس المناسبة وابتكار استراتيجيات تربوية جديدة.
- اختيار أساليب التقويم المناسبة وإعداد الاختبارات اللازمة لقياس مدى اكتساب الطلاب لكل مهارة من مهارات تعليم اللغة العربية.
- تصنيف الطلاب على أسس علمية وفي ضوء معايير دقيقة تستند إلى تصور سليم للمهارات اللغوية المناسبة لكل سنة دراسية (محمد فراج، 2008، 65)

مواد البحث وأدواته :

مواد البحث :

أ. قائمة المهارات اللغوية.

ب. برنامج مقترح قائم على البحث الاجرائي.

أدوات القياس :

أ. بطاقة ملاحظة المهارات اللغوية.

ب. اختبار تحصيلي للمهارات اللغوية.

إجراءات البحث:

للاجابة عن أسئلة البحث تم اتباع الاجراءات التالية:

١. دراسة البحوث والأدبيات المرتبطة التي اهتمت بالمهارات اللغوية في اللغة العربية مثل دراسة (**نبيلة التونسي، ٢٠٢١**)، ودراسة (**أمل علي، ٢٠١٧**).

٢. إعداد قائمة بالمهارات اللغوية التي يجب توافرها لدى معلمي اللغة العربية.

٣. عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين ووضعها في الصورة النهائية.

٤. بناء بطاقة الملحظة لقياس أداء معلمي اللغة العربية الجدد في تدريس المهارات اللغوية.

٥. عرض بطاقة على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها ووضعها في صورتها النهائية.

٦. **التجربة الاستطلاعية:** تم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة من معلمي اللغة العربية الجدد وقوامها (١٠) معلم بهدف حساب ثبات البطاقة والذي جاء بدرجة (٠,٧٣٩) باستخدام معادلة كوبر حيث تمت الملاحظة لمرة واحدة.

- **إعداد التصور المبدئي لبرنامج قائم على البحث الاجرائي:**

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ، وقائمة المهارات اللغوية تم بناء البرنامج المقترح لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى معلمي اللغة العربية الجدد.

- **الاختبار التحصيلي للمهارات اللغوية:**

قام الباحث بإعداد الاختبار التحصيلي للمهارات اللغوية (قواعد اللغة العربية – النقد الأدبي والبلاغة والتطبيق – المطالعة والأدب والنصوص) في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وقد تكون من ٢٠ سؤال.

صدق وثبات الاختبار التحصيلي:

صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لإجراء صدق المحكمين مكونة من (٥) ستة محكمين وذلك للتحقق من مدى قياس كل سؤال للهدف الذي وضع لقياسة، ومدى ملاءمة صياغة الأسئلة.

صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار التحصيلي مع الدرجة الكلية للاختبار، وذلك كما يبين الجدول رقم (١)

جدول (١) صدق الاختبار التحصيلي

أبعاد الاختبار	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
قواعد اللغة العربية	٠,٧٥٢	دالة عند ٠,٠١
النقد الأدبي والبلاغة والتطبيق	٠,٦٤٦	دالة عند ٠,٠١
المطالعة والأدب والنصوص	٠,٧٩٣	دالة عند ٠,٠١

قيمة (ر) الجدولية عند (٠,٠٥) ٠,٢١٥

ويتضح من الجدول السابق إرتباطات دالة إحصائياً بين درجة كل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية للاختبار ، وقد تراوحت قيم الإرتباط بين (٠,٦٤٦ ، ٠,٧٩٣) وجميعها قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ و بذلك يكون فد تحقق صدق الاختبار التحصيلي.

- ثبات الاختبار:

قام الباحث بحساب بحساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للاختبار التحصيلي.

جدول (٢) ثبات الاختبار التحصيلي

أبعاد الاختبار	معامل ألفا كرونباخ	مستوي الدلالة
قواعد اللغة العربية	٠,٦٤٢	دالة عند ٠,٠١
النقد الأدبي والبلاغة والتطبيق	٠,٨٣٢	دالة عند ٠,٠١
المطالعة والأدب والنصوص	٠,٧٤٤	دالة عند ٠,٠١

قيمة (ر) الجدولية عند (٠,٠٥) ٠,٢١٥

يتضح من الجدول أن معاملات ألفا كرونباخ تراوحت بين (٠,٦٤٢، ٠,٨٣٢) و هى دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على أن الاختبار التحصيلي يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

بطاقة ملاحظة المهارات اللغوية:

تم بناء فقرات بطاقة ملاحظة المهارات اللغوية من خلال الإطلاع على كتب البحث العلمي، وبعض الدراسات السابقة، وقد تكونت من (٢٧) فقرة في صورتها الأولية ، وبعد عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في

مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، تم تعديل صياغة بعض الفقرات ، كما يبين الجدول (٣)

جدول (٣) أبعاد بطاقة ملاحظة الأداء المهنى وتسلسل وعدد فقرات كل بعد

أبعاد بطاقة ملاحظة الأداء المهنى	تسلسل الفقرات	عدد الفقرات
قواعد اللغة العربية	١-٨	٨
النقد الأدبي والبلاغة والتطبيق	٩-١٩	١٠
المطالعة والأدب والنصوص	٢٠-٢٧	٧

يتم تقدير أداء أفراد العينة من قبل الباحث الذي كان يضع التقدير المناسب لممارسة المعلمين لكل مهارة ، وفقا لتدرج ثلاثى " متوافرة –متوافرة الى حد ما –متوافرة بضعف " على التوالي ، ويتم احتساب درجة أداء المفحوص (٣ ، ٢، ١) وتصحح هذه الخيارات بالدرجات بجمع درجات تقدير مهارات المفحوص بين (٢٧ – ٨١) وتعبر الدرجة المنخفضة اقل من (٧٠٪) على فقرات البطاقة ككل للحصول على الدرجة الكلية عن أداء منخفض ، فيما تعبر الدرجة المرتفعة أكثر من (٧٠٪) عن أداء مرتفع لمهارات التدريس.

صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية، وقد تم حساب ارتباطات فقرات بطاقة

\الملاحظة مع الدرجة الكلية للبطاقة، كما يبين الجدول رقم (٤)

جدول (٤) صدق بطاقة ملاحظة المهارات اللغوية

أبعاد البطاقة	معامل ال ارتباط	مستوي الدلالة
قواعد اللغة العربية	٠,٧٨٤	دالة عند ٠,٠١
النقد الأدبي والبلاغة والتطبيق	٠,٦٣٢	دالة عند ٠,٠١
المطالعة والأدب والنصوص	٠,٨٤٦	دالة عند ٠,٠١

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات بطاقة ملاحظة المهارات اللغوية والدرجة الكلية للبطاقة (٨١) وهي ارتباطات موجبة قوية دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ . مما تراوحت بين (٠,٦٣٢ ، ٠,٨٤٦) مما يشير إلى أن البطاقة تتسم بصدق الاتساق الداخلي.

الثبات:

استخدم الباحث معادلة هوليستي للتحقق من الثبات عبر الأفراد، وهي:

$$\text{الثبات عبر الأفراد} = \frac{\text{عدد نقاط الاتفاق}}{\text{عدد نقاط الاتفاق + عدد نقاط الاختلاف}} \times ١٠٠$$

جدول (٥)

ثبات بطاقة المهارات اللغوية (الثبات عبر الأفراد)

المتغير	عدد الفقرات	عدد مرات الإتفاق وعدمه	الباحث والزميل الأول		الباحث والزميل الثاني		الزميل الأول والثاني		معامل الثبات الكلي
ملاحظة الأداء ككل	٢٧	٨١	٩١	٠,٨١	٩٣	٠,٩٢	٩٩	٠,٧٦	٠,٩٧

يتبين من الجدول السابق أن نسب الاتفاق بين الزملاء الثلاثة بلغت (٠,٩٧)، وهي قيمة عالية تدل على ثبات جيد لبطاقة ملاحظة الأداء المهنى.

فقد كانت نسبة الاتفاق بين الباحث والزميل الأول (٠,٩١) وبين الباحث والزميل الثاني (٠,٩٢) ، وكانت نسبة الاتفاق بين الزميل الأول والثاني (٠,٦٣)، وكان معامل الثبات الكلي (٠,٩٩) ، وجميعها قيم جيدة تشير إلى ثبات بطاقة ملاحظة المهارات اللغوية لأفراد العينة.

محتوى البرنامج القائم على البحث الاجرائي :

قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة في كيفية إعداد المحتوى التدريسي للبرنامج لتنمية المهارات اللغوية (قواعد اللغة العربية- النقد الأدبي والبلاغة والتطبيق- المطالعة والأدب والنصوص) حيث اعتمد المحتوى التدريسي على مجموعة من العناصر هي:

١. تحديد المحتوى التدريسي.

٢. تحديد الأهداف التعليمية العامة والسلوكية.

٣.تقييم السلوك المدخلي للمعلمين الجدد.

ثم تم عرض محتوى البرنامج لتنمية المهارات اللغوية في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لإجراء صدق المحكمين مكونة من(٥) محكمين ، وإبداء آرائهم حوله.

بعد إعداد أدوات الدراسة في صورتها النهائية قام الباحث بتطبيق الدراسة.

وبعد جمع البيانات قام الباحث بتقويم الأداء لمعلمي اللغة العربية الجدد مما ساعد في بناء الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة المهارات اللغوية ،ويوضح جدول (٦) محتوى البرنامج.

جدول (٦) محتوى البرنامج

الجلسة	عنوان اللقاء	المحتوى	الزمن
الأولى	تقديم عام	- التعارف والانتظام في المجموعات . -الإتفاق على قواعد العمل داخل البرنامج . -التطبيق القبلى (للاختبار التحصيلى، بطاقة ملاحظة الأداء المهنى)	٣ ساعات
الثانية	المهارات اللغوية	المهارات اللغوية (قواعد اللغة العربية- النقد الأدبي والبلاغة والتطبيق- المطالعة والأدب والنصوص)	٣ ساعات
الثالثة	تكملة المهارات	المهارات اللغوية (قواعد اللغة العربية- النقد الأدبي والبلاغة والتطبيق- المطالعة والأدب والنصوص)	٣ ساعات

الجلسة	عنوان اللقاء	المحتوى	الزمن
الرابعة	البحث الاجرائي	ماهيته - خصائص البحث الاجرائي - الخطوات الرئيسية للبحث الاجرائي	٣ ساعات
الخامسة	تحديد المشكلة البحثية و أسبابها	وضع قائمة بأهم المشكلات التدريسية وكيفية صياغة المشكلة في صورة سؤال بحثي وتحديد أسباب المشكلة	٣ ساعات
السادسة	جمع المعلومات	وصف أهمية جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلات التدريسية للتعرف على مصادر جمع المعلومات	٣ ساعات
السابعة	صياغة الفروض لحل المشكلة	وصف كيفية صياغة الفروض أو البدائل لحل مشكلة بطريقة علمية صحيحة	٣ ساعات
الثامنة	تصميم خطة البحث واجراءاته	تعرف كيفية تصميم خطة العمل لحل المشكلة التدريسية وكافة الاجراءات لتناول ذلك وأدوات التقييم	٣ ساعات
التاسعة	تحقيق النتائج ومناقشتها	تعرف كيفية تقييم خطة حل المشكلة وعرض نتائجها	٣ ساعات

وبعد الانتهاء من التطبيق تم جمع البيانات وادخالها وتحليلها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS لتحليل البيانات والتوصل لنتائج البحث.

الأساليب الإحصائية :

تمت معالجة البيانات باستخدام الحاسوب بواسطة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية بهدف اختبار صحة فروض البحث وذلك بالطرق الإحصائية التالية SPSS :

وفيما يلي الأساليب المستخدمة في الصدق والثبات:

- **معامل الارتباط** بيرسون : للكشف عن صدق الاتساق الداخلي للأدوات وإيجاد **الارتباط**
- **معادلة** كرونباخ ألفا لإيجاد ثبات الأدوات.

أما الأساليب المستخدمة في التحليل الإحصائي للنتائج، فهي كما ىلي:

- **المتوسط الحسابي:** وهو عبارة عن مجموع القيم على عددها.
- **الإنحراف المعياري** : وهو عبارة عن انحراف القيم عن متوسطها الحسابي.
- **اختبار "ت** "لعينتين مرتبطتكن.
- **مربع معامل إيتا n2** : للتحقق من أثر التدريب في تنمية مهارات التدريس لدى أفراد العينة.

نتائج البحث و تفسيرها ومناقشتها :

تم عرض نتائج البحث طبقا لسؤال البحث التالي:

ما دور برنامج قائم على البحث الاجرائي في تنمية المهارات اللغوية لدى معلمي اللغة العربية الجدد بالمرحلة الابتدائية بدولة الكويت؟

اعتماداً على فرضي البحث:

١. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية الجدد (المجموعة التجريبية) الذين شاركوا في البرنامج القائم على البحث الاجرائي، في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات اللغوية لصالح التطبيق البعدي.

٢. يتصف استخدام البحث الاجرائي بدرجة مناسبة من الفاعلية لتنمية المهارات اللغوية لدى معلمي اللغة العربية الجدد.

جدول (٧) الفرق بين متوسطات درجات المعلمين الجدد على بطاقة الملاحظة لأداء المهارات اللغوية في التطبيقين القبلي والبعدي

بطاقة الملاحظة	التطبيق	العدد	متوسط الدرجات	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوي الدلالة
قواعد اللغة العربية	قبلي	٦٥	١٤,٣٤	٣,١٥	٨,٤٥	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	٦٥	٢٦,٠٢	٣,٢٣		
النقد الأدبي والبلاغة والتطبيق	قبلي	٦٥	١٠,٦٤	٢,٧٨	٢,٩٨	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	٦٥	٢٥,٣٦	٢,٦٩		
المطالعة والأدب والنصوص	قبلي	٦٥	١٢,٦٥	٢,٨٤	٤,٠٠	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	٦٥	٢٤,٦٥	٢,٨٥		

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائكة عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات المعلمين الجدد على بطاقة الأداء للمهارات اللغوية في التطبيق القبلي والبعدي، وكانت الفروق لصالح التطبيق البعدي. مما يشير إلي تحسن كبير في أداء المعلمين الجدد أفراد العينة بعد برنامج البحث الاجرائي لتنمية المهارات اللغوية أي أن هناك تأثيراً إيجابياً في تنمية المهارات اللغوية لدى أفراد العينة.

ويرجع ذلك إلى مهارات البحث الاجرائي التي اكتسبها المعلمون الجدد أفراد العينة من المحاضرات التدريبية التي شملها المحتوى والمتعلقة بالمهارات اللغوية، وهذا يشير إلى حدوث تحسن واضح وملموس في أداء المعلمين الجدد أفراد العينة بعد تطبيق حل مشكلات التدريس باستخدام البحث الاجرائي، أي أن هناك تأثيراً إيجابيا لأسلوب النظم في تنمية الجوانب المهارية لأفراد العينة في المهارات اللغوية.

وللتحقق من تأثير استخدام البحث الاجرائي في تنمية المهارات اللغوية لدى أفراد العينة، تم حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2) من خلال المعادلة التالية:

$$n2 = \frac{t2}{t2 + df}$$

واعتمد الباحث مستويات حجم التأثير كما يلي :

جدول (٨) مستويات حجم التأثير

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
$\eta 2$	٠,٠٢	٠,٠٥	٠,٠٩

يوضح الجدول مستويات حجم التأثير .

جدول (٩) قيمة (ت) ومربع معامل إيتا (η^2) وحجم التأثير على الجانب المهاري للمعلمين الجدد

الاختبار التحصيلي	قيمة (ت)	η^2	حجم التأثير
قواعد اللغة العربية	٨,٤٥	٠,٧٨	كبير
النقد الأدبي والبلاغة والتطبيق	٢,٩٨	٠,٥٢	كبير
المطالعة والأدب والنصوص	٤,٠٠	٠,٤٩	كبير
الدرجة الكلية	١٥,٤١	٢,٦٦	كبير

يتبين من الجدول السابق أن قيم مربع إيتا كانت كبيرة وتراوحت بين (٠,٤٩ ، ٠,٧٨) مما يبين أن حجم تأثير استخدام البحث الاجرائي والذي يستهدف تنمية المهارات اللغوية لدى معلمي اللغة العربية الجدد كان كبيراً على المهارات اللغوية (قواعد اللغة العربية، النقد الأدبي والبلاغة والتطبيق، المطالعة والأدب والنصوص) لدى أفراد العينة.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع كل من دراسة دراسة **(نبيلة التونسي، ٢٠٢١)**. أظهرت الدراسة نوعية نتائج تتعلق بثلاثة جوانب، أولها: الوعي؛ إذ لم تتوافر لغالبية المعلمات أية معرفة بمفاهيم البحث الاجرائي، ومثل ضعف الكتابة الإملائية والتعبير التحريري أهم مشكلات تدريس اللغة العربية لديهن، كما كانت العوائق الإدارية والإشرافية ذات أثر كبير في غياب تفعيل ممارسات البحث الاجرائي، مع وجود توقعات متفائلة بشيوعه مستقبلا، واقتراح آليات محددة لتعميمه أهمها: التدريب الميداني، وتبادل الخبرات. والجانب الثاني: طبيعة الخبرة؛ حيث أظهرت المشاركات قناعة عميقة بأهمية البحث الاجرائي، والرغبة في التطوير المهني. والثالث: مستوى التطبيق؛ وتفاوتت درجته لدى المعلمات من خلال تنفيذ بعض الخطوات لمعالجة المشكلات اللغوية دون التزام بالمنهجية العلمية أو التوثيق.

ودراسة (**يحيى مصطفى وهشام عبد العزيز، ٢٠٢٠**) انتهت الدراسة إلى عدد من الإجراءات المقترحة لتوظيف البحث الاجرائي لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، كان من أبرزها تضمين مقررات عملية ونظرية عن البحث الاجرائي ضمن برامج إعداد المعلمين، وتنظيم برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة على مهارات البحث الاجرائي، وعقد مؤتمرات سنوية على مستوى الإدارات التعليمية لعرض البحوث الاجرائية التي يقوم بها المعلمون.

ودراسة (**سليمان بن سيف الغتامي وآخرون ٢٠١٨**). توصلت الدراسة إلى أن البحوث التي تم تحليلها لا ترقى إلى المستوى المقبول علميا، لضعف التزامها بمواصفات البحث الاجرائي، رغم قناعة المعلمين بسلامة بحوثهم وتوافقها مع معايير البحث الاجرائي ومنهجيته، وهي قناعة تفاعلت في تكوينها عوامل عدة، منها دراستهم الجامعية، والمواصفات التي وضعتها وزارة التربية والتعليم لبحوث المعلمين، وتوجيه المشرفين الذين يستعين بهم المعلم .وتوصي الدراسة بصياغة مفهوم جديد لبحوث المعلمين مستقل عن البحوث الجامعية التي يجريها طلبة الدراسات العليا والأكاديميون في الجامعات، ويحافظ على المعايير البحثية المتعارف عليها، ويراعي ظروف المعلم ومهامه التدريسية.

ودراسة (**أمل علي، ٢٠١٧**). تم التوصل إلى عدة نتائج من أهمها درجة معرفة مجتمع البحث لمفهوم البحث الاجرائي كانت متوسطة، وجاءت مهارة تحديد المشكلة الصفية متوفرة لدى مجتمع الدراسة بدرجة متوسطة، أما مهارات تحديد المشكلة، تحليل البيانات، تفسير النتائج، كتابة التقارير كانت درجة تواجدها لدى مجموعة الدراسة ضعيفة، ودرجة توظيف معلمي اللغة العربية لمهارات البحث الاجرائي في تدريس اللغة العربية ضعيفة للغاية، بل تكاد تكون منعدمة.

و دراسة (**دعاء درويش، ٢٠١٧**). اختتم البحث بعدد من النتائج، ومنها أن البرنامج ذو فاعلية كبيرة في إكساب الطالبات المعلمات مهارات إدارة الصف.

ودراسة (**ريحاب نصر، ٢٠١٧**) توصلت نتائج الدراسة إلى أن التدريب القائم على استخدام خطوات البحث الاجرائي قد ساهم في تعرف الطلاب المعلمين على مشكلاتهم الفعلية الحقيقية التي تواجههم في الفصول، وساعدتهم أيضا في التقصي والقراءة وبحثها جيدا، ومن ثم العمل على ابتكار حلولا إبداعية لها وفق أسلوب علمي، وقد ساعد تقديم التغذية الراجعة الفورية السريعة، والتواصل مع الطلاب المعلمين بصفة مستمرة على الوقوف على نقاط القوة والضعف في الأداء الفعلي لمهارات إدارة الصف، ومن ثم تعديل المسار في الأداء نحو الإيجابية ، فكان للتغذية الراجعة الفورية دور كبير في تحسين مهارات إدارة الصف وحل مشكلاتهم الصفية بصورة إبداعية.

ودراسة (**على إبراهيم، ٢٠١٦**). جاءت نتائج البحث مؤكدة على ارتفاع الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمدرسة الأورمان الإعدادية فيما يتعلق بتوظيف الأفلام التعليمية الوثائقية في التدريس، ودمجها مع استراتيجيات حل المشكلات والعصف الذهني والتعلم التعاوني. وارتفاع الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمدرسة الأورمان الإعدادية فيما يتعلق بتوظيف الأطالس الإلكترونية في التدريس ودمجها مع استراتيجيات حل المشكلات والعصف الذهني والتعلم التعاوني. وأوصي البحث بضرورة تحديد الاحتياجات المهنية بشكل دوري الخاصة بالمعلمين لكل مدرسة على حدة، وذلك لاختلاف الإمكانات التكنولوجية والموارد البشرية بين المدارس، مما يتعزز تعميم البرامج التدريبية على جميع المدارس والإدارات التعليمية، لذلك لابد من أن تكون هذه البرامج التدريبية نابعة من الاحتياجات الفعلية لهم.

و دراسة (**تهاني عبد الرحمن، ٢٠١٢**). أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط رتب درجات معلمات العلوم في التطبيق القبلي ومتوسط رتب

درجاتهن في التطبيق البعدي في أبعاد الاختبار وفي الدرجة الكلية للاختبار لصالح متوسط رتب درجاتهن في التطبيق البعدي.

خلاصة نتائج البحث:

توصل البحث إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية الجدد (المجموعة التجريبية) الذين شاركوا في البرنامج القائم على البحث الاجرائي، في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات اللغوية لصالح التطبيق البعدي.

- يتصف استخدام البحث الاجرائي بدرجة مناسبة من الفاعلية لتنمية المهارات اللغوية لدى معلمي اللغة العربية الجدد، وقد يرجع هذا التأثير للأسباب التالية:

١- توفير محتوى المهارات اللغوية بشكل متسلسل وواضح مما يسهل على المعلمين الجدد التفاعل معها.

٢- شمول المحتوى العلمي للبحث الاجرائي على عديد من الأنشطة التي مكنت المعلمين من الممارسة لأداء المهارات اللغوية في مواقف تدريسية مشابهة.

٣- توفير الفرص الكافية لفهم وممارسة المهارات اللغوية والتمكن منها قبل الإنتقال إلي مهارة أخري .

٤- تقديم المحتوى بالإستعانة بوسائل تعليمية حديثة مثل (اللاب توب، وبرامج البور بوينت ، التطبيق المباشر بالإعتماد على الخبرات السابقة).

٥- توفير استراتيجيات متنوعة للإرتقاء بالمهارات اللغوية لمعلمي اللغة العربية الجدد.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث والذي أوضح التأثير الإيجابي لاستخدام البحث الاجرائي في تنمية المهارات اللغوية لدى معلمي اللغة العربية الجدد، فإن الباحث يوصي بالتالي:

-عقد ورش عمل معلمي اللغة العربية الجدد للتأكيد على استخدام البحث الاجرائي وتوضيح أهميته في التعليم.

-تطوير برامج تنمية المهارات اللغوية لمعلمي اللغة العربية الجدد بحيث تتضمن إجراء الأبحاث الاجرائية في إعداد المعلم.

قائمة المراجع :

أولاً المراجع العربية :

١- **أحمد عبده عوض (٢٠٠٤)**. تعليم اللغة العربية بين الفروع والفنون – رؤية تنظيرية وتطبيقية وتجديدية، الطبعة٢، مكتبة الجامعة، طنطا.

٢- **أمل علي (٢٠١٧)**. بعنوان تقويم استخدام معلمي اللغة العربية للبحث الاجرائي لتطوير التدريس، المؤتمر الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة المدينة العالمية، مج١.

٣- **تهاني بنت عبد الرحمن المزيني (٢٠١٢)**. فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات البحث الاجرائي ومفهوم تعليم العلوم لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة، مجلة جامعة الملك سود، مج٢٤، ع٤.

٤- **خالد العبيدي. (٢٠١٠)**. واقع استخدام معلمي اللغة العربية لممارسات البحث الاجرائي في تطوير أداء تلاميذهم اللغوي، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، مج١٠٨، ٢٢ - ٥٥.

٥- **خالد بن خاطر العبيدي (٢٠١٠)**. واقع استخدام معلمي اللغة العربية لممارسات البحث الاجرائي في تطوير أداء تلاميذهم اللغوي، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع١٠٨.

٦- **دعاء درويش (٢٠١٧)**. فاعلية برنامج تدريبي مقترح في البحوث الاجرائية لتنمية مهارات إدارة الصف وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة جغرافيا، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع٨٩.

٧- **راضي عبد المجيد طه (٢٠١٤)**. المعلم في عصر المعلوماتية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١.

٨- **رجاء محمود أبو غنام (٢٠١٣)**. مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط، ط١، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٩- **ريحاب أحمد عبد العزيز نصر (٢٠١٧)**. استخدام البحث الاجرائي مدعوما بالفيسبوك في تنمية مهارات إدارة الصف والحل الإبداعي للمشكلات الصفية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة، المجلة المصرية للتربية العلمية، مج٢٠، ع١٠.

١٠- **سليمان بن سيف الغتامي، سليمان الحسيني، يحيى البورسعيدي، راشد الحجري (٢٠١٨)**. مدى تقيد بحوث المعلمين بمنهجية البحث الاجرائي ومعاييرة، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج٧، ع١.

١١- **عبد القادر محمد السيد وطفول بنت عامر العمري (٢٠١٥)**. مدى توافر مهارات البحث الاجرائي لدى المعلمات الأوائل بمدارس التعليم الأساس ي في محافظة ظفار، مجلة كلية التربية، بنها، (٢٦)، ١٠٣ ، ١٣٩ - ١٦٢.

١٢- **على إبراهيم (٢٠١٦)**. فعالية البحث الاجرائي في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمدرسة الأورمان الإعدادية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع٨١.

١٣- **عمران أحمد مصلح (٢٠١٦)**: استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية الأربعة لدى المتعلم: دراسة وصفية، مجلة جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، ع٨.

١٤- **كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٦)**. تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها الكترونيا، القاهرة، عالم الكتب.

١٥- **محمد محمود فراج (٢٠٠٨)**. تقييم الأداءات الفنية الخاصة بموجهي اللغة العربية بالتعليم العام في ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

١٦- **نادية جمال الدين (٢٠١٤).** مدخل إلى مناهج البحث في التربية، البحوث الكيفية، الزعيم للخدمات المكتبية، ط١.

١٧- **ناصر الكندي (٢٠٠٨).** مجالات البحث الاجرائي، مجلة التطوير التربوي، سلطنة عمان، ع٤٠.

١٨- **نبيلة التونسي (٢٠٢١).** البحث الاجرائي لدى معلمات اللغة العربية بالتعليم العام دراسة في الوعي وطبيعة الخبرة ومستوى التطبيق، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٥، ع١٣.

١٩- **هادي أحمد الفراجي. (٢٠٠٨).** البحث الاجرائي، مجلة التطوير التربوي، مج٦، ع٤٠، ٢٨ - ٣٢.

٢٠- **يحيى مصطفى السيد وهشام عبد العزيز يوسف (٢٠٢٠).** توظيف البحوث الاجرائية مدخلا للتنمية المهنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية المعاصرة، مجلة كلية التربية، ع٣٢.

ثانياً المراجع الأجنبية :

21- **Anderson, G. & Herr, K. (1999).** The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? Educational Researcher, 28 (5), 15–21.

22- **Brown, B. (2012).** Improving teaching practices through action research. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.

23- **David A. Statt (2004).** The Routledge Dictionary of Busines management, New York, Routledge, 3rd Edition.

24- **David Matsumoto (2009).** The Cambridge Dictionary of Psychology, new York, Cambridge University.

25- **Dobber. M.; Akkerman, S.; Verloop, N., & Vermunt, J. (2012**). Student teachers' collaborative research: small-scale

research projects during teacher education. Teaching and Teacher Education, 28, 609-617.

26- **Feldman, A. (1996).** Enhancing the practice of physics teachers: Mechanisms for the generation and sharing of knowledge and understanding in collaborative action research. Journal of research in science teaching, 33, 513-540.

27- **Ferrance, E. (2008).** Themes in Education: Action research. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University Retrieved on October 17, 2014, from: http://www.alliance.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf.

28- **Gregory, S. (2011).** Multidimensional collaboration: reflections on action research in a clinical context, Educational Action Research ,19 (3), pp. 363–378.

29- **Kayaoglu, M. (2015).** Teacher researchers in action research in a heavily centralized education system, Educational Action Research, 23(2), pp. 140- 161.

30- **McIntosh, P. (2010).** Action Research and reflective practice: Creative and Visual Methods to Facilitate Reflection and Learning. USA: Routledge.

31- **Mertler, C. A. (2016).** Action Research: Improving Schools and Empowering Educators. Sage Publications. 5th. Ed.

32- **Ponte, P. (2010).** Action research as a tool for teachers' professional development. In Peterson, P., Baker, E. & McGaw, B. (Eds.), International encyclopaedia of education, (3rd ed), 7, 540-547. Oxford: Elsevier.

33- **Rawlinson, D., & Little, M. (2004).** Classroom action research. Tallahassee, FL: Florida Department of Education.

34- **Rust, F. (2009).** Teacher research and the problem of practice. Teachers college record, 111 (8), 1882–1893.

35- **Rust, F. (2009).** Teacher research and the problem of practice. Teachers college record, 111 (8), 1882–1893.

36- **Schulz, R. (2010).** Inquiry-oriented teacher education. In Peterson, P., Baker, E. & McGaw, B. (Eds.), International encyclopaedia of education. Oxford: Elsevier, 3rd edition 7, 604-609.

37- **Simms, M. (2013).** A teacher-educator uses action research to develop culturally conscious curriculum planners. Democracy and education, 21 (2), 1-10.

38- **Snow-Gerono, J. (2005).** Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. Teaching and Teacher Education, 21, 241–256.

39- **Unlu ,Z. Dokme,I. Tufekci, A. (2014).** An Action Research on Teaching Science Through Technology Supported Inquiry Based Learning: A pilot Study, Procedia, Social and Behavioral Sciences, 186 (215), pp 46-52.

40- **Valsa Koshy (2005).** Action Research for improving practice, a practical guide, London, SAGE, First, published.

41- **Zuber, S. (2012).** Action research for sustainable development in aturblent world, Bingely, UK: Emerald Group Publishing Limited.

فعالية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم علي التربية البيئية لتنمية الوعي المائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

همت مصطفي كمال فهمي الغندور

معلم أول دراسات اجتماعية – بإدارة غرب الزقازيق التعليمية

Hematelghandor603@gmail.com

ا.د / محمود علي عامر علي

أستاذ المناهج وطرق تدريس الجغرافيا

وتكنولوجيا التعليم

كلية التربية – جامعة الزقازيق

ا.م.د/ إيناس عبد المقصود دياب

أستاذ المناهج وطرق تدريس الجغرافيا المساعد

وتكنولوجيا التعليم

كلية التربية – جامعة الزقازيق

المستخلص

هدف البحث إلي التعرف علي فعالية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم علي التربية البيئية لتنمية الوعي المائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ولتحقق هدف البحث تم إعداد قائمة بأهم أبعاد الوعي المائي ، وتكونت عينة البحث من (٦٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية ، وتم تقسيمهم إلي مجموعتين الأولي ضابطة وتكونت من (٣٠) تلميذ وتلميذة ودرست بالطريقة المعتادة ، والثانية تجريبية وتكونت من (٣٠) تلميذ وتلميذة ودرست البرنامج المقترح في الدراسات الاجتماعية والقائم علي التربية البيئية ، وتمثلت أداة البحث في مقياس الوعي المائي ، وقد توصلت نتائج البحث إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي المائي لصالح المجموعة التجريبية وقد أوصي البحث بضرورة إعادة النظر حول تخطيط مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية ؛ بهدف تضمينها مستجدات قضايا الموارد المائية علي المستوي المحلي والعالمي.

كلمات مفتاحية : الدراسات الاجتماعية – التربية البيئية – الوعي المائي

Abstract

The aim of the research is to identify the effectiveness of a proposed program in social studies based on environmental education to develop water awareness among preparatory stage students, to achieve the goal of the research a list of the most important dimensions of water awareness was prepared , A male and a female student and studied in the usual way, and the second experimental and consisted of (30) male and female students and studied the proposed program in social studies based on environmental education, and the research tool was represented in the Water Awareness Scale. between the mean scores of the students of the experimental and control groups in the post application of the water awareness scale in favor of the experimental group, the research recommended the need to reconsider the planning of social studies curricula in the preparatory stage in order to include the latest developments in water resources issues at the local and global levels .

The effectiveness of a proposed program in social studies based on environmental education to develop water awareness among preparatory stage students .

Key words : Environmental education - Social studies - Water Awareness

المقدمة :-

تمثل مشكلات المياه علي مستوي العالم العربي عنصراً استراتيجياً ، ويرجع ذلك إلي وقوع المنطقة العربية في الحزام الصحراوي الجاف وشبه الجاف علي سطح الكرة الأرضية ، إلي جانب أن اكثر من ثلثي المياه العربية تأتي من دول خارج المنطقة العربية لها مصالح تتعارض مع المصالح العربية المشتركة مما يتيح استغلال هذه الدول للمياه والضغط سياسياً علي الدول العربية ، ففي ظل الندرة النسبية للموارد المائية المتاحة ، ظهر بوادر استنزاف المياه والمشكلة المائية في المنطقة العربية . (شيرين مبارك ، ٢٠١٤ ، ٧٩)

فقد أصبحت مشكلة المياه مشكلة الساعة والمستقبل ، وذلك باعتبارها عنصراً مهماً ومتكاملاً مع عناصر البيئة حيث لا يمكن أن يحدث تطور بشري أو اقتصادي بدون وجود وعي مائي ، وليس ذلك لكونه عامل تهديد أو تحدٍ نتيجة النقص أو النزاع أو المشاركة ، وإنما لكونه عامل بقاء ، وهو أعلي درجات التهديد للأمن القومي ؛ ولذلك ارتفعت الأصوات محذرة من أن الحروب القادمة ستغدو فيها قطرة الماء أهم من قطرة النفط . (أحمد عبد الحميد ، ٢٠١٦ ، ١٩٧)

ومن أبرز مظاهر الاهتمام العالمي بمشكلات المياه ما أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة بأن يكون يوم ٢٢ مارس من كل عام يوماً عالمياً للمياه ، وقد أوصت الجمعية بضرورة استغلال هذا اليوم في أنشطة تطبيقية يمكن أن تشكل وعياً عاماً لدي الأفراد بمشكلات المياه ، كما أجريت العديد من المشاريع التي هدفت إلي تنمية الوعي بمشكلات

المياه والمحافظة عليها ؛ ومنها مشروع منهج تقييم الاحتياجات المائية Water Curriculum Needs Assessment الذي هدف إلي تنمية الوعي بأهمية المياه ، ومشروع التربية المائية من أجل المعلم Water Education for Teacher (WET) ، وقد هدف هذا المشروع إلي إعداد مناهج للتربية المائية .

وتعتبر مصر في مقدمة الدول العربية التي تواجه مشكلة حالياً وتتجه إلي أزمة مستقبلية فيما يتعلق بما هو متاح لديها من مياه ، وما هو مطلوب لتلبية حاجات سكانها الذين يفوق تعدادهم مائة مليون نسمة ، ونتيجة للعلاقات الغير متوازنة بين جانبي العرض والطلب فقد أنخفض متوسط نصيب الفرد من المياه عن خط الفقر المائي ، ووفقاً للمعايير الدولية تعتبر الدولة تحت الفقر المائي إذا بلغ متوسط نصيب الفرد بها من المياه المتجددة أقل من (١٠٠٠ متر مكعب / السنة) ، ومازال يستمر هذا الانخفاض في ظل غياب الوعي المائي . (ناهد محيسن ، ٢٠١٢ ، ٥)

وقد أصبح الأن هناك تناقص للمياه العذبة والتي ظهرت نتيجة الاستخدام غير الرشيد للمياه ، وغياب الوعي المائي ، لأن مشكلات المياه تعود في كثير من اجزائها إلي جهل في التعامل مع المياه بصورة صحيحة ، ونقص الوعي بدور المياه في الحياه ، وكيفية الاستخدام الرشيد للمياه . (عزة شديد و محمد عبدالله ، ٢٠١٧ ، ١٢)

وفي الوقت الحالي تفرض مشكلات نقص موارد المياه وتلوثها ، وتوقعات تفاقمها في المستقبل ، والصراعات السياسية التي قد تتطور إلي حروب عسكرية بين الدول للسيطرة علي مياه الأنهار والبحيرات العذبة ؛ فكرة التشارك في حل أزمات المياه التي تحدث بسبب

ممارسات الكيانات الاقتصادية الكبري ، ولن تتحقق فكرة المشاركة في حل هذه الأزمات دون نمو الوعي بمستقبل الشعوب في ظل شح موارد المياه .

فمن يتأمل أزمة المياه يستنتج أنها لاتخرج عن كونها أزمة وعي ، فهي بدرجة ما سلوكيات ناتجة عن غياب الوعي المائي ، مما سول للإنسان أنه المالك الوحيد للمياه يفعل بها ما يشاء ، وبذلك استحكمت سلوكيات المصلحة والأنانية والاستهلاك غير الرشيد والإسراف في الاستخدام ، وانعكس كل هذا علي البيئة المائية بمكوناتها مما نتج عنه آثار مدمرة ، وتم الادراك انه لابد من تغيير تلك السلوكيات والأفعال ، لإنقاذ البيئة المائية من الهدر والتلوث وبالتالي إنقاذ حياة الإنسان . (موفق عرفة ، ٢٠١٠ ، ٨)

وفي هذا الاطار اهتمت العديد من الدول علي المستوي العالمي بتنمية الوعي البيئي عامة والوعي المائي خاصة فقد اتجهت جامعة كاليفورنيا (University of California) و سان ديجو (San Diego) لإقامة اسبوع للوعي البيئي في الصيف من كل عام ، وإقامة الدورات التدريبية للمعلمين علي كيفية تضمين المناهج الدراسية لقضايا المياه الملحة .

وتشير دراسة (Ouda , O . 2013) أن هناك حاجة ماسة للعمل علي زيادة الوعي المائي من خلال من خلال شرح الموارد المائية الحالية واستهلاك المياه والممارسة والتحسين المحتمل ، بالإضافة إلي معلومات عن الماء ، وتكلفة تحلية المياه ، وكيفية المشاركة في الجهود المبذولة في الحفاظ على المياه أو استخدام المياه بشكل أكثر كفاءة

وذلك عن طريق حملات وسائل الإعلام المائية، و قد تشمل هذه الحملات "الراديو والصحف والبرامج التلفزيونية والمدرسية ووسائل التواصل الاجتماعي ".

ونظراً لأن التلميذ أحد أهم محاور العملية التعليمية الأساسية ، فهو الذي من أجله نشأت المدارس والجامعات ، فتحقيق جودة التعليم تستدعي وصول التلاميذ إلي مستويات تعليمية عالية ، ونظراً لأن التلاميذ يحملون تطلعات ومفاهيم وأفكار متنوعة أهداف مختلفة ، فالتركيز علي احتياجاتهم وأهدافهم أمراً ضروري يحتاج من المؤسسة التعليمية تقديم الخدمات إليهم حتي يصبحون مواطنين مسئولين عن المجتمع . (فاتن طلعت وآخرون ، ٢٠١٦ ، ٧٦)

فتنمية الوعي المائي لدي التلاميذ يسهم في تربية جيل واعي لديه القدرة علي ممارسة الضغط الاجتماعي علي الحكومات وصانعي القرار بضرورة العمل المستمر لتفادي المشكلات والازمات المائية في المستقبل ، سواء كانت هذه الازمات كمية أو كيفية ، وذلك نظراً لما تكسبه برامج التوعية المائية من تصورات مستقبلية للوضع المائي علي المستوي العالمي والاقليمي والمحلي ، عند ارتفاع معدل تدهور البيئة المائية كمياً وكيفياً . (وليد محمد ، ٢٠٠٨ ، ١١٥)

وتشير دراسة (Gizelis , T ,. Wooden , A ,. 2010) إلي أنه على الرغم من أن الروابط بين ندرة المياه والصراع قد حظيت باهتمام كبير ، سواء في دراسات الحالة النوعية أو في الدراسات الكمية ، فإن العلاقة لا تزال غير واضحة لأن الأدبيات لم تفكر بشكل عام في فعالية الحوكمة. والتي تميز بين التأثيرات المباشرة والآثار غير المباشرة التي

تـربط نـدرة المـوارد المائيـة والـصراع مـن خـلال دراسـة منهجيـة للكيفيـة الـتي قـد تـؤثر بهـا العوامل المتداخلة .

وتتميز الدراسات الاجتماعية بعدد من السمات منها :

- تقديم وصف لسطح الأرض بمظاهره المورفولوجية المختلفة والظواهر المناخية والأشكال النباتية وأنواع التربة والسكان (ونشاطهم وأعمالهم والمشكلات التي تواجههم) والتي تحصل عليها من خلال الدراسة الميدانية.

- توضيح مدى الترابط والعلاقات بين ظواهر الجغرافيا المختلفة فالظاهرات تتفاعل معاً سواء في الجانب الطبيعي أو الجانب البشري أو العلاقات بينهما .

- تقديم التوزيع الجغرافي للظواهر على اختلاف طبيعتها.

- إبراز أوجه الشبه والاختلاف بين الظاهرة الواحدة في أماكن العالم المختلفة.

- البحث عن أسباب الظاهرات المختلفة.

- الاهتمام بالجانب التطبيقي حيث تساهم في حل المشاكل اليومية التي يعاني منها الفرد فهي من العلوم التي تخدم البشرية من خلال ما توفره من أشكال جديدة للمعرفة مثل الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية (محمود علي ، ٢٠١٥ ، ٣٣)

الإحساس بالمشكلة وتحديدها :

لقد برز الاحساس بمشكلة البحث الحالي من خلال ما يلي :

- الاتجاهات العالمية الحديثة ، حيث سعت العديد من الدول إلي تطوير مناهجها من خلال طرح مقررات في التربية البيئية ، أو إضافة بعد عالمي إلي مختلف المقررات في مختلف المراحل ؛ بهدف إعداد جيل قادر علي التعامل مع القضايا العالمية والمشكلات البيئية المستقبلية ، وتزويدهم بالمهارات اللازمة لذلك . (شادان عبدالجواد ، ٢٠١٧ ، ٧)
- تضافر الجهود علي المستوي الاقليمي والعربي من خلال عقد اللقاءات والمؤتمرات التي تعني وتهتم بتنمية الموارد المائية والوعي المائي لدي التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة مثل "المنتدي العربي الثالث للمياه : معاً نحو مستقبل مائي عربي آمن ".
- ما أسفرت عنه بعض نتائج وتوصيات الدراسات والبحوث السابقة والتي أجريت في مجال الدراسات الاجتماعية والتي أكدت علي ما يلي :

- ضرورة تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم المختلفة لتتضمن القضايا والمشكلات المائية وفق تدرج يناسب كل مرحلة تعليمية لخلق وعي بقضايا المياه .
- حاجة مناهج الجغرافيا والدراسات الاجتماعية إلي تضمين موضوعات متصلة بالمياه ومشكلاتها .

- ضرورة الاهتمام بتضمين مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم المختلفة بشكل عام والمرحلة الإعدادية بشكل خاص لأنشطة تساعد علي تنمية الوعي المائي لدي التلاميذ .
- تنظيم محتوي كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم المختلفة في ضوء مشكلات المياه ، والوعي المائي وإثرائها بالأنشطة التعليمية المختلفة ، ومساعدة التلاميذ علي الوعي بها ، من أجل تفسيرها ، والعمل علي تقديم مقترحات لحلها .

- الاطلاع علي أهداف مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية وقد تبين أن من بين أهدافها :

- التعرف علي خصائص البيئة بكل أبعادها ومستوياتها في ماضيها وحاضرها محليا وقوميا وعالميا لمساعدة المتعلم علي استثمارها والمحافظة عليها .
- التعرف علي النظم والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ليدرك المتعلم حقوقه وواجباته .
- استخدام دوائر المعارف والقواميس والأطالس والموسوعات المطبوعة والرقمية في جمع وتنظيم وتسجيل واسترجاع ومعالجة المعلومات المرتبطة بالموضوعات الدراسية .
- تنمية الوعي بأهمية الموارد المائية وكيفية حمايتها واستثمارها وترشيد استخدامها واستهلاكها .

- نتائج الدراسة الاستطلاعية حيث استهدفت الدراسة الاستطلاعية قياس مستوي الوعي المائي لدي تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية وذلك من خلال تطبيق مقياس الوعي المائي علي عينة عشوائية بإحدى المدارس الإعدادية التابعة لإدارة غرب الزقازيق التعليمية وعددها (٣٥) تلميذ ، وقد أشارت نتائج الإستطلاع إلي أن النسبة المئوية لمتوسط درجات العينة بلغت (٢٨،٧١ ٪) وهي نسبة منخفضة مما يدل علي تدني مستوي الوعي المائي لديهم ؛ لذا يحاول البحث الحالي تنمية الوعي المائي لدي تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية من خلال برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم علي التربية المائية .
- ونظراً لما تعانيه المؤسسات التربوية في الوقت الحالي من تدني في مستوي مخرجات التعلم ، وسعي التربويون إلي إعداد متعلم له القدرة علي تطبيق ما تعلمه في مواقف حياته وقادراً علي التعبير عن أفكاره دون خوف أو تردد ؛ الأمر الذي يتطلب إعداد برنامجاً قائم علي التربية البيئية لتنمية الوعي المائي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال مقررالدراسات الاجتماعية .

وبناءً عليه يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في قصور مقرر الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي المائي لدي تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية ؛ ومن ثم تتبلور مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي :

ما فعالية برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية قائم علي التربية البيئية فى تنمية الوعي المائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ؟

ويتفرع من التساؤل السابق الأسئلة الفرعية الآتية :

١- ما مكونات الوعي المائي التي يجب تنميتها من خلال مقرر الدراسات الاجتماعية لدي تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية ؟

٢- ما إطار البرنامج القائم علي التربية البيئية في الدراسات الاجتماعية ؟

٣- ما فعالية البرنامج المقترح في الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي المائي لدي تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية ؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلي :

١- إعداد قائمة بمكونات الوعي المائي المراد تنميتها من خلال مقررالدراسات الاجتماعية لدي تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية.

٢- إعداد برنامج في الدراسات الاجتماعية قائم علي التربية البيئية لتنمية الوعي المائي لدي تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية.

٣- قياس فعالية البرنامج القائم علي التربية البيئية في الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي المائي لدي تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية.

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث الحالي في :

١- تقديم برنامجاً قائم علي التربية البيئيىة في الدراسات الاجتماعية لتنمية الوعي المائي لدي تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية .

٢- قد يسهم البحث الحالي في الكشف عن الأساليب الفعالة في تنمية الوعي المائي .

٣- تقديم مقياس للوعي المائي قد يفيد الباحثين في مجال البحث .

٤- يوجه اهتمام مخططي المناهج لضرورة الاهتمام ببناء المناهج الدراسية في ضوء أبعاد التربية البيئية

٥- تقديم مجموعة من المقترحات التي تفيد في إجراء مزيد من البحوث والدراسات ذات الصلة بقضايا المياه والوعي المائي في مواد ومراحل دراسية أخري .

أدوات البحث والمعالجات :

- مقياس الوعي المائي .
- تحليل محتوي الكتاب المدرسي الحالي .
- قائمة بمكونات الوعي المائي .
- إعداد برنامج له فلسفته وأهدافه ومكوناته .

حدود البحث :

اقتصر البحث الحالي علي الحدود الآتية :

- عينة من تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية وتكونت من (٦٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية ، وتم تقسيمهم إلي مجموعتين الأولي ضابطة وتكونت من (٣٠) تلميذ وتلميذة
ودرست بالطريقة المعتادة ، والثانية تجريبية وتكونت من (٣٠) تلميذ وتلميذة ودرست البرنامج القائم علي التربية البيئية في الدراسات الاجتماعية.
- استند البحث إلي التربية البيئية وأهدافها في إعداد محتوي البرنامج المقترح .

فروض البحث :

اختبر البحث الحالي مدي صحة الفروض الآتية :

١- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس الوعي المائي .

٢- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠،٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الوعي المائي .

٣- يحقق البرنامج المقترح في الدراسات الاجتماعية والقائم علي التربية البيئية الفعالية المطلوبة في تنمية الوعي المائي لدي تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية .

منهج البحث والتصميم التجريبي :

١) المنهج الوصفي التحليلي :- وذلك لتحديد قائمة بمكونات الوعي المائي ، وبناء أداة البحث والمواد التعليمية في ضوء تلك القائمة .

٢) المنهج التجريبي :- القائم علي تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة حيث تتعرض المجموعة التجريبية لدراسة البرنامج القائم علي التربية البيئية في الدراسات الاجتماعية بينما تدرس المجموعة الضابطة المنهج المعتاد .

مصطلحات البحث :

اعتمد البحث الحالي فى التحديد الإجرائي للمصطلحات على الأدبيات والبحوث والدارسات السابقة ، وتم صياغتها على النحو التالي :

التربية البيئية Environmenta Education

عرفت بأنها عملية تعليمية تزيد المعرفة والوعي بالبيئة والتحديات الكثيرة المرتبطة بحماية البيئة، وتسهم أيضاً في تطوير المهارات والخبرات اللازمة للتصدي للتحديات البيئية ، وتعززالمواقف والدوافع والالتزامات باتخاذ قرارات مستنيرة واتخاذ إجراءات مسؤولة تجاه البيئة . (Mitsuyuki , I ,. 2017 , 4)

وتعرف إجرائياً بأنها عملية تربوية مستمرة شاملة لمجموعة المعارف والمفاهيم والقيم والاتجاهات والمهارات التي يمتلكها تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية ، مما يسهم في تشكيل سلوكهم تجاه البيئة و الموارد المائية والتعرف علي ما يواجه قطاع المياه من مشكلات واقتراح الحلول لهذه المشكلات .

الوعي المائي water Awareness

ويعرف بأنه توفر القدر المناسب من المعارف المرتبطة بالماء وخصائصها وأهميتها ومواردها، والمشكلات الناجمة عن نقصه وتلوثه، والتعامل الحكيم والاستغلال الراشد للموارد المائية وتنميتها، وذلك بناء على ما يملكه التلاميذ من ميول واتجاهات وقيم وأوجه تقدير توجه سلوكهم نحو الماء في المواقف المختلفة. (سعيد محمد و صالح بن عبدالله ، ٢٠١٥ ، ٣٠)

كما يعرف بأنه مدي إدراك وإحساس التلميذ بالوضع الراهن والمستقبلي لموارد المياه ، وما يتعلق بها من مشكلات ، ومشاركته في ترشيد استهلاك الموارد المائية بشكل يسمح باستدامتها .

(Veronica , P &,.Vanessa , C ,.2016 , 99)

ويعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنه :-

إكتساب تلاميذ المرحلة الإعدادية للمعارف والاتجاهات التي تهدف إلي توعيتهم بأوضاع الموارد المائية ، وتمكنهم من الحفاظ علي موارد المياه من الهدر والتلوث ، مما يسهم في تعديل سلوكياتهم واستهلاكهم لموارد المياه بما يسمح باستمرار منفعتها لأقصي حد ممكن .

إجراءات البحث :

للإجابة عن تساؤلات البحث ، والتحقق من صدق فروضه تم اتباع الخطوات الآتية :

أ) مرحلة الإعداد : وتضمنت ما يلي :

١- الإطلاع علي الأدبيات العلمية والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث (التربية البيئية الوعي المائي) ، وتحليلها للإستفادة منها في إعداد الإطار النظري ، وكذلك إعداد أداة البحث .

٢- إعداد قائمة مبدئية بمكونات الوعي المائي، وذلك عن طريق دراسة الأدبيات التي أهتمت بالوعي المائي، بالإضافة إلي استطلاع آراء الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية .

٣- إعداد البرنامج القائم علي التربية البيئية في الدراسات الاجتماعية من خلال ؛ تحديد الإطار العام للبرنامج ، والمحتوي العلمي له في ضوء قائمة أبعاد الوعي المائي في صورته الأولية .

٤- إعداد أداة البحث والمتمثلة في : مقياس الوعي المائي.

ب) مرحلة الدارسة الإستطلاعية : وتضمنت ما يلي :

١- عرض مواد وأدوات الدارسة على مجموعة من السادة المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية ؛ وذلك للتأكد من صدق المحتوي ومدى صحة المفردات العلمية والصياغة اللغوية ومدى مناسبتها لمستوى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية .

٢- اختيار عينة عشوائية من تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية ، وتطبيق أدوات البحث عليها للتأكد من مدي صدقها وثباتها وتحديد الزمن المناسب ، وإعداد جدول مواصفاتها ، ومن ثم وضعها في صورتها النهائية .

ج) مرحلة الدارسة التجريبية : وخلالها تم تنفيذ تجربة البحث علي النحو التالي :

١- اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية ، وتم تطبيق أداة البحث عليها تطبيقاً قبلياً .

٢- تدريس البرنامج القائم علي التربية البيئية في الدراسات الاجتماعية لمجموعة البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٣- تطبيق أداة البحث علي عينة البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية تطبيقاً بعدياً .

د) مرحلة تجميع البيانات ومعالجتها إحصائياً : وتضمنت :

١- تصحيح ورصد استجابات التلاميذ على أداة البحث .

٢- تجميع البيانات ، وتصنيفها ، ومعالجتها إحصائياً .

٣- تحليل ومناقشة نتائج البحث ، وتفسيرها في ضوء فروض البحث ، وما أسفرت عنه نتائج الدراسات والبحوث السابقة .

٤- تقديم بعض التوصيات والمقترحات فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث .

الإطار النظري

المحور الأول : التربية البيئية Environmental Education

تعد التربية البيئية أحد أشكال التعلم البيئي ، ومسئولية يجب أن تتحملها جميع مراحل التعليم بداية من مرحلة التعليم الأساسي وصولاً إلي مرحلة التعليم الجامعي وما بعدها ، ونظراً للتغيرات السريعة والمتلاحقة التي يشدها العالم اليوم ؛ فقد أصبح إدراج التربية البيئية في المناهج الدراسية أمراً ملحاً وضرورة حتمية . (سليمة قاصدي ، ٢٠١٧ ، ٤٣٤)

- **مفهوم التربية البيئية :**

عرفت بأنها عملية تربوية بيئية تهدف إلي تزويد التلاميذ بالمعلومات والمفاهيم واكسابهم القيم والمهارات والإتجاهات الإيجابية المتعلقة بالبيئة ؛ بما يمكنهم من الحفاظ علي مكونات البيئة وحمايتها والمساهمة في تطويرها وحل ما يتعلق بها من مشكلات . (راشد بن ظافر، ٢٠١٦ ، ٤٠٥)

كما عرفت بأنها نهج للتعليم ككل وليس موضوعاً منفصلاً يشمل البيئة بأكملها بما في ذلك الجوانب الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتكنولوجية والأخلاقية والجمالية والروحية.

(Yueh , M ,. et al , 2010 , 268)

وعرفت أيضاً بأنها عملية مستمرة تهدف إلي توعية التلاميذ بالبيئة ، والتأكيد علي الاهتمام بالمشكلات المتصلة بها ؛ من خلال تزويدهم بالمعلومات والمهارات التي تؤهلهم

للعمل الجماعي لحل المشكلات البيئية ، والتصدي لظهور مشكلات بيئية جديدة . (ليلي محمد و حنان أحمد ، ٢٠١٨ ، ٢١٦)

وتعرف إجرائياً بأنها عملية تربوية مستمرة شاملة لمجموعة المعارف والمفاهيم والقيم والاتجاهات والمهارات التي يمتلكها تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية ، مما يسهم في تشكيل سلوكهم تجاه البيئة و الموارد المائية ، والتعرف علي ما يواجه قطاع المياه من مشكلات ، واقتراح الحلول لهذه المشكلات .

- **مباديء التربية البيئية :**

تستند التربية البيئية إلي مجموعة من المبادىء ، ومنها :

- البيئة وحدة متكاملة تشمل ؛ الجوانب الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والاقتصادية والجمالية والصحية والاخلاقية .
- تضافر أنواع المعرفة المختلفة اللازمة لتوضيح المشكلات البيئية المعقدة ومحاولة تفسيرها .
- التربية البيئية تتميز بطابع الاستمرارية والتفكير في المستقبل .

(أيمن إسماعيل ، ٢٠١١ ، ١١٧٥)

- التربية البيئية ذات طابع كلي في توجهاتها .
- التربية البيئية جهد مجتمعي يشترك في تحقيقه كافة الجهود الرسمية والمجتمعية .

- التركيز علي الأوضاع البيئية الحالية ، والمحتملة في المستقبل مع مراعاة التطور التاريخي لهذه الأوضاع .
- التأكيد علي الأنشطة العلمية والتجارب المباشرة .

(Fauville , G ,. et al , 2014 , 249)

➢ **أبعاد التربية البيئية :**

تتحدد أبعاد التربية البيئية فيما يلي :

البعد المعرفي ويشمل تزويد التلاميذ بكافة المعلومات والمعارف البيئية وتضم " المفاهيم ، والحقائق ، والتعميمات ، والنظريات ، والقوانين "، ويكون اكتساب هذه المعلومات عند كافة مستويات الجانب المعرفي .

البعد الوجداني ويشمل القيم والميول والاتجاهات والمخرجات ذات الصلة بالجانب الانفعالي والعاطفي والتي تسهم في تشكيل والسلوك الانساني تجاه البيئة .

البعد المهاري ويتضمن المهارات العقلية والعملية والاجتماعية ومنها مهارات (حل المشكلات البيئية – اتخاذ القرار - صيانة الموارد – ترشيد الاستهلاك – العمل الجماعي) ، ويكون اكتساب هذه المهارات عند كافة مستويات الجانب المهاري .

البعد الأخلاقي ويتضمن اكساب التلميذ أشكال السلوك الاخلاقي في التعامل مع البيئة ، وتنمية الوعي بالقضايا الاخلاقية فيما يتعلق بالبيئة .

البعد الإجتماعي ويشمل الخبرات المتعلقة بالتغيرات الاجتماعية الإيجابية والسلبية الناتجة عن تفاعل العلم والتكنولوجيا والسلوك الانساني تجاه البيئة . (عاصم محمد ، ٢٠١٨ ، ١١٣)

- **أهداف التربية البيئية :**

يتجلي دور التربية البيئية من خلال ما يلي :

١- تسليح التلميذ بقيم بيئية تشكل سلوكه في التعامل مع البيئة في كافة مجالاتها ، ومما يؤيد ذلك دراسة (ليلي محمد و تمام إسماعيل ، ٢٠١٨) والتي هدفت إلي التعرف علي فعالية برنامج الكتروني قائم علي التربية البيئية في تنمية الوعي البيئي واتجاه تلاميذ الدبلوم التربوي نحوالعمل التطوعي الالكتروني وتوصلت النتائج إلي فعالية البرنامج في تحقيق ذلك .

٢- إبراز أهمية " التعايش مع البيئية " ؛ مما يسهم في حماية مواردها وتحقيق التنمية المستدامة ، ومما يؤيد ذلك دراسة (AL Fahad , M ,. 2016) والتي هدفت إلي التعرف علي العلاقة بين التربية البيئية وتحقيق التنمية المستدامة وتوصلت النتائج إلي تأثيرالتعليم البيئي في تحقيق التنمية المستدامة.

٣- إتاحة الفرص أمام التلاميذ لاكتساب المعارف والقيم والمهارات التي تمكنهم من حماية البيئة وتحسينها طوعاً لا كرهاً ، ومما يؤيد ذلك دراسة (Jelle , B & Peter , V ,. 2011) والتي هدفت إلي التعرف علي فعالية المدارس البيئية في اكتساب التلاميذ للمعارف والمواقف البيئية ، ومدي تأثيرهم علي البيئة .

٤- تنمية الوعي الوطني لدي التلاميذ بأهمية البيئة فيما يتعلق بمتطلبات التنمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ، ومما يؤيد ذلك دراسة (عاصم محمد ، ٢٠١٨) والتي هدفت إلي التعرف علي فعالية برنامج مقترح في التربية البيئية قائم علي استراتيجية دراسة الدرس في تنمية الثقافة البيئية ومهارات القرن الحادي والعشرين وتوصلت النتائج إلي فعالية البرنامج في تنمية ذلك .

٥- خلق أنماط جديدة من السلوك تجاه البيئة لدي التلاميذ ، ومما يؤيد ذلك دراسة (عبدالعاطي ميرغني ، ٢٠١٦) والتي هدفت إلي التعرف علي فعالية برنامج مقترح في التربية البيئية في تكوين الاتجاهات الايجابية نحو البيئة ومشكلاتها لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية وتوصلت النتائج إلي فعالية البرنامج في تكوين ذلك

٦- تطويرالقدرات العقلية ومهارات حل المشكلات البيئية ، ومما يؤيد ذلك دراسة (Mitsuyuki , I ,. 2017) والتي هدفت إلي التعرف علي تأثير التعليم البيئي علي حل المشكلات البيئية وتوصلت النتائج إلي فعالية التربية البيئية في تنمية ذلك .

المحور الثاني : الوعي المائي water Awareness

تعتبر قضية الماء إحدى القضايا البيئية والتنموية الهامة علي المستوي المحلي والعالمي ، وأنه تبذل جهود ملموسة في توعية المواطن بأهمية الماء وضرورة ترشيد استخدامه والمحافظة عليه من التلوث ، وذلك من خلال المؤسسات التربوية وتمثل المرحلة الثانوية إحدى المؤسسات التربوية التي يمكن أن تقوم بدور كبير في توعية التلاميذ

بقضايا الماء ومشكلاته وإكسابهم جوانب التعلم المختلفة، التي تجعلهم على وعي بهذه القضية، ويسلكون نحوها سلوكا يتسم بالمسئولية والعقلانية بدافع داخلي من أنفسهم، لذا يسعى البحث الحالي إلي تنمية الوعي المائي لدى التلاميذ.

فالتربية من خلال وسائطها المختلفة يمكن أن تقوم بدور كبير في مواجهة قضايا البيئة ومشكلاتها، بعد أن ثبت عجز التشريعات والقوانين التي سنها الإنسان، وما قام به من إجراءات تكنولوجية عن مواجهة هذه القضايا والمشكلات. وتعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الأولى في أي مجتمع والتي يعول عليها آمالاً كبيرة في تربية النشء من خلال ما تقدمه من مناهج دراسية، وما تملكه من إمكانات مادية وبشرية، وما يمارسه المتعلمون فيها من أنشطة تعليمية متعددة، وتعتبر مناهج العلوم والدراسات الاجتماعية من أكثر المناهج التي يمكن أن تساعد في اكتساب التلاميذ الوعي الحقيقي والمسئول الذي يوجه سلوكهم تجاه قضاياها ومشكلاتها.

(سعيد محمد و صالح بن عبدالله ، ٢٠١٥ ، ١٨)

تعددت تعريفات العلماء والباحثين حول مفهوم الوعي المائي ، ومنها ما يلي :

يعرف بأنه مجموعة من المعارف والقيم والاتجاهات التي تجعل التلميذ ملما بقضايا المياه ومستعداً للمشاركة في حلها علي كافة المستويات . (عزة شديد و محمد عبدالله ، ٢٠١٧ ، ١١)

كما يعرف بأنه توجيه سلوك التلاميذ نحو العناية والاهتمام بالمياه من خلال امتلاك القدر المناسب من المعرفة والفهم والتقدير والشعور بأهمية الموارد المائية . (صلاح السيد ، ٢٠١٠ ، ٥٩)

ويعرف بأنه توافر قدر مناسب من المفاهيم والحقائق والمهارات المتعلقة بقضايا المياه ، وخصائصها ومواردها ، والمشكلات الناتجة عن هدرها وتلوثها ، وحسن التصرف في المواقف المرتبطة بالتعامل الحكيم والاستغلال الامثل للموارد المائية في ضوء اتجاهات التلاميذ الايجابية تجاه قضايا المياه . (محمود إبراهيم ، ٢٠١١ ، ١٧٠)

كما يعرف بأنه إدراك التلميذ للمشكلة المائية ؛ من حيث حجمها وأبعادها وأسبابها وكيفية مواجهتها ، وتأثير التلميذ فيها وتأثره بها ، بالإضافة غلي الشعور العميق بالمسئولية تجاه مواجهة هذه المشكلة والتصدي لها . (أحمد حامد ، ٢٠١٧ ، ٥٩٨)

ويعرف أيضاً بأنه توفر القدر المناسب من المعارف المرتبطة بالماء وخصائصها وأهميتها ومواردها، والمشكلات الناجمة عن نقصه وتلوثه، والتعامل الحكيم والاستغلال الراشد للموارد المائية وتنميتها، وذلك بناء على ما يملكه التلاميذ من ميول واتجاهات وقيم وأوجه تقدير توجه سلوكهم نحو الماء في المواقف المختلفة. (سعيد محمد و صالح بن عبدالله ، ٢٠١٥ ، ٣٠)

كما يعرف بأنه مدي إدراك وإحساس التلميذ بالوضع الراهن والمستقبلي لموارد المياه ، وما يتعلق بها من مشكلات ، ومشاركته في ترشيد استهلاك الموارد المائية بشكل يسمح باستدامتها . (Veronica , P &,.Vanessa , C ,.2016 , 99)

ويعرف كذلك بأنه إدراك التلاميذ للقضايا والمشكلات المرتبطة بالمياه ، في ضوء ما يتوافر من لدي التلميذ من القدر المناسب من المعرفة العلمية المتعلقة بالمياه ، وشعورهم

بالمسئولية تجاه مواجهة هذه المشكلات والتصدي لها ، مما يدفعهم للتعامل الحكيم والاستغلال الامثل لموارد المياه . (تهاني خليل ، ٢٠١٤ ، ١٤)

ويعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنه اكتساب تلاميذ المرحلة الإعدادية للاتجاهات التي تهدف إلي توعيتهم بأوضاع الموارد المائية ، وتمكنهم من الحفاظ علي موارد المياه من الهدر والتلوث ، مما يسهم في تعديل سلوكياتهم واستهلاكهم لموارد المياه بما يسمح باستمرار منفعتها لأقصي حد ممكن .

الأسباب الدافعة لتنمية الوعي المائي لدي التلاميذ

يرجع الاهتمام بتوعية التلاميذ بأهمية موارد المياه وأننا دخلنا في الفقر المائي والحفاظ عليها إلي الأنماط السلوكية السلبية التي يتبعها التلاميذ نحو موارد المياه ، ويرجع ذلك إلي نقص خبراتهم ومعارفهم بأساليب التعامل الحكيم مع موارد المياه ، وكذلك المعتقدات الخاطئة التي يتمسكون بها ، والتي تسهم بدورها في تكوين اتجاهاتهم حيال قضايا المياه .

المشكلات المائية لا يمكن حلها إلا بنشر الوعي المائي بين الأفراد الذي يزودهم بالقدر الكافي من المعلومات المائية والأدوات والمهارات ، ويعتبر الوعي المائي هو المدخل السليم لترشيد سلوك الأفراد وتبصيرهم بالتوابع المائية قبل اتخاذ أي قرار في حالة التفاعل مع الموارد المائية . (موفق عرفة ، ٢٠١٠ ، ٦٢)

وتتمثل الحاجة إلي تنمية الوعي المائي لدي التلاميذ في عدد من النقاط وأهمها :

- مدي أهمية الموارد المائية لكافة جوانب الحياة .
- ندرة المياه وما ينتج عنها من نشوب صراعات مستقبلية للسيطرة علي منابع المياه .
- تلوث المياه ، وازدياد عدد المشكلات المتعلقة بتلوث المياه .
- سوء استغلال الموارد المائية وما ينتج عنها من هدر لموارد المياه .
- الأطماع الخارجية في منابع المياه العربية العذبة .
- استنزاف الموارد المائية نتيجة التغيرات المناخية ، وزيادة الاستهلاك البشري .

(عزة شديد و محمد عبدالله ، ٢٠١٧ ، ١٤)

- زيادة تلوث المياه في جميع انحاء العالم بمعدل سريع جداً .
- تغير توزيع المياه علي مستوي العالم .
- خطر الاستنفاد الذي يواجه الموارد المائية علي كافة الأصعدة .
- قلة كمية المياه المخصصة للفرد .

(Bulent , A ,. Aysun , C ,. 2016 , 9521)

- مشكلات المياه تعد نتاج سلوكيات خاطئة من جانب الأفراد في التعامل مع موارد المياه ، وذلك يستوجب توعية الأفراد بالسلوكيات الصحيحة في التعامل مع المياه

- تسبب مشكلات تلوث موارد المياه في إصابة العديد من الكائنات الحية بالعديد من الأمراض .

- تفاقم مشكلات استنزاف موارد المياه إلي حد التناقص التدريجي لكمية موارد المياه العذبة في العالم سواء كان التناقص بفعل التغيرات المناخية أو الاحتياجات المائية المتزايدة .

- الأطماع الخارجية في موارد المياه العذبة العربية ، مثل نهر النيل ، وانهار سوريا والعراق .

- التوقعات المستقبلية بنشوب حروب ومنازعات عسكرية للسيطرة علي منابع الأنهار (ماجدة فتحي ، ٢٠١٨ ، ٣٤١)

أهمية تنمية الوعي المائي لدي التلاميذ

يعد الاهتمام برفع مستوى الوعي لدى التلاميذ بأهمية المياه والحفاظ عليها ضروري للغاية لأننا دخلنا في الفقر المائي ، وبسبب السلوكيات السيئة التي يبديها بعض الأفراد نحو المياه ، وجهلهم ونقص إدراكهم الواعي بكيفية التعامل مع الموارد المائية المتاحة لهم، وهذا يفرض علينا ضرورة تثقيف التلاميذ مائيًا ، بما يؤدى إلى حسن استغلال المياه والمحافظة عليها. وبذلك فإن تنمية الوعي المائي والثقافة المائية لدي التلاميذ ، يجب أن يكون هدفًا رئيسيًا من أهداف العملية التعليمية.

فتنمية الوعي بقضايا المياه يعد الأسلوب الأمثل لتعديل السلوكيات السلبية التي يمارسها بعض التلاميذ أثناء تعاملهم مع موارد المياه في حياتهم اليومية والتي قد تسهم في تلوث موارد المياه ، إذ أن الوعي المائي يعتمد علي كم كبير من المعرفة التطبيقية بأساليب حماية موارد المياه والتي من شأنها تعديل سلوكيات التلاميذ خلال تعاملهم مع موارد المياه . (آمنة مصطفي ، ٢٠١٧ ، ٢٥٥)

ويمكن تلخيص أهمية تنمية الوعي المائي لدي التلاميذ في النقاط التالية :

- إعداد التلميذ القادر علي التعامل الرشيد مع الموارد المائية .
- تنمية القيم المرغوبة لدي التلميذ التي من خلالها يحافظ علي حقوق الآخرين .
- تنمية عادات إيجابية لدي التلاميذ تساعدهم في المحافظة علي الموارد البيئية مساعدة التلاميذ في الحصول علي معلومات أكثر عمقاً عن قضايا المياه ومشكلاتها والعمل علي حلها .
- تنمية مسئولية التلاميذ نحو موارد المياه في بيئته ، مما يجعله يحافظ عليها من الهدر والتلوث
- تكوين السلوكيات والاتجاهات المرغوب فيها لدي التلاميذ ، والازمة للمحافظة علي موارد المياه (ماجدة فتحي ، ٢٠١٨ ، ٣٤١ ، ٣٤٢)

- إعداد جيل لديه القدرة علي ممارسة الضغط الاجتماعي علي الحكومات وصانعي القرار بضرورة العمل المستمر لتجنب الكوا المائية في المستقبل ، سواء كانت هذه الكوارث كمية أو كيفية .

- تكوين اتجاهات مرغوبة لدي التلاميذ نحو الحفاظ علي موارد المياه وحسن إدارتها ، وتصحيح المفاهيم الخاطئة التي يعتنقها بعض التلاميذ فيما يتصل بكمية ونوعية المياه .

- ضمان الوقاية من العديد من المشكلات المتعلقة موارد المياه ، والتي ظهرت نتيجة عدم الوعي بالوضع المائي الحرج لقضية المياه في العالم . (وليد محمد ، ٢٠٠٨ ، ١١٧)

مكونات الوعي المائي

علي الرغم من أن الوعي يمثل الجانب الوجداني إلا أنه يستند إلي أساس معرفي ، فالجانب المعرفي يضفي علي الجانب الوجداني الوضوح والكفاية المطلوبة ، ومن ثم يبرز الجانب المهاري لتطبيق تلك المعارف والسلوكيات .

ويمكن تقسيم الوعي المائي إلي عدة جوانب كما يلي :

المكون المعرفي : ويتمثل في الحقائق والمعلومات والمعارف التي تشكل قاعدة صلبة لدي التلاميذ لفهم قضايا المياه بشكل عميق من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية .

المكون الوجداني : ويتمثل في القيم والاتجاهات والميول المتعلقة بالمياه والتي آراء ووجهات نظر التلاميذ تجاه قضايا المياه ، واكساب التلاميذ السلوكيات الايجابية خلال التعامل مع موارد المياه ، ومن ثم الحفاظ علي الموارد البيئية .

المكون المهاري : ويتمثل في اكساب التلاميذ المهارات والقدرات المتنوعة التي تمكن التلاميذ من حسن استغلال المياه ، والحفاظ عليها من الهدر والتلوث ، بالإضافة إلي تنمية القدرات الابتكارية بهدف اكتشاف حلول غير تقليدية للمشكلات البيئية عامة ومشكلات المياه خاصة . (صلاح السيد ، ٢٠١٠ ، ٦٠)

و يمكن حصر أبعاد الوعي المائي في بعدين رئيسيين هما :

- ترشيد استهلاك المياه والمحافظة عليها من الاستنزاف .
- المحافظة علي الموارد المائية من التلوث .

دور المؤسسات التربوية في تنمية الوعي المائي:

تعد التربية إحدى الوسائل الفعالة التي يمكن أن تسهم في تنمية الوعي المائي لدى التلاميذ ، فالتربية يمكن أن تساعد في تكوين سلوكيات مرغوب فيها للتعامل مع موارد المياه بطريقة رشيدة . وقد أصبح من الضروري أن تدخل قضايا المياه والوعي بها ضمن أهم مسئوليات المؤسسات التربوية في مصر والعالم العربي ؛ وذلك نظراً لما تعانيه بلادنا من أزمة مائية حقيقية . وإذا كان الوعي المائي مهما لجميع فئات المجتمع ، فإن

تلاميذ المرحلة الثانوية يمثلون الفئة الجديرة بالاهتمام ، حيث أنها الفئة التي يتشكل في ضوئها المستقبل . (صلاح السيد ، ٢٠١٠ ، ٦٢)

ونظراً لأهمية الوعي المائي الذي يسهم بدور كبير في علاج العديد من مشكلات موارد المياه ؛ تبرز دور المؤسسات التربوية في تنمية الوعي المائي لدي التلاميذ ، بما يسهم في تعديل سلوكياتهم نحو التعامل الحكيم مع موارد المياه .

إن وظيفة المؤسسات التربوية لا تقتصر علي الجانب التعلمي فقط ، وإنما تمتد لتشمل إعداد التلاميذ إعداداً يمكنهم من الاندماج في المجتمع ، واعين بقضايا مجتمعهم عامة وقضايا موارد المياه خاصة ، وقادرين علي المشاركة بفاعلية في حل هذه القضايا ، بما يسهم في المحافظة علي موارد المياه .
(محمود أحمد ، ٢٠٠٩ ، ١٦)

ويعد من أهم وظائف واختصاصات المؤسسات التربوية بداية من التعليم الأساسي وصولاً إلي التعليم الجامعي ؛ تنمية الوعي المائي لدي التلاميذ ، وذلك من خلال اكسابهم المفاهيم والمعلومات والحقائق المكونة للوعي المائي ، ومن ثم ترجمة هذا الوعي في مجموعة من السلوكيات الرشيدة تجاه تعامل التلاميذ مع موارد المياه . (& .C , Cankaya Cansu , F,. 2015 , 480)

كما أن تنمية الوعي المائي لدي التلاميذ يجب أن يكون هدفاً رئيسياً من أهداف العملية التعليمية ، وناتجاً من نواتجها ، لتنمية الإحساس العميق بمستقبل موارد المياه ،

حتي لا تصبح التربية والتعليم عمليتين محدودتين في تنميتهما لشخصية التلميذ ، نظراً لأن المعرفة لم تمتد إلي الجانب الوجداني لديه .

ولكي تحقق المؤسسات التربوية وظيفتها في تنمية الوعي المائي لدي التلاميذ ، هناك عدة جوانب أساسية تسهم بدورها في تحقيق هذه الوظيفة منها :

المناهج التعليمية : تسعي المناهج التعليمية إلي تنمية الوعي المائي لدي التلاميذ من خلال تضمينها مجموعة من البيانات والمعلومات التي تشكل مفهوم التربية المائية .

الأنشطة التعليمية : تسهم الأنشطة والوسائل التعليمية بدور فعال في تنمية الوعي المائي لدي التلاميذ من خلال ما تقدمه من إثارة لعقول التلاميذ فيما يتعلق بموارد المياه

الأساليب التعليمية : تلعب الأساليب التعليمية دوراً بارزاً في مجال تنمية الوعي المائي لدي التلاميذ ، وخاصة التي تقوم علي نشاط التلميذ وفاعليته ، وتعميق الاحساس بقضايا المياه لديه ، اكسابه السلوكيات الرشيدة في التعامل مع موارد المياه .

المعلم : يعد المعلم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية ، إذ يقع علي العبء الأكبر في تنمية الوعي المائي لدي التلاميذ ، وذلك من خلال قيامه بدور الميسر والموجه للعملية التعليمية بما يتناسب مع قدرات وامكانيات التلاميذ ، واستخدام الأساليب التعليمية التي من شأنها طرح قضايا المياه وما يتعلق بها من مفاهيم بشكل يناسب ميول التلاميذ واحتياجاتهم . (ماجدة فتحي ، ٢٠١٨ ، ٣٤٣)

مراحل تنمية الوعي المائي :

يسعي الوعي المائي إلي تكوين الوعي والإدراك لدي التلاميذ ، بما يكون اتجاهات ايجابية وقيم اجتماعية وضوابط للسلوك من أجل المحافظة علي البيئة وتكوين الخبرات البيئية التي تحدد مدي قدرة التلاميذ علي المساهمة في حل المشكلات المائية ، والتصدي لأخطارها ،بالإضافة إلي إلمام التلميذ بقدر مناسب من المفاهيم والمعلومات البيئية بما يميز سلوكه في الحياة اليومية . (جابر بن أحمد ، ٢٠١٠ ، ٢٢)

مرحلة التقييم : ويتم في هذه المرحلة تحديد ما لدى المتعلمين من معارف ومهارات وجوانب وجدانية عن الماء.

مرحلة اختيار الخبرات المناسبة : ويتم في هذه المرحلة اختيار الخبرات المناسبة التي يمكن أن تساعد على تنمية الوعي المائي لدى التلاميذ.

مرحلة التفاعل مع الخبرات : يتاح للتلاميذ التفاعل مع الخبرات التي سبق اختيارها مع مراعاة الشروط التي تساعد على تعلمهم.

مرحلة التطبيق : ويتاح للتلاميذ في هذه المرحلة م واقف متعددة يتم التأكد من خلالها اكتسابهم لجوانب التعلم المرجوة.

مرحلة التثبيت : وعلى المعلم في هذه المرحلة أن يخطط لمواقف تعليمية متعلقة بالوعي المائي للتلاميذ .

مرحلة المتابعة : وفي هذه المرحلة يوفر المعلم مواقف تعليمية جديدة ينشط فيها التلاميذ، ويمارسوا ما سبق أن تعلموه، حتى يتعمق ويرسخ ما تكون لديهم من وعي مائي. (سعيد محمد و صالح بن عبدالله ، ٢٠١٥ ، ٣١)

دور منهج الجغرافيا في تنمية الوعي المائي :

تهدف جميع المناهج والمقررات الدراسية إلي اكساب التلاميذ المعارف والمعلومات والخبرات والقيم والاتجاهات والمهارات ، وغيرها من جوانب التعلم ، ولكن إذا اردنا تنمية الوعي المائي لدي التلاميذ ؛ يجب تضمين مناهج الجغرافيا بمجموعة من المعلومات والمعارف والقيم والاتجاهات التي تسهم في تزويدهم بالقدر الكافي من الثقافة المائية ومن ثم تنمية الوعي المائي لديهم .

تعد مناهج الدراسات الاجتماعية عامة ، ومناهج الجغرافيا خاصة محوراً خصباً لبلورة البعد المائي من خلالها ، وتمكن من إجراء الصورة الواضحة لعلاقة التربية المائية بالتنمية الاجتماعية ؛ فالدراسة الواعية لآثار الزراعة والصناعة والتعدين والمشكلات السياسية والمناخ والمشكلات البيئية المختلفة ، جميعها تفتح المجال لبلورة الوعي المائي والاتجاهات المرغوبة نحو موارد المياه لدي التلاميذ .

وتعد مناهج الجغرافيا من أكثر المناهج الدراسية التي تسعي إلي تحقيق أهداف التربية المائية ، إذا تهتم بصفة عامة بدراسة جميع الظواهر الطبيعية والبشرية علي سطح الأرض ، ومنها ظاهرة المياه التي تعتبر من أهم الظواهر الطبيعية التي يتفاعل معها الإنسان علي سطح الأرض ، لذا كان من الضروري أن تشتمل مناهج الجغرافيا بمختلف المراحل التعليمية الموضوعات المتعلقة بموارد المياه كمصادرها ومشكلاتها ، لتنمية الوعي

المائي لدي التلاميذ وتحقيق أهداف التربية المائية ، من أجل الحفاظ علي موارد المياه وتحقيق الاستدامة لمواردها للأجيال القادمة . (تهاني خليل ، ٢٠١٤ ، ٦)

وبذلك يسهم منهج الجغرافيا في تنمية الوعي المائي من خلال تحقيق النقاط الآتية :

- تنمية وعي التلاميذ وإحساسهم بالقضايا والمشكلات المتصلة بالبيئة المائية والعوامل المؤدية لهذه المشكلات ، وأساليب التغلب عليها .
- اكساب التلاميذ المعارف والمهارات والسلوكيات والاتجاهات المتصلة بترشيد استهلاك المياه والمحافظة عليها والوعي بقضاياها .

دور معلم الجغرافيا في تنمية الوعي المائي :

يقع العبء الأكبر في تنمية الوعي المائي وتشكيل اتجاهات التلاميذ علي معلم الجغرافيا ، بما يمكنهم من مواجهة التغيرات الحالية والمستقبلية ، ومن ثم تشجيع التلاميذ علي توظيف القدرات العقلية والمهارية ؛ من أجل مواجهة القضايا والمشكلات المتعلقة بموارد المياه والوقاية من آثارها السلبية في المستقبل .

وعلي ذلك يتمثل الدور الرئيسي لمعلم الجغرافيا في تنمية الوعي المائي في النقاط الآتية :

- توفير مصادر المعرفة أمام التلاميذ لتنمية الوعي المائي مع مراعاة تنوعها ودقتها .
- تيسير العملية التعليمية والبعد عن الحفظ والتلقين .
- القدرة علي إدارة الحوار المفتوح مع التلاميذ ، وعدم التعصب لوجهة النظر الواحدة .
- إثارة دافعية التلاميذ باستمرار ، بما يشعرهم بالحاجة إلي المزيد من المعرفة تجاه قضايا المياه .
- الاطلاع علي كل ما هو جديد ومتعلق بمجال الوعي بقضايا المياه ومشكلاتها .

- استغلال الأحداث الجارية كمدخل للتدريس والتوعية بقضايا المياه .
- الاشتراك مع التلاميذ في الزيارات الميدانية لمحطات تنقية المياه ، ومحطات الصرف الصحي ، السدود علي مجاري الأنهار مما ينمي لدي التلاميذ الوعي بقضايا المياه .
- التنويع في استخدام استراتيجيات التدريس لمواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ ، والتركيز علي الاستراتيجيات التي تستهدف نشاط التلميذ وإيجابية .

إجراءات البحث :

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه، فقد اتبع البحث الحالي الإجراءات التالية :

أولاً : إعداد قائمة بمكونات الوعي المائي

وفيما يلي خطوات الإعداد :

وفيما يلي خطوات الإعداد:

١) تحديد الهدف من القائمة

هدفت القائمة إلي تحديد مكونات الوعي المائي الواجب توافرها لدي تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية .

٢) مصادر اشتقاق أبعاد القائمة

تم الاطلاع علي بعض المصادر لإعداد قائمة بمكونات الوعي المائي تمثلت فيما يلي :

- كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية .
- مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي استهدفت تنمية الوعي المائي .

- الاطلاع علي توصيات بعض المؤتمرات والندوات .

٣) إعداد القائمة في صورتها المبدئية

بعد الاطلاع علي الأدبيات والمصادر السابقة تم إعداد قائمة مبدئية بمكونات الوعي المائي اللازمة لتلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية ، حيث أشتملت علي ثلاثة مكونات رئيسة كما يلي:

- البعد المعرفي وتضمن (٩) أبعاد فرعية
- البعد الوجداني وتضمن (١٣) بعد فرعي
- البعد المهاري وتضمن (٨) أبعاد فرعية

وبالتالي فقد احتوت القائمة علي ثلاثة مكونات رئيسة يندرج تحتها (٣٠) بعداً فرعياً.

٤) عرض القائمة علي مجموعة من المحكمين

تم عرض القائمة علي مجموعة من السادة المحكمين لتحديد مدي أهميتها ومناسبتها وصدقها ، وذلك بهدف التعرف علي التالي :

- سلامة الصياغة اللغوية لهذه القائمة .
- سلامة تصنيفها .
- الأهمية الخاصة بكل بعد .
- مناسبة القائمة لمستوي تلاميذ المرحلة الإعدادية .
- ارتباط كل بعد فرعي بالبعد الرئيسي الذي يندرج تحته .
- أية مقترحات أخري ترون إضافتها .

وقد أبدي المحكمين آرائهم حول القائمة كما يلي :

من البعد المعرفي تم حذف مفهوم :

- استمطار صناعي

من البعد المهاري تم إضافة بعد:

- يقترح طرق بديلة للحصول علي المياه العذبة .

وترجع أسباب حذف أو إضافة الأبعاد السابقة إلي :

- غموض بعضها ، مما جعلها عامة وغير محددة .
- وجود خلط كبير بينها ، وبين أبعاد أخري موجودة بالقائمة .
- عدم مناسبة بعضها للمرحلة العمرية لتلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية

٤) الصورة النهائية لقائمة مكونات الوعي المائي

تم تعديل القائمة في ضوء الملاحظات التي اقترحها السادة المحكمين وبذلك تم التوصل إلي قائمة ببعض مكونات الوعي المائي اللازمة لتلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية في صورتها النهائية ، وبالتالي أصبح المجموع الكلي للأبعاد بعد الحذف والإضافة (٣) أبعاد رئيسة يندرج تحتها (٣١) بعداً فرعياً.

ثالثاً : إعداد البرنامج القائم علي التربية البيئية في الدراسات الاجتماعية

وفيما يلي خطوات الإعداد :

أ- **تحديد الهدف من البرنامج**

يتلخص الهدف الرئيس للبرنامج المقترح في الدراسات الاجتماعية والقائم علي التربية البيئية في تنمية الوعي المائي لدي تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية .

ب- اختيار محتوي البرنامج

تم اختيار محتوي البرنامج المقترح في ضوء ما يلي :

- قائمة أبعاد الوعي المائي المراد تنميتها لدي تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية .
- نتائج تحليل محتوي مقرر الدراسات الاجتماعية لتحديد مدي أهتمامه بنتمية الوعي المائي لدي التلاميذ .

ج - المصادر والوسائل التعليمية

اعتمد البرنامج المقترح علي مجموعة متنوعة من المصادر والوسائل التعليمية بما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج ، ومنها (أبحاث – مقالات – شبكة الانترنت – تقارير – خرائط – رسوم كاريكاتورية – برامج تلفزيونية – زيارات ميدانية – لوحات تعليمية – رسوم بيانية – بيانات احصائية – صحف ومجلات – صور ورسوم – أفلام وثائقية)

د – طرق وأساليب التقويم

اعتمد البرنامج علي عدة أساليب للتقويم ومنها :

التقويم المبدئي : تم استخدام التقويم المبدئي قبل تدريس البرنامج المقترح للتلاميذ ، وكذلك قبل تدريس كل موضوع من موضوعات البرنامج ؛ بهدف تحديد خلفية

التلاميذ ومعلوماتهم السابقة عن موضوعات البرنامج المقترح ، وذلك من خلال تطبيق مقياس الوعي المائي.

التقويم المرحلي : تم استخدام التقويم المرحلي أثناء تدريس موضوعات تدريس البرنامج ؛ بهدف تحديد الصعوبات التي قد تواجه التلاميذ ومدي اكتسابهم للأهداف التعليمية الخاصة بكل موضوع من موضوعات البرنامج والمحددة سابقاً .

التقويم النهائي : تم استخدام التقويم النهائي بعد تدريس كل موضوع من موضوعات البرنامج المقترح ، وكذلك بعد تدريس البرنامج المقترح ككل ؛ بهدف التحقق من فعالية البرنامج المقترح في تنمية الوعي المائي لدي التلاميذ ، وذلك من خلال تطبيق مقياس الوعي المائي .

رابعاً : إعداد أداة البحث

تم إعداده وفقاً للخطوات التالية :

١) **تحديد الهدف من المقياس :** وهو قياس الجوانب الوجدانية للوعي المائي لدي تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية ، وتحديد مقدار التغير الذي أحدثه البرنامج القائم علي التربية البيئية في الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي المائي لدي التلاميذ بعد دراستهم لموضوعاتها .

٢) **تحديد أبعاد المقياس :** وذلك من خلال الاطلاع علي الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت الوعي المائي ، بالإضافة إلي آراء بعض المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية .

٣) **صياغة عبارات المقياس :** وقد روعي عند صياغة عبارات المقياس ما يلي :-

أن تكون العبارات موجزة قدر الإمكان .

البعد عن العبارات التي تحمل أكثرمن فكرة .

شمول عبارات المقياس لجميع أبعاده .

صياغة عبارات الموقف بألفاظ سهلة الاستيعاب من جانب التلاميذ .

٤) **صياغة تعليمات المقياس :** تم صياغتها بصورة واضحة ومباشرة وبلغة سهلة ومناسبة لمستوي التلاميذ ، مما يساعد علي فهم المقياس ومعرفة كيفية اختيار الاستجابة الأنسب للموقف ، مع التأكيد علي أهمية فهمهم لهذه التعليمات وعدم البدء في الإجابة عن المقياس إلا بعد أن يؤذن لهم.

ومن التعليمات التي تم وضعها في ورقة المقياس ما يلي :

- اكتب بياناتك في المكان المخصص .
- اقرأ كل عبارة جيدا ، ثم اختر الاستجابة المناسبة .
- اجب عن جميع العبارات التي أمامك ولا تترك أي عبارة دون إجابة .

٥) **المقياس في صورته الأولية :** تم إعداد المقياس في صورته الأولية مشتملاً علي (٥٠ مفردة) ، موزعة علي أبعاد المقياس ؛ لقياس مستوي الوعي المائي لدي تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية ، ولقد تكونت الصورة الأولية للمقياس من :

- صفحة الغلاف وتتضمن العنوان .
- صفحة التعليمات .
- كراسة مفردات المقياس .

٦) تحديد طريقة تقدير الدرجات :

تم تقديرعبارات مقياس الوعي المائي في ضوء الجدول التالي :

جدول (١) تقدير عبارات مقياس الوعي المائي

توزيع الدرجات / العبارات	موافق	محايد	غير موافق
الموجبة	٣	٢	١
السالبة	١	٢	٣

وفي ضوء الجدول التالي : يعطي التلميذ ثلاث درجات في حالة اختيار استجابة موافق للعبارة الموجبة ، ويعطي التلميذ درجتان في حالة اختيار استجابة محايد للعبارة الموجبة ، و يعطي التلميذ درجة واحدة في حالة اختيار استجابة غير موافق للعبارة الموجبة ، والعكس صحيح بالنسبة للعبارات السالبة .

٧) عرض المقياس علي مجموعة من المحكمين :

تم عرض المقياس علي السادة المحكمين أعضاء هيئة التدريس في مجال المناهج وطرق اتدريس الجغرافيا وتكنولوجيا التعليم ، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول مدي صلاحية المقياس في ضوء النقاط التالية

- ملائمة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس .
- مناسبة عبارات المقياس لمستوي التلاميذ .
- سلامة ووضوح تعليمات المقياس .
- مقترحات بالإضافة أو الحذف أو التعديل .

وفي ضوء أراء السادة المحكمين تم حصر التعديلات والمقترحات والأخذ بها بما يتناسب مع أهداف البحث الحالي وهي :

- إعادة صياغة بعض العبارات .
- تنسيق أطوال العبارات .
- تعديل بعض العبارت حتي تكون متجانسة .

وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية ❖ مشتملاً علي (٥٠ عبارة) .

جدول (٢) توزيع عبارات مقياس الوعي المائي

البيان / البعد		توزيع العبارات	مجموع العبارات	النسبة المئوية	عدد عبارات المقياس		الإجمالي
					العبارات الموجبة (٢٦ عبارة)	العبارات السالبة (٢٤ عبارة)	
الوعي المائي	الشعور بأزمة المياه	١-٢٠	٢٠	٤٠٪	١، ٢، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٧، ٢١، ٢٢، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤١، ٤٣، ٤٤	٣، ٤، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٥، ١٦، ١٨، ٢٠١٩، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥،	٥٠

	ترشيد استهلاك المياه	٢١-٣٦	١٦	٣٢٪	٤٥، ٤٦، ٤٨، ٥٠	٤٠، ٤٢، ٤٧، ٤٩	
	المسئولية الاجتماعية	٣٧-٥٠	١٤	٢٨٪	٥٢٪	٤٨٪	١٠٠٪

تقنين المقياس : تم ضبط مقياس الوعي المائي بتطبيقه استطلاعياً علي عينة مكونة من (٣٠) تلميذة من تلميذات الصف الأول من المرحلة الإعدادية (غير مجموعة البحث الأساسية) ، بمدرسة شيبة الإعدادية التابعة لإدارة غرب الزقازيق التعليمية محافظة الشرقية بهدف تقنينه من حيث :

أ- حساب معامل صدق المقياس .

ب- حساب معامل ثبات المقياس .

د- حساب الزمن اللازم للأداء المقياس .

أ- **حساب صدق المقياس :**

ولقد تم حساب صدق المقياس بإتباع الطرق التالية :

- **الصدق الظاهري :**

وقد تبين الصدق الظاهري لمقياس الوعي المائي أثناء اجرائه علي العينة الاستطلاعية من خلال وضوح مفردات المقياس ، وفهم التلميذات لصياغتها ، وكذلك وضوح تعليمات المقياس لديهم ، وعلي ذلك تم التحقق من صدقه وصلاحيته لقياس ما وضع لقياسه.

- **صدق المحتوي :**

وقد تبين من خلال عرض المقياس علي مجموعة من السادة المحكمين ، وقد اقروا صدقه وصلاحيته لقياس ما وضع لقياسه .

- **صدق الاتساق الداخلي " التجانس الداخلي ":**

تم حساب الصدق لمقياس الوعي المائي، بحساب معامل الارتباط بين درجات عبارات كل بعد من الأبعاد الرئيسة لمقياس الوعي المائي مع الدرجة الكلية للبعد الرئيسي؛ وذلك كما يوضحه الجدول التالي :-

جدول (٣) : معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الرئيسي

البعد الرئيسي	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد الرئيسي	رقم المفردة	معامل الارتباط
الشعور بأزمة المياه	١	٠,٥٥٧**	المسئولية الاجتماعية	٣٧	٠,٧١٦**
	٢	٠,٧٠٩**		٣٨	٠,٥٣٦**
	٣	٠,٥٦٢**		٣٩	٠,٧٨٠**
	٤	٠,٨٠٨**		٤٠	٠,٧١١**
	٥	٠,٥٣٤**		٤١	٠,٥٨٢**
	٦	٠,٥٢٣**		٤٢	٠,٦٨٠**
	٧	٠,٧٥٣**		٤٣	٠,٧٨٠**
	٨	٠,٦٤٨**		٤٤	٠,٧١١**
	٩	٠,٦٥٢**		٤٥	٠,٧١٦**

	١٠	**٠,٥٦٨		٤٦	**٠,٥٣٦
	١١	**٠,٦٩٩		٤٧	**٠,٧٨٠
	١٢	**٠,٧٧٨		٤٨	**٠,٧١١
	١٣	**٠,٥٨٨		٤٩	**٠,٥٨٢
	١٤	**٠,٥٩٧		٥٠	**٠,٦٨٠
	١٥	**٠,٦٤٦			
	١٦	**٠,٦٨٣			
	١٧	**٠,٦٣٤			
	١٨	**٠,٧٠٦			
	١٩	**٠,٨٨٤			
	٢٠	**٠,٨٣٤			
	٢١	**٠,٨٩٣			
	٢٢	**٠,٨٢٩			
	٢٣	**٠,٦٢٠			
	٢٤	**٠,٥١٩			
ترشيد	٢٥	**٠,٧٩١			
استهلاك	٢٦	**٠,٨٢٩			
المياه	٢٧	**٠,٧٨١			
	٢٩	**٠,٦٦٦			

	٣٠	**٠,٥٩٣
	٣١	**٠,٨٢٩
	٣٢	**٠,٧٨١
	٣٣	**٠,٦٦٦
	٣٤	**٠,٥٩٩
	٣٥	**٠,٨٢٩
	٣٦	**٠,٧٨١

(❖❖) دال عند(٠,٠٥)

ومن خلال النتائج التي أسفرت عنها معاملات الارتباط، يتضح أن جميع معاملات الارتباط تتراوح بين (٠,٥٢٣ - ٠,٨٩٣) وهى جميعاً دالة عند مستوى(٠,٠٥)؛ وبالتالي فإن عبارات المقياس تتجه لقياس كل بعد من الأبعاد الرئيسي لمقياس الوعي المائي .

ولتحديد مدى اتساق الأبعاد الرئيسة، ومقياس الوعي المائي ككل، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد رئيسي، والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد رئيسي، والدرجة الكلية للمقياس :

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد رئيسي مع الدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد الرئيسة لمقياس الوعي المائي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الشعور بأزمة المياه	❖❖٠,٥٥١	٠,٠٥
ترشيد استهلاك المياه	❖❖٠,٨٨٩	٠,٠٥
المسئولية الاجتماعية	❖❖٠,٩٣٧	٠,٠٥

(❖❖) دال عند(٠,٠٥)

ومن خلال النتائج التي أسفرت عنها معاملات الارتباط، يتضح أنها جميعاً تراوحت بين (٠,٥٥١ - ٠,٩٣٧)، وهى جميعها دالة عند مستوى(٠,٠٥)، وبذلك يكون المقياس مُناسباً للتطبيق على مجموعة البحث الأساسية .

٢) حساب الثبات لمقياس الوعي المائي :

يُقصد بثبات المقياس أن يُعطي المقياس نفس النتائج تقريباً إذا ما أعيد تطبيقه أكثر من مرة على نفس الأفراد تحت نفس الظروف، وقد تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ؛ لحساب معامل الثبات لمقياس الوعي المائي، وهى كما يلي :

طريقة ألفا كرونباخ :

بعد تطبيق مقياس الوعي المائي على مجموعة التجربة الاستطلاعية، تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ووُجد أن معامل الثبات للمقياس ككل كما يحددها تطبيق المعادلة على النحو الذي يوضحه الجدول التالي :

جدول (٥) معامل ثبات (ألفا كرونباخ) لمقياس الوعي المائي

الأبعاد الرئيسة لمقياس الوعي المائي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الشعور بأزمة المياه	٢٠	٤٢,٨٣	٨,٤٩	٧٢,٠١	٠,٨٣٩
ترشيد استهلاك المياه	١٦	٣١,٨٧	٩,٢٩	٨٦,٢٦	٠,٩٠٦

المسئولية الاجتماعية	١٤	٢٧,٧٣	٨,٥٣	٧٢,٨٢	٠,٩٠٧
المقياس ككل	٥٠	١٠٢,٤٣	٢٠,٩٣	٤٣٧,٩٨	٠,٩٢٩

ويتضح من الجدول التالي أن قيم معامل الثبات كما أسفر عنها تطبيق معادلة (ألفا كرونباخ) تراوحت فيما بين (٠,٨٣٩ - ٠,٩٠٩) أما بالنسبة للمقياس ككل بلغت (٠,٩٢٩) وهى قيمة مرتفعة، وهذا يُعد ثبات المقياس قيد البحث .

٣) تحديد الزمن اللازم لأداء مقياس الوعي المائي :

تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن المقياس؛ بتسجيل الزمن الذي استغرقه كل تلميذ في مجموعة البحث الاستطلاعية لإنهاء الإجابة عن عبارات المقياس ثم حساب متوسط مجموع تلك الأزمنة :

- مجموع الأزمنة = ١٢٠٠ دقيقة .
- عدد تلاميذ المجموعة الاستطلاعية = ٣٠ تلميذة .
- زمن إلقاء التعليمات = ٥ دقائق
- الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار= (١٢٠٠ / ٣٠) + ٥ = ٤٥ دقيقة .

يتضح – مما سبق- أن الزمن اللازم لتطبيق مقياس الوعي المائي هو (٤٥) دقيقة، وقد تم الالتزام بهذا الزمن عند التطبيقين (القبلي والبعدي) لمقياس الوعي المائي على مجموعة البحث الأساسية .

خامساً : اختبار صحة فروض البحث ومناقشة نتائجه :-

وللتحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على :

لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس الوعي المائي ٠

حساب قيمة "ت" : استخدمت الباحثة معادلة "ت" للمجموعات المرتبطة (Paired – Samples T Test)؛ لبحث دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى كل من التطبيقين (القبلي والبعدي) لمقياس الوعي المائي، والجدول التالي يوضح تلك النتائج

جدول (٦) قيم "ت" ودلالتها الإحصائية وقيم (إيتا٢)، ((dومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية على تنمية الوعي المائي ككل وأبعاده الرئيسة كلاً على حدة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بين التطبيقين (القبلي والبعدي) ((ن=٣٠)، ودرجات حرية (٢٩))

أبعاد مقياس الوعي المائي	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيم "ت"	قيم التباين الكلي ايتا^2	قيم حجم التاثير d	المستوى الإحصائي
الشعور بأزمة المياه	بعدي	٤١,٣٣	٨,٩٩	١٠,١٩	٠,٧٨	٣,٧٧	كبير
	قبلي	٢٤,٥٧	٢,٧٦				

أبعاد مقياس الوعي المائي	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيم "ت"	قيم التباين الكلي ايتا^2	قيم حجم التأثير d	المستوى الإحصائي
ترشيد استهلاك المياه	بعدي	٣٤,٨٠	٧,٧٧	١١,٥٠	٠,٨٢	٤,٢٧	كبير
	قبلي	١٩,٩٧	٣,٦٢				
المسئولية الاجتماعية	بعدي	٣١,٦٣	٦,٧٦	١٣,٥٣	٠,٨٦	٤,٩٦	كبير
	قبلي	١٦,٩٣	٢,٧٨				
المقياس ككل	بعدي	١٠٧,٧٧	١٩,٠٩	١٤,١٨	٠,٨٧	٥,١٧	كبير
	قبلي	٦١,٤٧	٨,١٠				

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

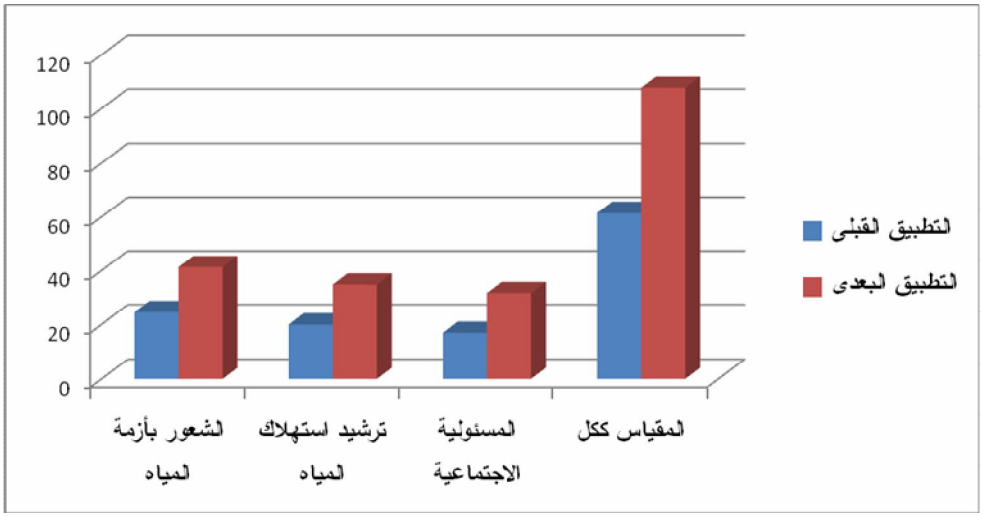
١) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين قيم متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لمقياس الوعي المائي بجميع أبعاده لصالح التطبيق البعدي

٢) قيم "ت " المحسوبة لمقياس الوعي المائي ككل دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) حيث بلغت (٥,١٧) وهى أكبر من قيمة "ت" الجدولية ودرجات حرية (٢٩) = (٢,٠٤٥)، وجميع قيم " ت" المحسوبة لكل بعد من أبعاد المقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن القبلي في الوعي المائي .

٣) وبمقارنة قيمة d بالجدول المقترح لتحديد حجم التأثير نجد أن حجم التأثير كبير في كل بعد من أبعاد مقياس الوعي المائي، وكذلك في النتيجة الكلية للمقياس، وذلك

نتيجة لتدريس المعالجة لتلاميذ المجموعة التجريبية، مما أدى إلى زيادة الوعي المائي لديهم .

ويوضح شكل (١) التمثيل البياني للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لمقياس الوعي المائي ككل وفي أبعاده الرئيسة



شكل (١) التمثيل البياني للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لمقياس الوعي المائي ككل وفي أبعاده الرئيسة

وفي ضوء تلك النتيجة تم رفض الفرض السابق، والذي نص على :

لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي المائي وللتحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص علي :-

لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي المائي

حساب قيمة "ت" : استخدمت الباحثة معادلة " ت" لمجموعتين غير مرتبطتين؛

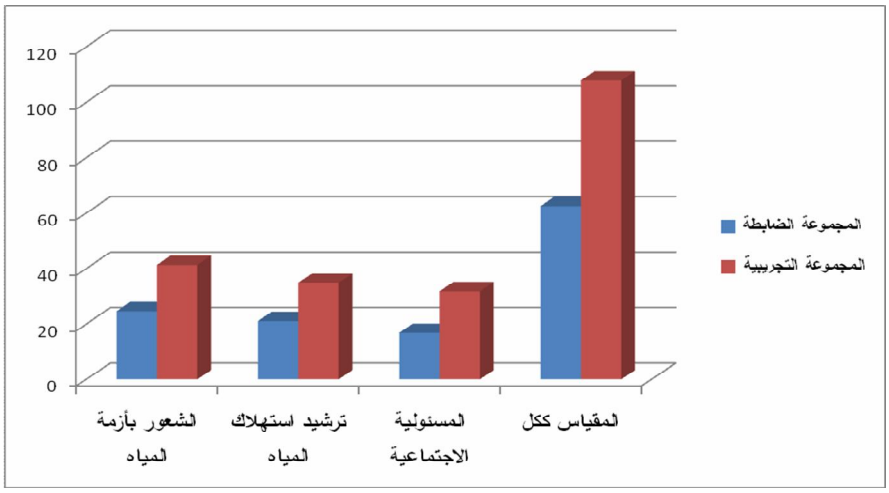
لبحث دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في أبعاد مقياس الوعي المائي والدرجة الكلية بعدياً، والجدول التالى يوضح تلك النتائج :

جدول (٧) قيم "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في أبعاد مقياس الوعي المائي والدرجة الكلية بعدياً ((ن١=ن٢=٣٠) ، درجة الحرية = ٥٨)

أبعاد مقياس الوعي المائي	مجموعتا البحث	المتوسط	الانحراف المعياري	قيم "ت"	مستوى الدلالة
الشعور بأزمة المياه	تجريبية	٤١,٣٣	٨,٩٩	٩,٩١	دالة
	ضابطة	٢٤,٥٧	٢,٢٤		
ترشيد استهلاك المياه	تجريبية	٣٤,٨٠	٧,٧٧	٨,٦٩	دالة
	ضابطة	٢١,٠٧	٣,٨١		
المسئولية الاجتماعية	تجريبية	٣١,٦٣	٦,٧٦	١٠,٩٦	دالة
	ضابطة	١٦,٨٧	٢,٩٦		
المقياس ككل	تجريبية	١٠٧,٧٧	١٩,٠٩	١٢,٣٧	دالة
	ضابطة	٦٢,٥٠	٦,١١		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الأبعاد المتضمنة بالمقياس والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث جاءت جميع قيم " ت" أكبر من القيمة الجدولية حيث قيمة " ت " الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجات حرية (٥٨) = (١,٩٨) ؛ مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مقياس الوعي المائي .

ويوضح الشكل التالي (شكل٢) التمثيل البياني للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي المائي ككل وفي أبعاده الرئيسة :



شكل (٢) التمثيل البياني للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الوعي المائي ككل وأبعاده الرئيسة

وفي ضوء تلك النتيجة، يمكن رفض الفرض الثالث من فروض البحث وهو :

لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس الوعي المائي ٠

ولاختبار صحة الفرض الثالث الذي نص على :

يحقق البرنامج المقترح في الدراسات الاجتماعية والقائم علي التربية البيئية الفعالية المطلوبة في تنمية الوعي المائي لدي تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية .

ولبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية على تنمية الوعي المائي تم حساب مربع أوميجا، ويوضح الجدول التالي ذلك :

جدول (٨) قيم مربع أوميجا لبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية على تنمية الوعي المائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بين التطبيقين (القبلي والبعدي)

أبعاد مقياس الوعي المائي	قيم "ت"	قيم " $ت^2$ "	قيم مربع أوميجا W^2	قوة التأثير
الشعور بأزمة المياه	١٠,١٩	٢٠,٣٩	٠,٢٤	كبيرة
ترشيد استهلاك المياه	١١,٥٠	٢٢,٩٩	٠,٢٧	كبيرة
المسئولية الاجتماعية	١٣,٥٣	٢٧,٠٧	٠,٣٠	كبيرة
المقياس ككل	١٤,١٨	٢٨,٣٥	٠,٣١	كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن قيم مربع أوميجا في مقياس الوعي المائي ككل بلغت (٠,٣١) وهى قيمة مرتفعة تدل على قوة تأثير المعالجة التجريبية على تنمية الوعي المائي ككل، وفي كل أبعاده كانت كبيرة حيث تراوحت بين (٠,٢٤ – ٠,٣١) مما يدل على قوة تأثير المعالجة التجريبية على تنمية هذه الأبعاد .

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالوعي المائي

كشفت نتائج اختبار صحة الفروض **المتعلقة بالوعي المائي** عن :

- **وجود فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي لمقياس الوعي المائي ٠**

- **وجود فرق دال إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي المائي .**

- **تحقيق البرنامج المقترح في الدراسات الاجتماعية والقائم علي التربية البيئية الفعالية المطلوبة في تنمية الوعي المائي لدي تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية.**

وقد اتفقت النتائج السابقة مع نتائج البحوث والدراسات التالية : -

دراسة (صلاح السيد ، ٢٠١٠) ، دراسة (محمود إبراهيم ، ٢٠١١) ، دراسة (تهاني خليل ، ٢٠١٤) ، دراسة بولنت وأيسون (Bülent , A ,. & Aysun , C ,. 2016) ، دراسة (عزة شديد و محمد عبدالله ، ٢٠١٧) ، دراسة (ماجدة فتحي ، ٢٠١٨) .

ويمكن تفسير تفوق أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الوعي المائي علي المجموعة الضابطة ، وعلي أدائهم في التطبيق القبلي في ضوء الآتي :

- المحتوي التعليمي للبرنامج المقترح زود التلاميذ بالمعرفة العلمية المتعلقة بالقضايا المائية مما ساهم في تنمية الوعي المائي لديهم .

- إرتباط قضايا المياه ولاسيما الوعي المائي باحتياجات التلاميذ ، وواقع حياتهم ، وقد ساهم ذلك في إقبال التلاميذ وزيادة نشاطهم وتركيزهم خلال دراسة البرنامج المقترح ، مما انعكس علي تنمية مستوي الوعي المائي لديهم .

- استناد البرنامج المقترح علي أساس أن التلميذ هو المحور الرئيس الذي تدور حوله العملية التعليمية والذي يعمل علي حث التلاميذ علي بذل الجهد والعطاء وتحصيل المعلومات من مصادرها وتحمل المسئولية والاعتماد علي النفس .

- اعتماد التلاميذ علي انفسهم في بناء واكتساب أشكال المعرفة المختلفة ، مما ساهم في زيادة الثقة بأنفسهم ، وزيادة حماسهم ورغبتهم ودافعيتهم نحو اكتساب المعرفة ومن ثم تنمية الوعي المائي لديهم

- إتاحة البرنامج المقترح الفرصة أمام التلاميذ لممارسة العديد من الأنشطة التعليمية ، مع الحرص علي تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ كلما تطلب الموقف ذلك ، مما ساهم في إثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم .

- اتاحة البرنامج المقترح الفرصة أمام التلاميذ للإطلاع علي أمثلة واقعية للقضايا المائية ، من مصادر اعلامية مختلفة عبر شبكة الانترنت ، زاد من تركيز

التلاميذ أثناء دراسة البرنامج المقترح ، وزاد من فهمهم لهذه القضايا ، مما انعكس بدوره علي تنمية الوعي المائي لديهم .

- تنوع أسئلة التقويم ما بين أسئلة موضوعية ، ومقالية أسهم في تركيز انتباه التلاميذ ، وزيادة دافعيتهم أثناء إجابتها مما ساعد في فهم التلاميذ ومن ثم تنمية الوعي المائي لديهم .

ومن خلال ما توصل إليه البحث من نتائج ، يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية :

في ضوء ما أشارت إليه النتائج السابقة، يمكن أن يوصي البحث الحالي بما يلي :

- إلقاء الضوء علي أهمية جغرافيا الموارد المائية في مناهج الجغرافيا بالمراحل الدراسية المختلفة .
- توفير أدلة لمعلمي الدراسات الاجتماعية تستعرض طرق وأساليب ترشيد استهلاك المياه بما يسهم في تنمية الوعي المائي لدي التلاميذ .
- تزويد معلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة بكل ما هو جديد حول جغرافيا الموارد المائية ؛ من خلال عقد المزيد من البرامج التدريبية .
- الاعتماد علي أدوات وأساليب تعليمية تدعم تنمية التحصيل والوعي المائي لدي التلاميذ .

- إعادة النظر حول تخطيط مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية ؛ بهدف تضمينها مستجدات قضايا الموارد المائية علي المستوي المحلي والعالمي .
- ضرورة تنويع الأنشطة التعليمة المتعلقة بالموارد المائية ؛ بما يسهم في تنمية الوعي المائي التلاميذ .

المقترحات

في ضوء ما أشارت إليه النتائج السابقة ، يمكن أن يقدم البحث الحالي المقترحات التالية:

- تطويرمناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء القضايا المائية .
- برنامج مقترح في الجغرافيا قائم علي مهارات حل المشكلات لتنمية التحصيل والوعي المائي لدي تلاميذ المرحلة الثانوية .
- إجراء دراسات مماثلة في مقررات دراسية مختلفة كالرياضيات واللغة العربية .
- الكشف عن مستوي وعي معلمي الدراسات الاجتماعية بأهمية الوعي المائي .
- تقويم مناهج الجغرافيا في مراحل التعليم العام في ضوء أبعاد الوعي المائي .
- وحدة مقترحة في الجغرافيا قائمة علي أهداف التربية المائية لتنمية مفاهيم الأمن المائي لدي تلاميذ التربية.
- بناء وحدة في جغرافيا الموارد المائية لتنمية بعض المعتقدات البيئية وعلاقتها بالوعي المائي .

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية :

أحمد حامد فرحان. (٢٠١٧) : فاعلية برنامج إثرائي قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية . **المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية : نحو رؤية عصرية لواقع التحديات التربوية والنفسية ، نوفمبر**. جامعة المدينة العالمية – كلية التربية ،(٢)، ٥٨٦ – ٦١٥ .

أحمد عبدالحميد سيد . (٢٠١٦) . تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية في ضوء القضايا العالمية الملحة لتنمية الوعي بها وتنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار . مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية .(٨١). ١٩٣ – ٢١٧ .

أيمن سليمان مزاهرة. (٢٠١١) . التربية البيئية و المجتمع . المؤتمر العلمي الرابع لكلية العلوم التربوية : التربية والمجتمع – الحاضروالمستقبل . ١١٧٢ – ١١٧٧ .

آمنة مصطفي عمران (٢٠١٧) : الوعي البيئي ودوره في ترشيد استهلاك المياه . مجلة العلوم الإنسانية و التطبيقية ،(٣١)، ٢٤٩ – ٢٦٢ .

تهاني خليل محمد (٢٠١٤) : إثراء وحدة في الجغرافيا بأهداف التربية المائية وأثرها في تنمية الوعي المائي لدي طالبات الصف التاسع الأساسي . **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية – غزة .

جابر بن أحمد محمد (٢٠١٠) :وحدة مطورة في مادة العلوم لتنمية الوعي المائي لدي تلاميذ الصف الثالث المتوسط . **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، جامعة الملك خالد – السعودية .

راشد بن ظافر الدوسري . (٢٠١٦) . واقع التربية البيئية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية . **مجلة التربية – جامعة الأزهر** . ٢ (١٦٧) . ٣٩١ – ٤٢٠ .

سليمة قاصدي. (٢٠١٧) . دور التربية البيئية في المحافظة علي البيئة . المركز الوطني للتكوينات البيئية بالجزائر العاصمة CNFE . ١ (٨) . **مجلة آفاق للعلوم** . ٤٣٠ – ٤٣٨ .

سعيد محمد السعيد و صالح بن عبدالله العجاجي (٢٠١٥) : دور مناهج العلوم المطورة بالمرحلة المتوسطة في تنمية الوعي المائي لدي التلاميذ بمنطقة القصيم : دراسة تقويمية . **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** ،(٢٠٩) ، ١٥–٦٠ .

شادن عبد الجواد . (٢٠١٧) . تقريرعن المنتدي العربي الرابع للمياه : **الشراكة في المياه ... مشاركة في المصير** . القاهرة (٢٦ – ٢٨ نوفمبر ٢٠١٧ م) . ١ – ٢٤ .

شيرين مبارك فضل الله (٢٠١٤) : **نهر النيل في العلاقات المصرية الإثيوبية** ، القاهرة ، دار الكتب والوثائق القومية .

صلاح السيد رمضان (٢٠١٠) : التعليم وتنمية الوعي المائي لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الاساسي في سلطنة عمان : دراسة تحليلية لمضمون بعض المقررات الدراسية. **مجلة كلية التربية –بنها** . ٢١ (٨٤)، ٤٢–٩٠ .

عاصم محمد عمر. (٢٠١٨) . برنامج مقترح في التربية البيئية قائم على استراتيجية دراسة الدرس وأثره في تنمية الثقافة البيئية ومهارات القرن الحادي والعشرين لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. **المجلة المصرية للتربية العلمية** . ٢١ (٧) . ٨٣ – ١٦٥ .

عبدالعاطي ميرغني عبدالله. (٢٠١٦) . مدي فعالية برنامج التربية البيئية في تكوين الاتجاهات الايجابية لدي طلبة كلية التربية بالمحويت بجامعة صنعاء باليمن نحو البيئة ومشكلاتها . **المركز القومي للمناهج والبحث التربوي** . ١٧ (٣٢) . ١٨٧ – ٢٢٥ .

عبدالله بن عقلة الهاشم .(٢٠١٦) . فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم علي المدخل البيئي في تنمية المفاهيم البيئية لأطفال المرحلة الابتدائية بالكويت . **مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر** . ٢ (١٧٠) ، ١٩٦ – ٢٣٤

عزة شديد عبدالله و محمد عبدالله عبد المجيد. (٢٠١٧) : برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية الوعي بقضايا المياه في مصرللتلاميذ معلمي العلوم والدراسات الاجتماعية . **المجلة المصرية للتربية العلمية** ، ٢٠ (٤) ، ١ - ٥٤ .

ليلي محمد الودعاني و تمام إسماعيل محمد. (٢٠١٨) . تقويم محتوي منهج العلوم للصف الرابع الابتدائي في ضوء أهداف التربية البيئية . **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** . (٩٤) . ٢٠٩ – ٢٥٤ .

ليلي محمد الوكيل و حنان أحمد السعيدي. (٢٠١٨) . فاعلية برنامج قائم علي التعلم الالكتروني التشاركي من خلال التربية البيئية في تنمية الوعي البيئي واتجاه

طالبات الدبلوم التربوي نحو العمل التطوعي الالكتروني . **مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع** . (٢٠) ٢٠٩ – ٢٤٩ .

ماجدة فتحي سليم (٢٠١٨) : أثر استخدام استراتيجية عظم السمكة على تنمية الوعي المائي في وحدة الماء لدى أطفال الروضة، **مجلة الطفولة والتربية** ، ١٠ (٣٣) ، ٣١١ – ٣٨٤ .

محمود أحمد مرسي (٢٠٠٩) : **التربية وقضايا المجتمع المعاصر** ، القاهرة ، دار الكتاب الجامعي

محمود إبراهيم عبد العزيز (٢٠١١) :تطوير منهج المساحة والري في ضوء أبعاد التربية المائية وأثره في تنمية الوعي المائي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي الزراعي . **مجلة التربية العلمية – مصر** . ١٤ (١) ، ١٤٣ – ١٩٦ .

محمود علي عامر (٢٠١٥) : **اتجاهات في إدارة الأزمات في المرحلة الثانوية** ، القاهرة ، دار الهجرة الاسلامية .

موفق عرفة معروف (٢٠١٠) : مستوي الوعي المائي لدي الطلبة معلمي العلوم بكلية التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة ، **رسالة ماجستير** ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية – غزة

ناهد محيسن (٢٠١٢) : السياسات الاقتصادية لإدارة الموارد المائية في مصر – فرص الواقع وتحديات المستقبل . **مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية** . (٤٥) . ١ – ٤٣ .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- AL Fahad , M ,.(2016) . Environmental awareness for sustainable development . Arab Center for Education and Development . 23 (105) . 41 – 70 .

- Agnew , J ,. (2011) : Waterpower: Politics and the Geography of Water Provision . Journal Annals of the Association of American Geographers . Vol 101 . No 3 . pp 463 – 476

- Bülent , A ,. Aysun , C ,. (2016) : An Investigation of Middle School Students Attitudes and Awareness of Water Use. International journal of environmental& Science education . Vol. (11) . No. (16). P 9520 – 9536 .

- Cankaya , C ,. Cansu , F ,. (2015) : Development of Pre-Service Science Teachers' Awareness of Sustainable Water Use . Educational Research and Reviews . Vol (10) . No (4) . P 471 – 484.

- Fauville , G ,. Lantz-Andersson , A ,. Saljo , R ,. (2014) . ICT tools in environmental education: reviewing two newcomers to schools . Journal Environmental Education Research . 20 (2) . 248 – 283 .

- Gizelis , T ,. Wooden , A ,. (2010) : Water Resources, Institutions, and Intrastate Conflict . Political Geography . . Vol 29 . No 8 . pp 444 – 453

- Jelle , B & Peter , V ,. (2011) . The Effect of Flemish Eco‐Schools on Student Environmental Knowledge, Attitudes, and Affect . International Journal of Science Education . 33 (11) . 1513 – 1538 .

- Mitsuyuki , I ,. (2017) . Beyond the Limitations of Environmental Education in Japan. Educational Studies in Japan: International Yearbook . (11) . 3 – 14 .

- Ouda , O ,. (2013) : Towards Assessment of Saudi Arabia Public Awareness of Water Shortage Problem . Resources and Environment . Vol 3 . No 1 . pp 10 –13

- Veronica , P ,.Vanessa , C ,.(2016) : Following Watery Relations in Early Childhood Pedagogies . Journal of Early Childhood Research . Vol (14) . No(1). P 98 – 111 .

- Yueh , M ,. Cowie , B ,. Barker , M ,. Jones , A ,. (2010) . What influences the emergence of a new subject in schools? The case of environmental education . International Journal of Environmental & Science Education . 5 (3) . 265 – 285 .

دراسة بعض المتغيرات الديموجرافية لذوي اضطراب الشخصية التجنبية من طلاب الجامعة

إيمان ربيع الطاهر محمد
Emaneltaher2018@gmail.com

أ.د/عبد الباسط متولي خضر
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة الزقازيق

أ.د/ محمد أحمد إبراهيم سعفان
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة الزقازيق

مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية الى دراسة بعض المتغيرات الديموجرافية لذوي اضطراب الشخصية التجنبية من طلاب الجامعة مثل (السن ، مستوى التعليم ، النوع ، الحالة الاجتماعية ،مكان الاقامة)وشملت عينة الدراسة (٦٥) شاب يعانون من اضطراب الشخصية التجنبية منهم(٣٠)ذكور و(٣٥)اناث تراوحت أعمارهم من(١٨-٢٨)عاماً، حيث استخدمت الباحثة مقياس اضطراب الشخصية التجنبية (اعداد الباحثة)، وأسفرت النتائج عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الجامعة عينة الدراسة فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية وفقاً لمتغير السن (١٦- ١٨ سنه) ، (١٩ – ٢١ سنه) ، (٢٢ سنه فأكثر) ، وأنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب الجامعة عينة الدراسة في بُعد (قصور الكفاءة الإجتماعية) وذلك لصالح متوسط درجات الطلاب الذكور ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة (ذكور – إناث) في باقي الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية ، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب عينة الدراسة في الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية وفقاً لمتغير مستوى التعليم (جامعي – متوسط) ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات درجات طلاب الجامعة عينة الدراسة فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية وفقاً لمتغير الحالة الإجتماعية (أعزب) ، (متزوج) ، (خاطب) ، وأخيرا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الجامعة عينة الدراسة فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية وفقاً لمتغير محل الإقامة (ريف) ، (مدينة).

كلمات مفتاحية : اضطراب الشخصية التجنبية،اضطرابات الشخصية،المتغيرات ديموجرافية

A study of some demographic variables for university students with avoidant personality disorder

Abstract

The current study aims to study some demographic variables for university students with avoidant personality disorder such as (age, education level, gender, marital status, place of residence) and the study sample included (65) young people with avoidant personality disorder, including (30) males and (35) Females, their ages ranged from (18-28) years, where the researcher used the avoidant personality disorder scale (prepared by the researcher), and the results revealed that there are no statistically significant differences between the mean scores of university students in the study sample in the dimensions and the total score of the avoidant personality disorder scale according to for the age variable (16-18 years), (19-21 years), (22 years and over), and that there are statistically significant differences at the level (0.05) between the mean scores of the university students in the study sample in the dimension (deficiencies of social competence) in favor of the average scores Male students, while there are no statistically

significant differences between university students (males - females) in the rest of the dimensions and the total score of the avoidant personality disorder scale, and there are no statistically significant differences between the mean scores of the study sample students in the dimensions and the total score of the avoidant personality disorder scale according to for the variable of education level (university - average), and there are no statistically significant differences between the mean scores of the university students, the study sample, in the dimensions and the total score of the avoidance personality disorder scale according to the marital status variable (single), (married), (engaged), and finally there are no statistically significant differences between the mean scores of the study sample. University students, the sample of the study, in the dimensions and total score of the Avoidant Personality Disorder Scale, according to the variable of residence (rural), (city).

Key words: avoidant personality disorder, personality disorders, demographic variables

مقدمة:

يعد طلاب الجامعة ركيزة أساسية لأي مجتمع يسعى إلى التقدم ، فهم فئة الشباب الذين يعول عليهم المجتمع ، ويمثل الشباب عنصرا هاما ودعامة قوية في نموها وتطورها . وهذا الشباب يمر باستمرار بعمليات من التفاعل الاجتماعي المستمرة ويتعرض للضغوط ويتحمل المسؤليات ويواجه العديد من الأزمات والمشكلات النفسية والاجتماعية وتعدد الأدوار وازدياد التبعات والانفجار الثقافي والمعرفي حيث أن هذه السلبيات تعوق تقدم الفرد ونموه .(أيمن غريب قطب،٢٠٠١، ٧٠).

لذا فإن تجنب الطالب للمواقف التي تجعله في مواجهة جماعة يترتب عليه كثير من الآثار السلبية مما يزيد الأمر تعقيدا ويزيد من احجامه على مواصلة

مسيرته العلمية والعملية ، فتصبح الشخصية التجنبية بمثابة العائق عن تقدم الفرد في حياته الطبيعية.

وقد أثبتت العديد من الدراسات ان اضطراب الشخصية التجنبية له آثار سلبية على حياة الطلاب الجامعيين الذين يعانون منه فهم يتميزون بالخجل الشديد ووحيدين وحساسين (Rettew,2000,34) كما أن لديهم رؤية ذات منخفضة وضعف ثقة بالنفس وعلاقات اجتماعية محدودة (Hummelen,et al,2007,65)ولا يوجد لديهم أصدقاء مقربون ويتجنبون النشاطات الاجتماعية ولديهم توقعات دائمة لاحتمال وجود السخرية والانتقاد والرفض من قبل الآخرين ، مما يدفعهم إلى التجنب ، ويقلل هذا التجنب من قيمة أنفسهم وقدراتهم في أغلب الأحيان (Wilberg,et at,2009,54)

كما يمثل اضطراب الشخصية التجنبية خطورة أعلى من الخجل وعواقبه ، حيث تفضي إلى انهاك الحياة الاجتماعية للشخص ، وتؤدي إلى الشعور بعدم الكفاءة ، فضلا عن الحساسية المفرطة تجاه التقييم السلبي من الآخرين ، وعدم الشعور بالأمان والاستقرار . وعلى الرغم من أن الكثيرين يشعرون بعدم بالأمان والاستقرار ، إلا أن هذه المشاعر تكون مكثفة للغاية لدى مصابي هذا الاضطراب ، كما أنها تقود إلى تجنب التفاعل الاجتماعي الذي بدوره يؤثر بشكل سلبي على الحياة اليومية للمصاب .(Gouveia,et al,2006,571)

مشكلة البحث:

يعد اضطراب الشخصية مشكلة كبيرة تحدث ضررا كبيرا للأفراد والأسرة والمجتمعات ، وقد انتشرت اضطرابات الشخصية انتشارا واسعاً في الوقت الحاضر ، مما ترتب عليها تبعات خطيرة ، وقد أشارت إحدى الاحصائيات إلى أن هناك أكثر من (٥٠٠ مليون) شخص في العالم يعاني من أحد هذه الاضطراباتوتتراوح نسبة انتشار اضطراب الشخصية التجنبية بين (٠,٥٪)إلى (١٪) من تعدادالسكان، كما أن نسبة

المترددين على العيادات الخارجية من ذوي اضطراب الشخصية التجنبية للصحة النفسية تصل إلى (١٠٪).(الرابطة الأمريكية للطب النفسي ، ٢٠٠١، ١٩٨)

كما أشار المهتمين بالاضطرابات النفسية الى وجود قصور في المهارات الاجتماعية لدى المضطربين في الشخصية وأن الأكثر شدة بالاضطراب يعانون من القصور في الوظائف الاجتماعية بدرجة أكبر من ذوي اضطرابات الشخصية الأقل شدة. (Skodl,A,et el,2005,487)

الإنسان بطبيعته كائن اجتماعي لا يستطيع العيش بمعزل عن الآخرين فهو يؤثر ويتأثر بالمجتمع الذي يعيش فيه ولكي يستطيع التواصل مع أفراد مجتمعه يجب أن يتحلى بمجموعة من المهارات المستمدة من محيط مجتمعه الذي يعيش فيه لذا فإن طلاب الجامعة ذوي اضطراب الشخصية التجنبية يعانون في حياتهم الجامعية وبعد الجامعية بسبب اضطراب الشخصية التجنبية وللوقوف على بعض لملامح التي قد تساعد في المستقبل ارادت الباحثة الكشف عن بعض المتغيرات لهؤلاء الطلاب من ذوي اضطراب الشخصية التجنبية

ويمكن صياغة مشكلة البحث من خلال التساؤلات التالية

هل يساهم هذا البحث في

- معرفة وجود فروق بين الجنسين ذكور واناث وفي العمر على ذوي اضطراب الشخصية التجنبية؟
- التعرف على تأثير محل الاقامة على ذوي اضطراب الشخصية التجنبية؟
- معرفة تأثير مستوى التعليم على ذوي اضطراب الشخصية التجنبية؟
- التعرف على تأثير الحالة الاجتماعية على ذوي اضطراب الشخصية التجنبية؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث الى دراسة بعض المتغيرات الديموجرافية لذوي اضطراب الشخصية التجنبية مثل (السن ، مستوى التعليم ، النوع ، الحالة الاجتماعية ،مكان الاقامة).

أهمية البحث:

تكمن الأهمية الرئيسية في الفئة محل البحث وهي ذوي اضطراب الشخصية التجنبية من طلاب الجامعة في:

- الزيادة المطردة في انتشار الاضطرابات الشخصية على مستوى العالم أجمع وفي شريحة الطلاب الجامعيين خاصة.
- ندرة الدراسات العربية –حد علم الباحثة- التي تبحث عن المتغيرات الديموجرافية لذوي اضطراب الشخصية التجنبية.
- توفير قدر من المعلومات عن طبيعة اضطراب الشخصية التجنبية وذلك تمهيدا للدراسات والأبحاث التي سوف تجرى فيما بعد.

مصطلحات البحث:

اضطراب الشخصية التجنبية (avoidant personality disorder):

يعرف اضطراب الشخصية التجنبية على أنه : اضطراب في الشخصية يتميز بجعلها شديدة الحساسية لنقد الآخرين ، والخوف من التواجد بينهم أو إنشاء علاقات متبادلة معهم ، مع الإحساس بالدونية ومشاعر التوتر والخجل الزائد مما يجعل الفرد يفضل العزلة والابتعاد عن الناس وتجنبهم . (فرج عبد القادر طه ، ٢٠٠٥ ، ١٠١) .

التعريف الاجرائي : الدرجة التي يحصل عليها ذوي اضطراب الشخصية التجنبية من طلاب الجامعة على مقياس اضطراب الشخصية التجنبية الدرجة المرتفعة تعبر عن ارتفاع شدة الاضطراب والمنخفضة تعبر عن انخفاض شدة الاضطراب.

المتغيرات الديموجرافية (demographic variables) :

التفسير أو التنبؤ بالتفاعل بين المتغيرات والعوامل الاجتماعية والشخصية والنفسية أو غيرها من العوامل الأخرى، ويمكن استخدام هذا التعبير للدلالة على جميع أنواع الخصائص الاجتماعية والشخصية (السن- النوع- المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي) والمستوى التعليمي ،الدخل والحالة الاجتماعية للأسرة.(عبدالمنعم لشافعي،عبدالكريم الياقي، ٢٠٠٥، ١٨- ٣٣)

التعريف الاجرائي:

وتعني الباحثة بالمتغيرات الديموجرافية في هذا البحث (النوع (ذكور واناث)- الحالة الاجتماعية (متزوج- خاطب- أعزب)- العمر- محل الاقامة- التعليم(متوسط- جامعي)).

محددات البحث:

الحدود المكانية:

أجري البحث الحالي على عينة من ذوي اضطرب الشخصية التجنبية من الجنسين الذكور والاناث يتم اختيارهم من مجموعة الشباب ذوي الدرجة المرتفعة على مقياس اضطراب الشخصية التجنبية بالزقازيق.

الحدود البشرية:

أجري البحث على عينة من ذوي اضطرب الشخصية التجنبية من الشباب الذكور والاناث اعمارهم تبدأ من (١٨- ٢٨) عام وعددها ٦٥ طلاب (٣٥) إناث و(٣٠) ذكور بمتوسط عمر (١٩,٣٦٣) وانحراف معياري (٢,٧٤٩).

الحدود الزمنية :

تم تطبيق البحث في العام ٢٠٢١

الحدود المنهجية :

المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من ٦٥ طلاب (٣٥) إناث و(٣٠) ذكورمن ذوي اضطراب الشخصية التجنبية من طلاب جامعة الزقازيق .

اضطراب الشخصية التجنبية

كلمة اضطراب في اللغة العربية تعني اختلال ، فاضطراب الشئ هو اختلال معالمه والتباسها واختلافها وتغيرها عن أصلها الذي ينبغي أن تكون عليه . والاضطراب أيضا يعني عدم الاستقرار وعدم الثبات وعدم الاتزان .

١-تعريف اضطرابات الشخصية :

يعرف اضطراب الشخصية التجنبية على أنه : اصطراب في الشخصية يتميز بجعلها شديدة الحساسية لنقد الآخرين ، والخوف من التواجد بينهم أو إنشاء علاقات متبادلة معهم ، مع الإحساس بالدونية ومشاعر التوتر والخجل الزائد مما يجعل الفرد يفضل العزلة والابتعاد عن الناس وتجنبهم . (فرج عبدالقادر طه ، ٢٠٠٥ ، ١٠١) .

ويتمثل اضطراب الشخصية التجنبية في الخجل الشديد والحذر من الغرباء وتجنب الاختلاط بهم بشكل غير طبيعي ، وكذلك الخشية الشديدة من المواقف الاجتماعية الجديدة والغريبة أو التي تنطوي على مخاطرة أو تهديد ، وتهيب التواجد في أغلب النشاطات الاجتماعية ، وغالبا ما يظهر هذا الاضطراب في عمر عشر سنوات وقد يستمر حتى مرحلة الشباب . وهو يعبر عن الخلل في الأداء الاجتماعي للطفل وعجزه عن الاندماج مع الآخرين ومشاركتهم ، والتفاعل الإيجابي وإقامة علاقات إيجابية ومثمرة معهم مما يخشى معه أن يؤدي به إلى العزلة التامة والرهاب الاجتماعي . (عبد المطلب أمين القريطي ، ٢٠٠٣ ، ٣٠٩) .

ويعرفه بلارز (Plars,2006)اضطراب الشخصية التجنبي بأنه : دفاع ضد هجمات القلق الاجتماعية ، وهو نوع من عدم القدرة على التأقلم في المجتمع بسبب سمة غير سوية في الشخص من الخوف من الرفض ، والانتقاد ، وتوجيه اللوم من الآخرين ، والسمة الرئيسية له هو الانسحاب من المواقف الاجتماعية . (Plars,2006,34)

من التعريفات السابقة ترى الباحثة انها تتفق أغلبها في كون اضطراب الشخصية التجنبي يظهر عادة في المواقف الاجتماعية فحسب تعريف(فرج عبدالقادر طه ٢٠٠٥) فالاشخاص ذوي اضطراب الشخصية التجنبية تراهم يخافون من التواجد بين الآخرين تجنبا للنقد ووفق تعريف (عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠٠٣) فهم يتجنبون الاختلاط بهم بشكل غير طبيعي نتيجة الخجل الشديد وكذلك يرى (أحمد محمود عكاشة، ٢٠٠١) أنهم لديهم حساسية مفرطة نحو الرفض والنقد ورفض الدخول في أي علاقات إلا بعد الحصول على ضمانات شديدة بالقبول غير المشروط بنقد أما بلارز (Plars,2006) فيرى أنه نوع من عدم القدرة على التأقلم في المجتمع ويرجعون تلك الأسباب لكون أولئك الأشخاص يخشون الانتقاد واللوم أو الرفض .

ممل سبق نتوصل إلى تعريف اضطراب الشخصية التجنبية بأنه : نمط مستمد من تجنب التفاعل الاجتماعي (الكف الاجتماعي) والحساسية المفرطة من التقييم السلبي والشعور بعدم الكفاية.

٢- انتشار اضطراب الشخصية التجنبي :

يبدأ اضطراب الشخصية التجنبية في الشباب ومبكرا في الرشد ، وكثير من مرضاه يستطيعون العمل في جو يوفر لهم الحماية وبعضهم يتزوج ويكون أسرة يرتبط بها ، وإذا انهارت المساندة من حوله فإنه يصاب بالاكتئاب والقلق والغضب ، ويحدث له تجنب رهابي بسبب الرهاب الاجتماعي الذي يظهر عليه عبر مسار المرض .

ويبدأ انتشار اضطراب الشخصية التجنبي على حد سواء بين الذكور والإناث وإن نسبة انتشار هذا الاضطراب يكون ما بين ٥ و ٠ ٪ من عامة السكان يمكن أن يكون بنسبة ارتفاع ١٠٪ في عيادات خارجية ، وهذا الاضطراب أكثر حدوثا لدى الإناث منه لدى الذكور ومع أنه يتشابه مع الخجل من حيث بعض مظاهرة وأسبابه إلا إنه أكثر حدة ، فالطفل الخجول قد يتحاشى الآخرين لفترة ما لم يندمج معهم أما اضطراب التجنب فإنه يتجاوز الحدود الطبيعية للتهيب ويصاحبه التصاق شديد للطفل بأهله والتماس الحماية من أشخاص مألوفين بالنسبة له وقد يصرخ أو يبكي إذا ما أكره على الاحتكاك بغرباء أو يهرب بعيدا ليختفي ، وكما ذكر سابقا فإن موضوع انتشار اضطراب الشخصية التجنبية في مختلف المجتمعات لا يزال غامضاً ، ولابد من إجراء الدراسات المقارنة بين المجتمعات لتحديد العوامل الاجتماعية والثقافية لهذا الاضطراب بشكل واضح . (الرابطة الأمريكية للطب النفسي ، ٢٠٠١، ٢٢٢١)

٣- سمات الشخصية التجنبية :

صاحب الشخصية التجنبية يبالغ في اجتنابه للآخرين ، ومن أبرز صفاته كما يشير " براون (Brown,2006)ما يلي :

١. تجنب الاندماج الاجتماعي ، ومخالطة الناس خوفا من الانتقادات ، وهربا من الاحراجات المتوقعة (الارتباط – الخجل) رغم الرغبة في المخالطة ، وعدم الاستمتاع بالوحدة ، ويختلط مع الآخرين حينما يتأكد من قبلهم ورضاهم عنه.
٢. الانزعاج الشديد ، والحساسية المفرطة من انتقادات الناس وملحوظاتهم ، والمبالغة في استقبالها وتفسيرها بأنها تدل على الازدراء ، والسخرية أو الرفض ، والكره ، والبغض .
٣. الخوف من المهام والأنشطة الاجتماعية التي تتطلب تفاعلا مع الآخرين ، ولاسيما تلك الأعمال التي تتطلب شيئا من المواجهة ، والحزم والتفاوض .

٤. نقص واضح في مهارات التواصل الاجتماعي ، ومهارات إثبات الذات مع الميل إلى المسالمة ، وتحاشي الخلافات والمواجهات مع الآخرين خوفا منهم .

٥. التقوقع ، والانكفاء على الذات ، والإحجام عن المبادرة وعن إظهار الإمكانات ، والقدرات أو الدخول في منافسات .

٦. المبالغة في احتقار الذات ، وتصغير القدرات ، وتقليل الطموحات .

٧. الأفكار السلبية التي تسيطر عليه دائما بسبب الخوف والنقد المبالغ فيه مع الآخرين .

(Brown MZ,et al, 2002, 199)

٤-أسباب اضطراب الشخصية التجنبية :

إن الكشف عن الأسباب والعوامل المسئولة عن تكوين اضطراب الشخصية التجنبي أمر معقد حيث إن الأسباب التي يحتمل أن تكون المتسببة في نشوء اضطراب الشخصية التجنبي كثيرة ومتعددة حيث أنه لا يوجد سبب واحد لحدوثه ، وفي كل حالة فردية ربما يجتمع العديد من هذه الأسباب ، فإنه لابد من النظرة الشمولية من خلال البحث عن العوامل العضوية والوراثية ، والنفسية ، والتربوية ، والاجتماعية ، والأسرية والثقافية ، فلابد وأن نؤكد على أنه لابد من تناول الإنسان واضطراباته النفسية من مختلف الزوايا دون النظرة الضيقة التي تركز على جانب واحد فقط مهملة الجوانب الأخرى ، هذا بالإضافة إلى أن دراسة هذه الشخصية بشكل محدد قد جاء متأخراً نسبيا مقارنة بالشخصيات الأخرى التي درست بشكل واسع ، مع الأخذ في الاعتبار أن البحث في هذه الأسباب الفردية مهم لأنه يساعد على تحديد خطة علاجية ووقائية مناسبة أكثر للشخص نفسه ، كما أن معرفة الاسباب تساعد على الوقاية بجوانبها المتعددة من الإصابة بمثل هذه الاضطراب ، ويعتبر اضطراب الشخصية التجنبي مظهر من مظاهر سوء التكيف لدى الفرد وهو نمط سلوكي شائع يمكن أن ينتج من عدة عوامل ، **ومنها :**

العوامل العضوية والوراثية :

هناك مجموعة من الدراسات القديمة والحديثة التي تؤكد على العلاقة بين البناء الجسدي للفرد والسمات العامة للشخصية ، ويتضح ذلك لدى الأفراد الذين يعانون من العيوب الجسدية ، والتشوهات ، والعيوب الخلقية يظهر لديهم التجنب في سلوكياتهم ، وبالتالي في سمات شخصياتهم أكثر من الأفراد العاديين ، فقد وجد أن للاضطرابات الجسمية والعاهات الجسدية دورا مهيئا لظهور الشخصية التجنبية ، ويلعب وجود الاضطراب الاجتنابي الهروبي عند الأطفال والمراهقين دوراً مهيئاً لظهور الشخصية التجنبية في عدد من الحالات الأخرى . (محمد غانم ومجدي زينة ، ٢٠٠٥ ، ٥٢)

العوامل النفسية :

ترجع العوامل النفسية اضطراب الشخصية التجنبية إلى وجود عمليات نفسية ذاتيه ، وصراعات داخلية ، وعقد تساهم في زيادة القلق والخوف المرتبط بالمواقف الاجتماعية التي يتعرض لها ، ومن المفيد فهم هذه الصراعات في كل حالة على حدة والمضي في طريق الحل أو التعديل أو التغيير ، وفي كثير من الأحيان تكون مشاعر عدم الرضا والتمرد تشكل دافعا نحو التغير والتطور الايجابي ، وبعض الأفراد لا يستطيعون التعامل مع هذه المشاعر الشخصية بشكل ايجابي بل يزداد قلقه وتوتره ، ويؤدي ذلك إلى الخوف ، والارتباك ، وبالتالي التجنب للمواقف الاجتماعية .

إن الأفراد التجنبيين لا يستطيعون التعبير عن مشاعرهم وآرائهم بشكل مقبول ، وذلك لعدد من الاسباب مثل نقص المهارات الاجتماعية لديهم وضعف قدرتهم اللغوية ، وأفكارهم السلبية اللاعقلانية التي تسيطر عليهم دائما وتسبب القلق والتوتر الشديد الذي تحدثه مثل هذه المشاعر في داخلهم مما يؤدي بهم إلى أعراض القلق والخوف من هذه المواقف والتزام الصمت ، وبالتالي يجب معرفه أسباب تصور هذه المشاعر العدوانية وتفهمها إضافة إلى الاسباب الإيجابية والمقبولة في تصرفاتهم ، مع ملاحظة أن التمرين العملي على التعبير عن الذات باشكال وكلمات

متعددة يساعد في إثراء الشخصية وأساليبها في التعبير الانفعالي وازدياد القدرة على تنظيم المشاعر بشكل ناجح ومتكيف .

العوامل الأسرية والثقافية والاجتماعية :

تلعب العوامل الأسرية دورا هاما في نشوء اضطرابات الشخصية التجنبية ، فارتباط طفولة الفرد بذكريات غير سعيدة أو أنهم عانوا من الحرمان النفسي والمادي ، أو أن علاقتهم بوالديهم كان يسودها البعد العاطفي وعدم التقبل والرفض ، فإن هذه الذكريات تساهم عادة في تكوين مشاعر النقص كما تؤدي إلى ازدياد مشاعر الإحباط ، والتوتر ، وعدم الرضا عن النفس ، ويمكن للاسرة أن تؤثر في نشوء اضطراب الشخصية التجنبي وذلك من خلال سلوك الأب أو الأم أو الأخ أو الأخت الأكبر سنا ، وذلك من خلال التقليد ، وتمثيل السلك المضطرب وغير من العمليات النفسية التي تدفع الطفل إلى التعلق بأحد الوالدين أو الإخوة وتكرار أساليبه الاجتنابية ، وتصرفاته الخجولية المرتبكة في المواقف الاجتماعية وأيضا حفظ تعليقاته وآرائه وتمثيل خوفه وقلقه من الآخرين .

كما يؤدي التوتر الاسري والمشاكل بين الأبوين إلى زيادة القلق في جو الأسرة ويساهم ذلك في زيادة السلوك الانكماشي والتجنبي والانسحاب عند واحد أو أكثر من أفراد الاسرة .

وتلعب بعض الأمور التربوية دورا في تثبيت صفات التجنب في المواقف الاجتماعية مثل اطلاق الصفات ، والصاق النعوت على الطفل أو الشاب المراهق كما يسمى بأنه خجول أو ضعيف أو نعوت أنه لا يتكلم أو غير ذلك في البيئة المنزلية أو المدرسية حيث يمكن أن تكون هذه السلوكيات المنزلية مؤرقة بالنسبة للفرد ، وعابرة ، ومرحلية ولها اسبابها العديدة ولكن إلصاق مثل هذه الصفات بالفرد واعتبارها أمراً مسلماً به ومفروغا منه يزيد في تقييده ويجعل عليه من الصعب أن يتجاوز هذه الصفات والسلوكيات وفي التنبيه لذلك أهمية وقائية واضحة ، وفي بعض الحالات الأخرى نجد أن الأهل أو المدرسين يشجعون في أبنائهم وطلابهم صفات الطاعة

العمياء والاعتمادية والتزام الصمت وعدم الرد إضافة إلى السلوك المنكمش الهادئ ويعتبرون ذلك فضيلة وإن ذلك نوع من التهذيب الشديد والمثالي وليس لذلك أية علاقة بالحياء حيث إنه مع التقدم في عمره عليه أن يواجه الحياة والناس فيجد نفسه خائفا وقلقاً وغير واثق بنفسه وقدراته الذاتية وتنقصه الجرأة في إبداء رأيه والتعبير عن رغباته . (طارق فوزي ، ومحمود قاعود ، ٢٠٠٤ ، ٢٢١)

العوامل السلوكية والنمائية والمعرفية :

يرجع السبب الرئيسي في حالات اضطراب الشخصية التجنبي إلى عدم اكتساب المهارات الاجتماعية المناسبة للمواقف الاجتماعية المختلفة أو نقص هذه المهارات ، حيث أن التعامل مع الناس يحتاج إلى مهارات متعددة مثل النظرة في وجه الشخص الآخر أثناء الحديث معه ، وإظهار الاهتمام بكلامه من خلال الانتباه إليه ، وهز الرأس ، ويحتاج أيضا إلى القدرة على الاستماع ثم اختيار الوقت المناسب للكلام ، وقراءة تعبيرات وجهه ، ومعنى كلامه

فإذا تحدث الإنسان حديثا مملا أو غير مناسب يمكن أن يقرأ ذلك من ردود فعل الآخرين وعليه أن يغير موضوعه أو يلطف الجو بنكته أو ما شابه ذلك ، كما أن موقف التوتر والانزعاج يحتاج لمهارات وقدرات معينة في تهدئة الموقف وتعديله أو تحمله ومواجهته ، وايضا عندما يرغب الفرد في أن يطلب طلباً من فرد آخر فعليه أن يتعلم كيف يقوم بالطلب ، وإن يعرف الطرق والأساليب المختلفة للتعبير عن ذاته ونفسه بشكل صحيح وفعال . (Ariel & Alain, 2008, 12)

٥-بعض النظريات المفسرة لاضطراب الشخصية التجنبي :

تعتبر المدرسة النفسية النمائية التي تهتم بدراسة مراحل النمو ، وتطور قدرات الانسان منذ الطفولة الباكرة الى سن الشباب هي التي اهتمت بدراسة الشخصية التجنبية ، حيث ترجع السبب الرئيسي في حالات اضطراب الشخصية التجنبية الى عدم اكتساب المهارات الاجتماعية المناسبة للمواقف الاجتماعية

المختلفة أو نقص هذه المهارات ، حيث أن التعامل مع الناس يحتاج إلى مهارات متعددة مثل النظرة في وجه الشخص الآخر أثناء الحديث معه ، واظهار الاهتمام بكلامه من خلال الانتباه إليه ، وهز الرأس ، ويحتاج أيضا إلى القدرة على الاستماع ، ثم اختيار الوقت المناسب للكلام ، وقراءة تعبيرات وجهه ومعنى كلامه .

فإذا تحدث الانسان حديثا مملا أو غير مناسب يمكن أن يقرأ ذلك من ردود فعل الآخرين ، وعليه أن يغير موضوعه أو يلطف الجو بنكته أو ما شابه ذلك ، كما أن موقف التوتر والازعاج يحتاج الى مهارات وقدرات معينة في تهدئة الموقف وتعديله أو تحمله ومواجهته ، وأيضا عندما يرغب الفرد في أن يطلب طلبا من فرد آخر فعليه أن يتعلم كيف يكون الطلب ، وأن يعرف الطرق ولأساليب المختلفة للتعبير عن ذاته ونفسه بشكل صحيح وفعال.

وقد اهتمت المدرسة السلوكية بتفسير اضطراب الشخصية التجنبي ببعض المفاهيم البسيطة التي تعتمد على التعليم والتعلم الشرطي (conditional learning) والمكافآت والنتائج المترتبة على سلوك معين فإذا ما تعرض الانسان لموقف اجتماعي مؤلم ومزعج ولم يتخلص من ذكراه وتأثيره السلبي على نفسيته وحياته هكذا ينشأ ويتكون اضطراب الشخصية التجنبي بعد مرور الشخص بتجربة سلبية أمام الآخرين كما يتلقى القرد انتقادات على أقواله وأفعاله.

ووفقا لنظرية التعلم فإن تراكم الصدمات والتجارب المؤلمة تؤدي بالانسان إلى نشوء السلوك الاجتنابي وما يرافقه من خوف وقلق من الموقف المثير للألم ومن الفرضيات السلوكيه الأخرى أن مرضى اضطراب الشخصية التجنبي ترتبط لديهم المواقف لاجتماعية بزيادة في التوتر والقلق وبالتالي فهم يخافون هذه المواقف ويبتعدون عنها ولا يواجهونا وهكذا يمكن القول بأن استجابة الخوف والقلق للمثيرا ت الاجتماعية المختلفة هي عادات خاطئة وغير ملائمة ويقوم العلاج على اعادة تعلم عادات جديدة أكثر تكيفا في المواقف الاجتماعية من خلال ما يسبق السلوك نفسه والنتائج التي تليه .

وأما المدرسة المعرفية والتي تعطي أهمية كبيرة لأفكار الانسان عن نفسه وعن غيره ، فهو ينظر الى نفسه نظرة سلبية ويقلل من انجازها ونقاط القوة فيها ويضخم نقاط ضعفه وقصوره ومن ناحية ثانية للآخرين ونظراتهم وآرائهم أهمية كبيرة غير واقعية ويحاول أن يرضيهم بشتى الوسائل وقد وجد الباحثون أن عددا من الأفكار التلقائية التي يفكر بها الانسان تشكل جزءا من اضطراب الشخصية لتجنبية ، وهذه الأفكار السلبية اللاعقلانية بشكل عام تتردد في ذهنه بشكل متكرر وأوتوماتيكي وهي ترتبط بمجموعة أخرى من الفرضيات الأساسية للشخص نفسه حول ذاته والآخرين مثل اعتقاد الفرد بأنه أقل أهمية من الآخرين وأنه محاط بانتقاد له أو أن كلامه ممل ، ويتوصل الانسان الى مثل هذه الأفكار من خلال الأخطاء في طريقة التفكير ويقوم العلاج المعرفي على استبدال الأفكار السلبية بأفكار ايجابية أكثر وتبين عادات التفكير الخاطئة وتعديلها. (Ariel&Alain.2008,12)

٦- تشخيص اضطراب الشخصية التجنبي :

تزامن مع التقدم في مجال العلوم النفسية التقدم في مجال التشخيص للاضطرابات الشخصية ، حيث يتيح التشخيص السلم لمثل هذه الاضطرابات الفرصة لمساعدة المعالج والمريض في المرحلة العلاجية بعد ذلك .

وتشير (رحاب محمود صديق ،١٩٩٩، ٣١) إلى أن التشخيص هو تحديد المشكلة والتعرف على الاضطراب أو المرض وتعيينه وتسميته ويقوم التشخيص على اساس نتائج عملية الفحص وجمع المعلومات ، ويهدف التشخيص إلى الحصول على اساس لتحديد الاجراءات والطرق التي تناسب الاضطرابات وهو بهذا يوفر الوقت والجهد ويساعد على تركيز الاهتمام بالمشكلة عند تحديدها ، وعن طريقة يمكن تحديد نوع الاضطراب وما إذا كان هذا مجرد عرضا أو جملة أعراض تدل على اضطراب محدد ولذلك يجب تحديد الأسباب والأعراض مع تفسير المعلومات التي يتم الحصول عليها عن طريق فحص ودراسة الحالة .

والهدف الأساسي من التشخيص هو تحديد ملامح الاضطراب وأعراضه وما يتعلق به من اسباب ومضاعفات وأيضا تحديد طرق العلاج ويعد التشخيص المبكر عاملاً مساعدا لنجاح العلاج ، ذلك لأنه إذا ترك اضطراب الشخصية التجنبي لمدة طويلة وظل الفرد يعاني منه فسوف يؤدي إلى ذلك حدة الاضطرابات الناتجة عن هذه الاضطرابات ، كما أن تحديد الأعراض خطوة هامة وخطيرة للغاية حيث يكون القائم بالتشخيص عليه الإلمام بجميع الأعراض بكافة أنواعها وأشكالها لأن بعض هذه الأعراض قد يكون بين وظاهر بالنسبة له ، بينما قد لا يظهر البعض الآخر منها إلا في مواقف محددة قد لا يراها بنفسه .

ومع إصدار دليل تشخيص الاضطرابات النفسية الأمريكية الثالث DSM عام١٩٨٠ حدث أثر كبير في مختلف دول العالم حيث كان ينافس دليل تشخيص الاضطرابات النفسية العالمي والذي تصدره منظمة الصحة العالمية ، وقد تم تعديله في عام ١٩٨٧ ، وفقا لنتائج العديد من الأبحاث المختلفة ثم ظهر في طبعته المعدلة ، وقد تم تطبيق هذه الطرق في التشخيص بشكل تجريبي على أعداد كبيرة م المرضى قبل اعتمادها ثم ظهرت تعديلات لهذا الدليل بناء على التعديلات إلى أن ظهر في شكله النهائي .

وفي دليل تشخيص الاضطرابات النفسية الأمريكي تتميز الشخصية التجنبية بنمط متعمم من السلوك والصفات المرتبطة بالانزعاج والمشقة في العلاقات مع الناس ، والخوف من التقدير السلبي من قبل الآخرين ، الجبن العام ، وعدم المغامرة ، وهذا النمط من السلوك يتكرر في عدة مواقف . (الرابطة الامريكية للطب النفسي ، ٢٠٠١ ، ٥)

وكما تبين مما سبق التشابه الواضح في التشخيص بين هذين الدليلين ، وتتمثل نقاط الالتقاء الأساسية المشتركة بينهم في العلاقات المحدودة وتجنب العلاقات الاجتماعية والاحتكاك بالآخرين والتطلع إلى القبول مع الآخرين وأيضا

الحساسية الزائدة للنقد إضافة إلى الاسلوب المقيد في الحياة والممتلئ بالشعور بعدم الأمان مع تضخيم الصعوبات الحياتية العادية .

وأما نقاط الاختلاف فيما بينهم فهو التركيز بشكل اساسي على الخجل وعدم الارتياح في المواقف الاجتماعية في الدليل الامريكي بينما الدليل العالمي يبرز القلق والترقب ومراقبة النفس والتوتر العام كعنصر أساسي في هذه الشخصية إضافة إلى مشاعر النقص وأيضا الاختلاف في ضرورة وجود ثلاثة نقاط يجب توافرها أو أربعة على الأقل كي يكون التشخيص أكيداً .

وعند تشخيص اضطراب الشخصية التجنبي يمكن استخدام بعض المقاييس التي وضعت لتستخدم لهذا الغرض وذلك لتقدير وتحديد درجة اضطراب الشخصية التجنبي لدى الأفراد ويمكن استخدام المقاييس واستعمالها في القيام بعملية التشخيص لإعداد المخطط العلاجي وذلك بالتعاون مع المريض وتستعمل هذه المقاييس لإعطاء درجة خاصة للاضطراب عند المريض ، ولتحديد وملاحظة مدى التحسن في درجة اضطراب الشخصية التجنبي لدى المريض .

ومن الاعتبارات التي يجب مراعاتها عن القيام بعملية التشخيص والتي ساعد على صعوبة عملية التشخيص ، تحديد عدد مرات التجنب للمواقف فهل هم ثلاثة مواقف أو أربعة أو أكثر وذلك لتحديد أن الفرد يعاني من اضطراب الشخصية التجنبي أم لا ؟ وعموما فإن هذا الاضطراب يحدث في نهاية مرحلة المراهقة وبداية مرحلة الشباب حوالي في سن الثامنة عشر ، والشخصية التجنبية لها عدد من الصفات والملامح مثل صفة الهروب من إقامة علاقات اجتماعية ما وتجنب ذلك إذا لم يكن هناك ضمانات بتقبل الشخص بشكل كامل دون انتقاد وايضا الجبن العام وعدم المغامرة وتضخيم المخاطر في مختلف أمور الحياة وغير ذلك من الصفات ، ومن الملاحظات التي يجب الاهتمام بها في عملية التشخيص هي صعوبة التفريق بينه وبين بعض الاضطرابات الأخرى والتي تتداخل أعراضهم معا مثل صعوبة التفريق بين

اضطراب الشخصية التجنبي والخوف الاجتماعي المتعمم والذي يخاف فيه الفرد عدد من المواقف الاجتماعية ولذلك يجب تحري الدقة أثناء القيام بعملية التشخيص لمثل هذه الاضطرابات وذلك حتى يمكن الوقوف على طبيعة الاضطراب بطريقة سليمة وصحيحة . (Bryont & Trower, 2007, 109)

ويجب الأخذ في الاعتبار عند تشخيص اضطراب الشخصية التجنبي مراعاة كل من العوامل العضوية والعوامل النفسية والعوامل الاجتماعية ، حيث ينظر إليه من عدة زوايا مختلفة كالعوامل الوراثية والكيميائية والفيزيولوجية والجسمية والاجتماعية والثقافية الظروف المحيطة بالفرد وطرق التربية والتعلم بالإضافة إلى العوامل النفسية الذاتية وهذه النظرة المتكاملة الشاملة قد أثبتت نجاحها في تشخيص اضطراب الشخصية التجنبي وعلاجه حيث تختلف طبيعة كل اضطراب نفسي عن الاضطراب الآخر .

يمكن تجديد أهم معايير الشخصية التجنبية كما يلي :

١. يتأذى بسهولة من انتقاد الآخرين له أو عدم استحسان تصرفاته .
٢. ليس لديه أصدقاء مؤتمنون أو مقربون من غير اقارب الدرجة الأولى .
٣. لا يرغب في إقامة علاقات مع الآخرين ما لم يكن متأكدا من أنه سيكون محبوبا
٤. يتجنب النشاطات الاجتماعية أو المهنية التي تتطلب احتكاكا مباشرا مع الآخرين
٥. يتصف بكونه كتوما لخوفه من قول أشياء غير ملائمة أو تتسم بالحماقة أو خوفه من عجزه عن الإجابة عن أي سؤال يوجه إليه .
٦. يخاف من الارتباك حين يواجه الآخرين ، وهذا الارتباك يظهر في الخجل ، وعلامات القلق .

٧. يبالغ في الصعوبات ، والمخاطر ، والمتاعب التي قد يلاقيها في تأدية عمل عادي خارج نطاق الأعمال الروتينية المعتادة . (محمد حسن غانم ، ٢٠٠٦ ، ٥) .

ويتضح أن الشخص التجنبي يعاني أشد المعاناه من القلق ، وعدم الرضا عن النفس بسبب خوفه من إقامة العلاقات الاجتماعية ، مع أنه يتمنى ذلك ، ولكن خوفه من الإحراج ومن سخرية الآخرين له أو تقييمهم السلبي لتصرفاته يعيقه تماما ، ويشعر هذا الشخص بالقلق الدائم ، والترقب ويعتقد أنه اقل من الآخرين ، وهو حساس جدا للنقد ويخشاه ، وهو يتجنب الاحتكاك المباشر مع الآخرين، والشخص التجنبي يفتقر إلى الأصدقاء الحميمين ، ولديه صديق مقرب أو اثنان بالكثير ، وليس مجموعة من الأصدقاء لذا فهو مرتبط بهذا الصديق جدا ، وليس على استعداد لكسب صداقة احد ما لم يكن متأكدا جدا من أنه سيكون محبوبا بالفعل منه ، والسمة الرئيسية للشخصية التجنبية هي الخجل الشيد جدا ، والذي يصل إلى حد المرض ، وتجنب المناسبات الاجتماعية .

دراسات سابقة :

دراسة روزوكيلر (Rose, M & Ckeller,2006)

تهدف الدراسة إلى التعرف على الاعراض السلوكية للاشخاص ذوي اضطراب الشخصية التجنبية وفقا لمتغيري الجنس والسن، تكونت عينة الدراسة من (٥٠) فرداً تتراوح أعمارهم ما بين (١٧- ٣١) عاما ، وتمثلت ادوات الدراسة في استخدام مقياس الاعراض السلوكية لذوي اضطراب الشخصية التجنبية من اعداد الباحث وتوصلت الدراسة الى أهم الاعراض السلوكية للاشخاص ذوي اضطراب الشخصية التجنبية كالتالي ، هؤلاء الأفراد يتأثرون بالنقد من الآخرين، وأنهم ليس لديهم أصدقاء مقربون ،ويتجنبون النشاطات الاجتماعية والأعمال التي تتطلب الاتصال بالآخرين ، ويتجنبون المواقف الاجتماعية خوفاً من الإحراج من الآخرين وأرجعوا

ذلك إلى عدم توافر خبرات المهارات الاجتماعية لديهم وأن تلك الاعراض السلوكية تزداد طبقا للجنس لصالح الاناث ولا تتأثر بمتغير العمر .

دراسة ميلتون وجاكسون(Melton,Jakson,2004)

هدفت الدراسة الى التعرف على وجود علاقة ارتباطية بين متغير النوع والعمر والحالة الاجتماعية ومحل الاقامة واضطراب الشخصية التجنبية ، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) مريض ٣٤ من الذكور و٢٦ من الاناث تراوحت اعمارهم بين (٢٠-٣٤) عام واستخدم الباحثان مقياس اضطراب الشخصية التجنبية من اعدادهما وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة بين اعراض اضطراب الشخصية التجنبية عند الذكور والاناث لصالح الاناث في حين أنها توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة من حيث العمر والحالة الاجتماعية ومحل الاقامة .

دراسة مايكل وسايمون (Mykel,h,Saymon,2003)

تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى ارتباط انخفاض المهارات الاجتماعية بأعراض اضطراب الشخصية التجنبية لدى الذكور والاناث ووفقا للحالة الاجتماعية ، فقد تكونت عينة الدراسة من (٣٨) ذكر في عمر (١٩) عاما و (٤٢) أثنى في عمر (٢٠) عاما ، وأوضح التشخيص العيادي لهم بأنهم يعانون من اضطراب الشخصية التجنبية وأكملوا استبيان عن أهم المهارات الاجتماعية التي يستخدمونها في الحياة اليومية العادية ، توصلت الدراسة إلى انخفاض المهارات الاجتماعية الملحوظة لدى هؤلاء المرضى ولا توجد فروق من حيث النوع والحالة الاجتماعية وتوافرت لديهم الرغبة في تعلم مهارات تساعدهم على الانضمام إلى الأفراد الآخرين في المجتمع والاتصال معهم .

دراسة أنك وهاري (Ank, A & Harrie,2001)

تهدف الدراسة إلى دراسة المشكلات الشائعة لدى ذوي اضطراب الشخصية التجنبية خاصة بين الريف والمدن، والنوع تكونت عينة الدراسة من (٧٦) متعالج تراوحت أعمارهم ما بين (٢٠- ٢٩) عاما ، واستخدموا معهم قائمة جرد لمشاكل الأفراد ، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود مشاكل في إقامة العلاقات الاجتماعية السليمة وصعوبة الاتصال بالآخرين ، بسبب سيطرة بعض الأفكار اللاعقلانية الناتجة عن نقص المهارات الضرورية لإقامة هذه العلاقات وخاصة الاجتماعية منها ، مما يدفعهم إلى الابتعاد عن الآخرين من أقرانهم وما يترتب عليه من ضعف الثقة بالنفس والعزلة الاجتماعية ولا تختلف تلك المشاكل تبعا لمحل الاقامة ولا تختلف من حيث النوع.

دراسة كارلوس وبيتر (Carlos, W & Beter,2001)

تهدف الدراسة إلى التعرف علاقة بعض المتغيرات الديموجرافية بالاسباب التي تسهم في نشأة أعراض اضطراب الشخصية التجنبية ، تكونت عينة الدراسة من (١٦٧) فرداً تراوحت أعمارهم ما بين (١٩- ٣٥) عاما ، واستخدموا معهم استبيانات التقرير الذاتي لأهم أسباب التجنب الاجتماعي لديهم وخاصة مستوى التعليم جامعي أو متوسط وكذلك الحالة الاقتصادية واسلوب التنشئة، وحاولت الدراسة التعرف على الأسباب الكامنة وراء التجنب الاجتماعي لمرضى اضطراب الشخصية التجنبية ، توصلت نتائج الدراسة إلى أن هؤلاء الأفراد يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية وتجنب للأنشطة الاجتماعية وتسهم أساليب التنشئة الغير سوية في ظهور تلك الأعراض وكذلك الحالة الاقتصادية لصالح المستوى الضعيف ولافروق ترجع الى مستوى التعليم.

دراسة أندروا وكلير (Androw,n&Clare,2000)

تهدف الدراسة إلى معرفة أهم أعراض ، ومظاهر اضطراب الشخصية التجنبية عند النوعين الذكر والأنثى وكذلك عند الريف والمدن ووفقا للحالة لاجتماعية ، تكونت من (٢٠٠) مريض تراوحت أعمارهم ما بين (١٧- ٤٣) عاما ، وتمثلت ادوات الدراسة في مقياس اضطراب الشخصية التجنبية اعداد الباحث توصلت الدراسة إلى أن هؤلاء الأفراد لديهم بعض الأفكار اللاعقلانية للمواقف الاجتماعية التي يتعرضون لها . وأرجعوا ذلك للنقص في المهارات الاجتماعية لديهم والقلق من التواجد في الاماكن الاجتماعية والاضطراب عند الحديث مع الأفراد الغريبة عنهم ويتجنبون الوظائف التي يوجد بها الاتصال بالآخرين تختلف تلك الاعراض في نسبة ظهورها عن الذكور والاناث لصالح الاناث، ولا تختلف حيث الحالة الاجتماعية ومكان الاقامة.

دراسة ساندرا وبراون (Sandra,c&Brown,l,2000)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أعراض اضطراب الشخصية التجنبي طبقا للحالة الاقتصادية والنوع (ذكر- أنثى) وكذلك الحالة الاجتماعية (متزوج- أعزب- خاطب) ، تكونت عينة الدراسة من (٢٣) فرداً تراوحت أعمارهم ما بين (١٨- ٢٥) عاما ، وحصلوا على درجات مرتفعة لاضطراب الشخصية التجنبي ، واستخدمت معهم المقابلة الشخصية وطبق عليهم استمارة لمعرفة سلوكياتهم عند الاتصال بالاخرين ، توصلت نتائج الدراسة إلى سيطرة بعض الأفكار السلبية اللاعقلانية على هؤلاء الأفراد مثل شعورهم بالدونية والعجز وأن الآخرين أفضل منهم مما يدفعهم إلى تجنب المواقف الاجتماعية والابتعاد عن الاتصال بالآخرين خاصة الاناث منهم ، كذلك الحالة الاقتصادية لصالح الأقل ماديا وارجعوا ذلك التجنب أيضا إلى نقص المهارات الاجتماعية وعدم التفاعل مع الآخرين داخل محيط البيئة والمجتمع .

تعقيب عام على الدراسات السابقة

يمكن تلخيص اوجه استفادة هذا البحث من الدراسات السابقة انطلاقا من استعراض الدراسات السابقة التي اتاحت للباحثة الاطلاع على ما يفيدها ويدعمها ويوجه الجهد العلمي ويبرز جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية وبين تلك الدراسات ، ويعتبر اضطراب الشخصية التجنبية مجال بحث حديث في المجتمع العربي حيث يتضح كم الدراسات المنشورة في المجتمع الغربي مقارنة بالدراست التي نشرت عربيا وهو ما يجعلنا في حاجة لمعرفة تلك المعلومات في مجتمعنا العربي وفي مصر خاصة. وتستعرض الباحثة ما استفادته من تلك الدراسات كالتالي

من حيث الأهداف

هدفت روز وكيلر (Rose, M & Ckeller,2006) إلى التعرف على الاعراض السلوكية للاشخاص ذوي اضطراب الشخصية التجنبية وفقا لمتغيري الجنس والسن، أما في دراسة ميلتون وجاكسون(Melton,Jakson,2004) فقد هدفت الدراسة الى التعرف على وجود علاقة ارتباطية بين متغير النوع والعمر والحالة الاجتماعية ومحل الاقامة واضطراب الشخصية التجنبية ،وفي دراسة مايكل وسايمون (Mykel,h,Saymon,2003) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ارتباط انخفاض المهارات الاجتماعية بأعراض اضطراب الشخصية التجنبية لدى الذكور والاناث ووفقا للحالة الاجتماعية ،أما دراسة أنك وهاري (Ank, A & Harrie,2001) فقد هدفت إلى دراسة المشكلات الشائعة لدى ذوي اضطراب الشخصية التجنبية خاصة بين الريف والمدن، والنوع ، وهدفت دراسة كارلوس وبيتر (Carlos, W & Beter,2001) إلى التعرف علاقة بعض المتغيرات الديموجرافية بالاسباب التي تسهم في نشأة أعراض اضطراب الشخصية التجنبية ،وفي دراسة أندروا وكلير (Androw,n&Clare,2000) هدفت الدراسة إلى معرفة أهم أعراض ، ومظاهر اضطراب الشخصية التجنبية عند النوعين الذكر والأنثى وكذلك عند

الريف والمدن ووفقا للحالة لاجتماعية ،أما دراسة ساندرا وبراون (Sandra,c&Brown,l,2000) فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أعراض اضطراب الشخصية التجنبي طبقا للحالة الاقتصادية والنوع (ذكر- أنثى) وكذلك الحالة الاجتماعية (متزوج- أعزب- خاطب)

اما من حيث المنهج :

اتبعت اغلب الدراسات السابقة المنهج الوصفي كما في دراسة روز وكيلر (Rose, M & Ckeller,2006) ودراسة ميلتون وجاكسون(Melton,Jakson,2004) ودراسة مايكل وسايمون (Mykel,h,Saymon,2003) أما دراسة أنك وهاري (Ank, A & Harrie,2001) ودراسة كارلوس وبيتر (Carlos, W & Beter,2001) ودراسة أندروا وكلير (Androw,n&Clare,2000) ودراسة ساندرا وبراون (Sandra,c&Brown,l,2000) فقد استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي.

من حيث العينة :

فقد تراوحت أعداد العينات من (٣٠- ٢٠٠) فرد من ذوي اضطراب الشخصية التجنبية وكذلك تراوحت اعمار عينة الدراسة على سن من (١٧الى ٣٠) وهو ما افاد الباحثة في تحديد الفئة العمرية قيد البحث وتنوعت بين الذكور والاناث وتنوعت من حيث التعليم والحالة الاقتصادية والاجتماعية ومحل الاقامة وهو ما أفاد الباحثة في اختيار عينة الدراسة كما يتضح في دراسة روز وكيلر (Rose, M & Ckeller,2006) فقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠) فرداً تتراوح أعمارهم ما بين (١٧- ٣١) عاما ،وفي دراسة ميلتون وجاكسون(Melton,Jakson,2004) تكونت عينة الدراسة من (٦٠) مريض ٣٤ من الذكور و٢٦ من الاناث تراوحت اعمارهم بين (٢٠- ٣٤) عام، ودراسة مايكل وسايمون (Mykel,h,Saymon,2003) فقد تكونت عينة الدراسة من (٣٨) ذكر في عمر (١٩) عاما و (٤٢) أثنى في عمر (٢٠) عاما،أما

دراسة أنك وهاري (Ank, A & Harrie,2001) فقد تكونت عينة الدراسة من (٧٦) متعالج تراوحت أعمارهم ما بين (٢٠- ٢٩) عاما،ودراسة كارلوس وبيتر (Carlos, W & Beter,2001)التي تكونت عينة الدراسة فيها من (١٦٧) فرداً تراوحت أعمارهم ما بين (١٩- ٣٥) عاما ،ودراسة أندروا وكلير (Androw,n&Clare,2000) تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) مريض تراوحت أعمارهم ما بين (١٧- ٤٣) عاما ، وأخيرا دراسة ساندرا وبراون (Sandra,c&Brown,l,2000) تكونت عينة الدراسة من (٢٣) فرداً تراوحت أعمارهم ما بين (١٨- ٢٥) عاما .

من حيث الادوات:

فقد استخدم روز وكيلر (Rose, M & Ckeller,2006) مقياس الاعراض السلوكية لذوي اضطراب الشخصية التجنبية من اعداد الباحثان أما في دراسة ميلتون وجاكسون(Melton,Jakson,2004) استخدم الباحثان مقياس اضطراب الشخصية التجنبية من اعدادهما واعتمدت دراسة مايكل وسايمون (Mykel,h,Saymon,2003) على التشخيص العيادي وكذلك استبيان عن أهم المهارات الاجتماعية التي يستخدمونها في الحياة اليومية العادية ، أما دراسة أنك وهاري (Ank, A & Harrie,2001) فقد استخدموا معهم قائمة جرد لمشاكل الأفراد ، ودراسة كارلوس وبيتر (Carlos, W & Beter,2001) استخدموا استبيانات التقرير الذاتي لأهم أسباب التجنب الاجتماعي ، وفي دراسة أندروا وكلير (Androw,n&Clare,2000) تمثلت ادوات الدراسة في مقياس اضطراب الشخصية التجنبية اعداد الباحث، وأخيرا دراسة ساندرا وبراون (Sandra,c&Brown,l,2000) بعد استخدام مقياس لاضطراب الشخصية التجنبي ، واستخدما معهم المقابلة الشخصية وطبق عليهم استمارة لمعرفة سلوكياتهم عند الاتصال بالاخرين

من حيث النتائج :

ففي دراسة روز وكيلر (Rose, M & Ckeller,2006) توصلت الدراسة الى أن أهم الاعراض السلوكية للاشخاص ذوي اضطراب الشخصية التجنبية كالتالي ، هؤلاء الأفراد يتأثرون بالنقد من الآخرين، وأنهم ليس لديهم أصدقاء مقربون ،ويتجنبون النشاطات الاجتماعية والأعمال التي تتطلب الاتصال بالآخرين ، ويتجنبون المواقف الاجتماعية خوفاً من الإحراج من الآخرين وأرجعوا ذلك إلى عدم توافر خبرات المهارات الاجتماعية لديهم وأن تلك الاعراض السلوكية تزداد طبقا للجنس لصالح الاناث ولا تتأثر بمتغير العمر، وفي دراسة ميلتون وجاكسون(Melton,Jakson,2004) توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة بين اعراض اضطراب الشخصية التجنبية عند الذكور والاناث لصالح الاناث في حين أنها توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة من حيث العمر والحالة الاجتماعية ومحل الاقامة أما في دراسة مايكل وسايمون (Mykel,h,Saymon,2003) فقد توصلت الدراسة إلى انخفاض المهارات الاجتماعية الملحوظة لدى هؤلاء المرضى ولا توجد فروق من حيث النوع والحالة الاجتماعية وتوافرت لديهم الرغبة في تعلم مهارات تساعدهم على الانضمام إلى الأفراد الآخرين في المجتمع والاتصال معهم ، أما دراسة أنك وهاري (Ank, A & Harrie,2001) فقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود مشاكل في إقامة العلاقات الاجتماعية السليمة وصعوبة الاتصال بالآخرين ، بسبب سيطرة بعض الأفكار اللاعقلانية الناتجة عن نقص المهارات الضرورية لإقامة هذه العلاقات وخاصة الاجتماعية منها ، مما يدفعهم إلى الابتعاد عن الآخرين من أقرانهم وما يترتب عليه من ضعف الثقة بالنفس والعزلة الاجتماعية ولا تختلف تلك المشاكل تبعا لمحل الاقامة ولا تختلف من حيث النوع، و دراسة كارلوس وبيتر (Carlos, W & Beter,2001) توصلت نتائج الدراسة إلى أن هؤلاء الأفراد يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية وتجنب للأنشطة الاجتماعية وتسهم أساليب التنشئة الغير سوية في ظهور تلك الأعراض وكذلك الحالة الاقتصادية لصالح

المستوى الضعيف ولافروق ترجع الى مستوى التعليم، وفي دراسة أندروا وكلير (Androw,n&Clare,2000) توصلت الدراسة إلى أن هؤلاء الأفراد لديهم بعض الأفكار اللاعقلانية للمواقف الاجتماعية التي يتعرضون لها . وأرجعوا ذلك للنقص في المهارات الاجتماعية لديهم والقلق من التواجد في الاماكن الاجتماعية والاضطراب عند الحديث مع الأفراد الغريبة عنهم ويتجنبون الوظائف التي يوجد بها الاتصال بالآخرين تختلف تلك الاعراض في نسبة ظهورها عن الذكور والاناث لصالح الاناث، ولا تختلف حيث الحالة الاجتماعية ومكان الاقامة، أما دراسة ساندرا وبراون (Sandra,c&Brown,l,2000) فقد توصلت نتائج الدراسة إلى سيطرة بعض الأفكار السلبية اللاعقلانية على هؤلاء الأفراد مثل شعورهم بالدونية والعجز وأن الآخرين أفضل منهم مما يدفعهم إلى تجنب المواقف الاجتماعية والابتعاد عن الاتصال بالآخرين خاصة الاناث منهم ، كذلك الحالة الاقتصادية لصالح الأقل ماديا وارجعوا ذلك التجنب أيضا إلى نقص المهارات الاجتماعية وعدم التفاعل مع الآخرين داخل محيط البيئة والمجتمع .

فروض البحث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة عينة البحث في الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية وفقاً لمتغيرات (السن ، النوع ، مستوى التعليم ، الحالة الإجتماعية ، محل الإقامة) ؟

الطريقة والاجراءات:

بعد أن عرضت الباحثة سابقا مشكلة البحث والإطار النظري بها ، وما تناولته الدراسات السابقة في هذا المجال تعرض الباحثة وصفا للإجراءات التي اتبعتها للتحقق من فروض البحث وتشتمل على العينة المستخدمة في الدراسة، الأدوات التي استخدمت لجمع بيانات البحث ، والأسلوب الإحصائي المستخدم في معالجة البيانات.

أولا منهج البحث :

استخدمت الباحثة في بحثها المنهج الوصفي الذي يهدف الى التعرف على بعض الفروق بين الجنسين في اعراض اضطراب الشخصية التجنبية من طلاب الجامعة

عينة البحث:

عينة استطلاعية تقدر (٢٠٠) طالب وطالبة

عينة دراسة الخصائص السيكومترية على(٥٢) طالب وطالبة من ذوي اضطراب الشخصية التجنبية

عينة البحث الحالي وتقدر ب ٦٥ من ذوي اضطراب الشخصية التجنبية من الطلاب تم اختيارهم عن طريق تحديد الدرجة المتوسطة او تحت المتوسطة على مقياس اضطراب الشخصية التجنبية منهم (٣٠) من الذكور وعدد (٣٥) من الاناث تتراوح أعمارهم (١٨- ٢٨ عام) المتوسط الحسابي لاعمارهم (١٩,٣٦٢) والانحراف المعياري (٢,٧٤٩).

ثانيا : أدوات البحث :

اقتضت طبيعة البحث ومتغيراته اعداد المقياس التالي :

مقياس اضطراب الشخصية التجنبية إعداد الباحثة

الهدف من المقياس :

يهدف هذا المقياس إلى تحديد درجة اضطراب الشخصية التجنبية لدى عينة الدراسة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٨- ٢٨) عاماً .

خطوات اعداد المقياس :

١. تم الاطلاع على الأدبيات والنظريات حول اضطراب الشخصية التجنبية ومحكاته التشخيصية كما جاءت في الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات النفسية DSM-5 وكذلك الدراسات والبحوث السابقة

٢. الإطلاع على بعض المقاييس في مجال قياس اضطرابات الشخصية بصفة عامة مثل استبيان تشخيص الشخصية إعداد عبدالله عسكر (٢٠١٠) والذي يهدف الى فحص اضطرابات الشخصية والذي يتكون من ٩٩ عبارة ويتكون من ١٢اضطراب يوجد بينهم اضطراب الشخصية التجنبية، واستبيان الصحة النفسية للمراهقين والراشدين (٢٠١٣) إعداد عبد الرقيب أحمد وعامر البحيري ، اضطراب الشخصية التجنبية بصفة خاصة مثل مقياس اضطراب الشخصية التجنبية القلقة للمدمنين اعداد خالد ابراهيم حسن الكردي (٢٠٠٥) ، ومقياس أعراض الشخصية التجنبية للمراهقين المكفوفين إعداد مصطفى خليل محمود (٢٠١٧) ، ومقياس الشخصية التجنبية للمطلقين إعداد بشرى اسماعيل أرنوط (٢٠١٦) وكذلك مقياس اضطراب الشخصية التجنبية لمرضى اضطراب الشخصية التجنبية اعداد (نورداهل وآخرون، ٢٠٠٥).

٣. استفادت الباحثة من المقاييس السابقة بأشكال متعددة تعديلاً واقتباسا للعبارات، وفي ضوء ذلك فقد تم وضع تعريف إجرائي للشخصية التجنبية ، وقد تبنت الباحثة التعريف الوارد بالدليل الاحصائي والتشخيصي للطب النفسي في مراجعته الخامسة المعدلة بأن الشخصية التجنبية : هي نمط مستمد من تجنب التفاعل الاجتماعي (الكف الاجتماعي) والحساسية المفرطة من التقييم السلبي والشعور بعدم الكفاية.

ونستدل على سلوكيات الشخصية التجنبية من الابعاد الآتية : النشاطات والعلاقات ، الثقة بالنفس ، القبول الاجتماعي ، الكفاءة الاجتماعية وهذه الابعاد الأربعة تكون المقياس الحالي وتم وضع تعريفات إجرائية لهذه الأبعاد الأربعة وتم صياغة عدد من العبارات لكل بعد وفقاً للتعريف الإجرائي له ، كما يلي :

البعد الأول : تجنب النشاطات والعلاقات الاجتماعية

وهو سلوك يهدف إلى أبعاد الفرد عن المحيط الاجتماعي الخارجي ، وتجنب التفاعل الاجتماعي والمتبادل بين الأشخاص ، وتجنب المشاركة في المواقف والانشطة الاجتماعية المختلفة ، وتجنب الاختلاط بالآخرين ، وعدم إقامة علاقات معهم ، واللجوء إلى العزلة والانسحاب .

البعد الثاني : ضعف الثقة بالنفس : وتشير إلى رؤية الفرد لنفسه بأنه غير كفؤ ، وغير جذاب شخصيا ، وأنه أقل شأنا من الآخرين ٠

البعد الثالث : الشعور بعدم القبول من الآخرين : ويشير إلى شعور الفرد بامكانية انتقاده أو رفضه في المواقف الاجتماعية ، وتوقعه بعدم اهتمام الآخرون لما يقوله وأنه إذا تحدث سيحكم عليه الآخرون بالخطأ ولذلك نجده لا يقول شئ بل يفضل الصمت ٠

البعد الرابع : قصور الكفاءة الاجتماعية : وهي الإحساس بعدم الارتياح في المواقف الاجتماعية ، والشعور بعدم الثقة تجاه السلوك الاجتماعي ، والتردد في الدخول في الأنشطة الجديدة وخاصة في وجود الغرباء وذلك لشعوره بالحرج والخجل مما يجعل أسلوب حياته مقيد وغير متفتح .

طريقة تصحيح المقياس :

يتم الاجابة عن المقياس من خلال اختيار بديل واحد من البدائل الثلاثة على مقياس متدرج يتكون من : (دائماً ، أحياناً ، أبداً) ويتم إعطاء الدرجات كالتالي : (دائماً : ثلاث درجات ، أحياناً: درجتان ، أبداً : درجة واحدة).

وبعد ذلك تم وضع المقياس في صورته الأولية ، حيث تكون مقياس اضطراب الشخصية التجنبية من (٤٠) بند مقسمة على أربع أبعاد يتكون كل بعد من (١٠) بنود ، وبعد ذلك تم عرض المقياس في صورته الأولية على خمسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ملحق(أسماء السادة المحكمين لمقياس اضطراب الشخصية التجنبية)، حيث طلبت الباحثة من الأساتذة بالجامعة تدارك أي بنود غير مفهومة أو غير واضحة بالنسبة للفئة العمرية المطبق عليها الاختبار ، بالإضافة إلى حذف أو إعادة صياغة ما يرونه غير ملائم أو غير مناسب لتلك المرحلة .

وبعد ذلك حددت الباحث أعلى نسبة اتفاق بين المحكمين كأساس لصلاحية تلك البنود والتي وصلت ٨٠٪، وعلى هذا الأساس قامت الباحث بتصميم المقياس الذي يتكون من أربعة أبعاد وهي : (تجنب النشاطات والعلاقات الاجتماعية) و (ضعف الثقة بالنفس) و (الشعور بعدم القبول من الآخرين) و (قصور الكفاءة الاجتماعية) ، حيث تم تحديد هذه الأبعاد بناءً على تحليل الدراسات السابقة والإطار النظري الخاص بالدراسة في هذا المجال .

الطرق المستخدمة في حساب صدق وثبات المقياس :

حساب معامل الصدق :

لإيجاد معامل الصدق لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية لطلاب الجامعة قامت الباحثة بالحصول على الإستجابات الخاصة بمفردات المقياس من أفراد عينة حساب الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب الشخصية التجنبية باستخدام المقارنة الطرفية بحساب دلالة الفروق بين متوسطي الإرباعيين (الأعلى ، الأدنى) بعد أن تم ترتيب البيانات ترتيباً تصاعدياً، كما يتضح فى جدول (١) .

جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعيين (الأعلى – الأدنى)
على مقياس إضطراب الشخصية التجنبية لعينة حساب الخصائص السيكومترية

المتغيرات	القياس	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تجنب النشاطات والعلاقات الاجتماعية	إرباعي أعلى	١٥	٢٦,٦٠٠	١,٦٣٩	٢٠,٢٤٩**	٠,٠١
	إرباعي أدنى	١٥	١٤,٦٦٧	١,٥٨٩		
ضعف الثقة بالنفس	إرباعي أعلى	١٥	٢٦,٨٠٠	١,٦١٢	١٨,٦٣٣**	٠,٠١
	إرباعي أدنى	١٥	١٤,٨٦٧	١,٨٨٥		
الشعور بعدم القبول من الآخرين	إرباعي أعلى	١٥	٢٣,٤٠٠	٢,٣٨٤	١٥,٧٥٩**	٠,٠١
	إرباعي أدنى	١٥	١٢,١٣٣	١,٤٠٧		
قصور الكفاءة الاجتماعية	إرباعي أعلى	١٥	٢٧,٤٦٧	١,٥٠٦	١٨,٨٩٩**	٠,٠١
	إرباعي أدنى	١٥	١٤,٦٠٠	٢,١٦٥		
الدرجة الكلية	إرباعي أعلى	١٥	١٠٤,٢٦٧	٦,٩٣٣	١٨,٩٦١**	٠,٠١
	إرباعي أدنى	١٥	٥٦,٢٦٧	٦,٩٣٣		

يتضح من جدول (١) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الإرباعيين (الأعلى ، الأدنى) في الأبعاد والدرجة الكلية لدرجات طلاب الجامعة عينة حساب الخصائص السيكومترية على مقياس إضطراب الشخصية التجنبية مما يدل على قدرته على التمييز بين الحالات الطرفية مدللاً على صدق هذا المقياس وقدرته على التمييز بين الدرجات المرتفعة والمنخفضة .

حساب معامل الثبات :

تم حساب معامل الثبات لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية بطريقة (ألفا كرونباخ) كما يتضح في جدول (٢) .

جدول (٢)

حساب معامل الثبات للمفردات المكونة لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية (ن = ٥٢)

البُعد	المفردة	ألفا كرونباخ	البُعد	المفردة	ألفا كرونباخ	البُعد	المفردة	ألفا كرونباخ	البُعد	المفردة	ألفا كرونباخ
تجنب النشاطات والعلاقات الاجتماعية	١	٠,٨٦٣	ضعف الثقة بالنفس	١١	٠,٨٤٠	الشعور بعدم القبول من الآخرين	٢١	٠,٨٢٤	قصور الكفاءة الاجتماعية	٣١	٠,٨٨٣
	٢	٠,٨٨٩		١٢	٠,٨٥٣		٢٢	٠,٨٢١		٣٢	٠,٨٨٧
	٣	٠,٨٦٠		١٣	٠,٨٣٠		٢٣	٠,٨١٩		٣٣	٠,٨٨٤
	٤	٠,٨٧٣		١٤	٠,٨١٧		٢٤	٠,٨٢٦		٣٤	٠,٨٧٦
	٥	٠,٨٦٤		١٥	٠,٨٣٧		٢٥	٠,٨٣٣		٣٥	٠,٨٧٩
	٦	٠,٨٥٦		١٦	٠,٨٣٧		٢٦	٠,٨٢٤		٣٦	٠,٨٩١
	٧	٠,٨٧٨		١٧	٠,٨٢٨		٢٧	٠,٨٢٧		٣٧	٠,٨٨٩
	٨	٠,٨٥٩		١٨	٠,٨٥٠		٢٨	٠,٨٢٩		٣٨	٠,٨٨٦
	٩	٠,٨٥٤		١٩	٠,٨٣٤		٢٩	٠,٨٢١		٣٩	٠,٨٨٨
	١٠	٠,٨٦٠		٢٠	٠,٨٣٤		٣٠	٠,٨٢٤		٤٠	٠,٨٨٧
قيمة ألفا الكلية للبعد =٠,٨٧٨			قيمة ألفا الكلية للبعد =٠,٨٥٠			قيمة ألفا الكلية للبعد = ٠,٨٣٩			قيمة ألفا الكلية للبعد = ٠,٨٩٥		

يتضح من جدول (٢) أن معاملات الثبات للمفردات الخاصة بمقياس إضطراب الشخصية التجنبية ، فيما يتعلق بمفردات البُعد الأول (تجنب النشاطات والعلاقات الاجتماعية) كانت أقل من قيمة (ألفا الكلية للبُعد) بإستثناء المفردة رقم (٢) ، وبالنسبة لمفردات البُعد الثاني (ضعف الثقة بالنفس) كانت جميع المفردات أقل من قيمة (ألفا الكلية للبُعد) بإستثناء

المفردة رقم (١٢) ، بينما كانت جميع مفردات البُعدين الثالث والرابع (الشعور بعدم القبول من الآخرين) ، (قصور الكفاءة الاجتماعية) أقل من قيمة (ألفا الكلية لكل بُعد) ، وبالتالي يتم حذف المفردتين (٢ ، ١٢) من إجمالي مفردات المقياس لتصبح عدد مفرداته بعد الحذف (٣٨) مفردة .

من خلال الثبات

أصبح البعد الأول ٩ بنود (بعد حذف المفردة ٢) ونصها أؤدي مهامي وأبحاثي منفردا بدلا من مشاركة الزملاء

أصبح البعد الثاني ٩بنود (بعد حذف المفردة ١٢) ونصها أشعر أنني غير قادر على التواصل مع الآخرين لم يتم حذف العبارات في البعدين الثالث والرابع وبهذا يكون بناء المقياس موزعة على الابعاد بعد حساب الثبات كالآتي: البعد الأول (٩) البعد الثاني (٩) البعد الثالث (١٠) البعد الرابع (١٠) ليكون عدد البنود (٣٨) .

- **حساب معامل الثبات للأبعاد الخاصة بمقياس إضطراب الشخصية التجنبية :**

تم حساب معامل الثبات للأبعاد الخاصة بمقياس إضطراب الشخصية التجنبية بطريقتي (ألفا كرونباخ ، التجزئة النصفية لـ سبيرمان براون ، جتمان) ، وكما يتضح فى جدول (٥) .

جدول (٣)

حساب معامل الثبات للأبعاد الأربعة المكونة لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية ن = ٥٢

م	الأبعاد	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان – براون	جتمان
١	تجنب النشاطات والعلاقات الاجتماعية	٠,٩٠٥	٠,٨٨٣	٠,٨٧٣
٢	ضعف الثقة بالنفس	٠,٩٠٦	٠,٧٤٣	٠,٧٤٢
٣	الشعور بعدم القبول من الآخرين	٠,٨٩٣	٠,٧٤٧	٠,٧٤١
٤	قصور الكفاءة الاجتماعية	٠,٨٧٥	٠,٩١٠	٠,٩٠٨

قيمة ألفا كرونباخ الكلية =٠,٩١٩

اتضح من جدول (٣) أن معاملات الثبات الخاصة بأبعاد مقياس إضطراب الشخصية التجنبية بطريقة ألفا كرونباخ تتراوح ما بين (٠,٨٧٥ ، ٠,٩٠٦) ، كما لوحظ تقارب متجه معاملات الثبات الخاصة بأبعاد المقياس فى كل من طريقتى " سبيرمان – براون ، جتمان " حيث تتراوح فى سبيرمان – براون ما بين (٠,٧٤٣ ، ٠,٩١٠) وفى جتمان ما بين (٠,٧٤١ ، ٠,٩٠٨) وجميعها قيم مرتفعة ، وبمقارنة قيم ألفا كرونباخ المحسوبة بالقيمة الكلية نجد أن القيم المحسوبة كانت أقل من القيمة الكلية ، مما يدل على تمتع هذا المقياس بدرجة عالية من الثبات .

الأساليب الإحصائية المستخدمة

١. المتوسط الحسابى .
٢. الإنحراف المعيارى .
٣. تحليل التباين أحادي الإتجاه .
٤. إختبار "ت" للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين .

نتائج البحث:

في اطار التحقق من فرض البحث تتناول الباحثة المعالجات الاحصائية التي اتبعتها للتوصل لنتائج البحث وهو الفروق بين الجنسين ذوي اضطراب لشخصية التجنبية من طلاب الجامعة من حيث :

السن : حيثت تم تقسيم العينة قيد البحث من حيث السن الى ثلاثة شرائح

جدول (٤)البيانات الوصفية لدرجات طلاب الجامعة عينة البحث في الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية وفقاً لمتغير السن

المتغيرات	السن	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
تجنب النشاطات والعلاقات الاجتماعية	١٦ – ١٨ سنه	٢٩	٢٣,٦٩٠	٢,٢٥٤
	١٩ – ٢١ سنه	٢٩	٢٤,٠٠٠	٢,٢٠٣
	٢٢ سنه فأكثر	٧	٢٤,٨٥٧	١,٥٧٤
ضعف الثقة بالنفس	١٦ – ١٨ سنه	٢٩	٢٤,١٧٢	٢,٣٧٧
	١٩ – ٢١ سنه	٢٩	٢٥,٠٦٩	٢,٠٥٢
	٢٢ سنه فأكثر	٧	٢٦,٠٠٠	٢,٣٠٩
الشعور بعدم القبول من الآخرين	١٦ – ١٨ سنه	٢٩	٢٦,٥٨٦	١,٦٥٩
	١٩ – ٢١ سنه	٢٩	٢٦,٥٥٢	٢,٠٤٦
	٢٢ سنه فأكثر	٧	٢٦,٠٠٠	١,١٥٥
قصور الكفاءة الاجتماعية	١٦ – ١٨ سنه	٢٩	٢٦,٥٨٦	١,٧٤٣
	١٩ – ٢١ سنه	٢٩	٢٧,٠٣٥	١,٨٢٢
	٢٢ سنه فأكثر	٧	٢٥,٥٧١	١,٧١٨
الدرجة الكلية	١٦ – ١٨ سنه	٢٩	١٠١,٠٣٥	٤,١١٩
	١٩ – ٢١ سنه	٢٩	١٠٢,٦٥٥	٤,٨٢٠
	٢٢ سنه فأكثر	٧	١٠٢,٤٢٩	١,٥١٢

يوضح جدول (٤) المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لدرجات طلاب الجامعة قيد البحث في الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية

التجنبية وفقاً للمراحل السنية (١٦ – ١٨ سنه) ، (١٩ – ٢١ سنه) ، (٢٢سنه فأكثر) .

ويوضح جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الجامعة عينة البحث فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية وفقاً لهذه المراحل السنية .

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الجامعة عينة البحث فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية وفقاً لمتغير السن

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
تجنب النشاطات والعلاقات الاجتماعية	بين المجموعات	٧,٧٩٧	٢	٣,٨٩٩	٠,٨٢٥	غير دال
	داخل المجموعات	٢٩٣,٠٦٤	٦٢	٤,٧٢٧		
	الإجمالى	٣٠٠,٨٦٢	٦٤	-		
ضعف الثقة بالنفس	بين المجموعات	٢٣,٥٣٨	٢	١١,٧٦٩	١,٣٦٩	غير دال
	داخل المجموعات	٣٠٨,٠٠٠	٦٢	٤,٩٦٨		
	الإجمالى	٣٣١,٥٣٨	٦٤	-		
الشعور بعدم القبول من الآخرين	بين المجموعات	٢,٠٣٩	٢	١,٠٢٠	٠,٣١٣	غير دال
	داخل المجموعات	٢٠٢,٢٠٧	٦٢	٣,٢٦١		
	الإجمالى	٢٠٤,٢٤٦	٦٤	-		
قصور الكفاءة	بين المجموعات	١٢,٥٠١	٢	٦,٢٥١	١,٩٨٠	غير دال

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الاجتماعية	داخل المجموعات	١٩٥,٧١٤	٦٢	٣,١٥٧		
	الإجمالى	٢٠٨,٢١٥	٦٤	-		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٤٠,٢١٥	٢	٢٠,١٠٧	١,٠٩٤	غير دال
	داخل المجموعات	١١٣٩,٢٣٢	٦٢	١٨,٣٧٥		
	الإجمالى	١١٧٩,٤٤٦	٦٤			

يتضح من جدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الجامعة عينة البحث فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية وفقاً لمتغير السن (١٦- ١٨ سنه) ، (١٩ – ٢١ سنه) ، (٢٢ سنه فأكثر) .

تتفق تلك النتيجة مع دراسة روز وكيلر (Rose, M & Ckeller,2006) فقد توصلت الدراسة الى أن أهم الاعراض السلوكية للاشخاص ذوي اضطراب الشخصية التجنبية كالتالي ، هؤلاء الأفراد يتأثرون بالنقد من الآخرين، وأنهم ليس لديهم أصدقاء مقربون ،ويتجنبون النشاطات الاجتماعية والأعمال التي تتطلب الاتصال بالآخرين ، ويتجنبون المواقف الاجتماعية خوفاً من الإحراج من الآخرين وأرجعوا ذلك إلى عدم توافر خبرات المهارات الاجتماعية لديهم وأن تلك الاعراض السلوكية تزداد طبقا للجنس لصالح الاناث ولا تتأثر بمتغير العمر، وفي دراسة ميلتون وجاكسون(Melton,Jakson,2004) توصلت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة من حيث العمر وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى أن اضطراب الشخصية التجنبية يبدأ في الظهور عند المراحل المبكرة لسن الرشد أي يجمع بين سن الشباب وبداية الرشد وهو ما اظهرته النتائج وأكده

(عبدالمطلب أمين القريطي،٢٠٠٣) حيث ذكر أن اضطراب الشخصية التجنبية يبدأ مبكراً في سن الشباب، وكثير من مرضاه يستطيعون العمل في جو يوفر لهم الحماية وبعضهم يتزوج ويكون أسرة يرتبط بها ، وبالتالي وفق هذا البحث فانه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الجامعة عينة الدراسة فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية وفقاً لمتغير السن وأيضا ترى الباحثة السبب في ذلك تشابه مسببات اضطراب الشخصية التجنبية النفسية والتي لطالما استمرت مع العينة من سن لسن اخر لن تتحسن ظروف الافراد ذوي اضطراب الشخصية التجنبية لمجرد تغير السن فكما ذكر(طارق فوزي ، ومحمود قاعود ، ٢٠٠٤) ترجع العوامل النفسية اضطراب الشخصية التجنبية إلى وجود عمليات نفسية ذاتيه ، وصراعات داخلية ، وعقد تساهم في زيادة القلق والخوف المرتبط بالمواقف الاجتماعية التي يتعرض لها ، ومن المفيد فهم هذه الصراعات في كل حالة على حدة والمضي في طريق الحل أو التعديل أو التغيير ، وفي كثير من الأحيان تكون مشاعر عدم الرضا والتمرد تشكل دافعا نحو التغير والتطور الايجابي ، وبعض الأفراد لا يستطيعون التعامل مع هذه المشاعر الشخصية بشكل ايجابي بل يزداد قلقه وتوتره ، ويؤدي ذلك إلى الخوف ، والارتباك ، وبالتالي التجنب للمواقف الاجتماعية ووفقا للدراسات السابقة لم يؤثر متغير العمر على نتائج الدراسة من حيث الاعراض والاسباب

٢- وفقاً لمتغير النوع

جدول (٦)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب الجامعة عينة البحث فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية وفقاً لمتغير النوع

المتغيرات	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تجنب النشاطات والعلاقات الاجتماعية	ذكر	٣٠	٢٤,١٣٣	١,٨٥٢	٠,٦١٥	غير دال
	أنثى	٣٥	٢٣,٨٠٠	٢,٤٢٣		
ضعف الثقة بالنفس	ذكر	٣٠	٢٤,٩٦٧	٢,٥٩٣	٠,٦٤٥	غير دال
	أنثى	٣٥	٢٤,٦٠٠	١,٩٨٨		
الشعور بعدم القبول من الآخرين	ذكر	٣٠	٢٦,٦٣٣	١,٥٤٢	٠,٥٢٢	غير دال
	أنثى	٣٥	٢٦,٤٠٠	١,٩٨٨		
قصور الكفاءة الاجتماعية	ذكر	٣٠	٢٧,٠٦٧	١,٨٧٤	*٢,٣٦٨	٠,٠٥
	أنثى	٣٥	٢٦,٠٨٦	١,٤٦٣		
الدرجة الكلية	ذكر	٣٠	١٠٢,٨٠٠	٤,٠٠٣	١,٨٨٨	غير دال
	أنثى	٣٥	١٠٠,٨٨٦	٤,١٣٦		

يتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب الجامعة عينة البحث في بُعد (قصور الكفاءة الإجتماعية) وذلك لصالح متوسط درجات الطلاب الذكور ، وعد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة (ذكور – إناث) في باقي الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية .

تتفق تلك النتيجة مع دراسة روز وكيلر (Rose, M & Ckeller,2006) فقد توصلت النتئج الى أن أهم الاعراض السلوكية للاشخاص ذوي اضطراب الشخصية التجنبية كالتالي ، هؤلاء الأفراد يتأثرون بالنقد من الآخرين، وأنهم ليس لديهم

أصدقاء مقربون ،ويتجنبون النشاطات الاجتماعية والأعمال التي تتطلب الاتصال بالآخرين ، ويتجنبون المواقف الاجتماعية خوفاً من الإحراج من الآخرين وأرجعوا ذلك إلى عدم توافر خبرات المهارات الاجتماعية لديهم وأن تلك الاعراض السلوكية تزداد طبقا للجنس لصالح الاناث ولا تتأثر بمتغير العمر، وفي دراسة ميلتون وجاكسون(Melton,Jakson,2004) توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة بين اعراض اضطراب الشخصية التجنبية عند الذكور والاناث لصالح الاناث وتتفق كذلك مع نتائج دراسة أندروا وكلير (Androw,n&Clare,2000) توصلت الدراسة إلى أن هؤلاء الأفراد لديهم بعض الأفكار اللاعقلانية للمواقف الاجتماعية التي يتعرضون لها . وأرجعوا ذلك للنقص في المهارات الاجتماعية لديهم والقلق من التواجد في الاماكن الاجتماعية والاضطراب عند الحديث مع الأفراد الغريبة عنهم ويتجنبون الوظائف التي يوجد بها الاتصال بالآخرين تختلف تلك الاعراض في نسبة ظهورها عن الذكور والاناث لصالح الاناث، وأيضا دراسة ساندرا وبراون (Sandra,c&Brown,l,2000) فقد توصلت نتائج الدراسة إلى سيطرة بعض الأفكار السلبية اللاعقلانية على هؤلاء الأفراد مثل شعورهم بالدونية والعجز وأن الآخرين أفضل منهم مما يدفعهم إلى تجنب المواقف الاجتماعية والابتعاد عن الاتصال بالآخرين خاصة الاناث منهم ، ولا تتفق تلك النتيجة مع دراسة مايكل وسايمون (Mykel,h,Saymon,2003) فقد توصلت الدراسة إلى انخفاض المهارات الاجتماعية الملحوظة لدى هؤلاء المرضى ولا توجد فروق من حيث النوع وتوافرت لديهم الرغبة في تعلم مهارات تساعدهم على الانضمام إلى الأفراد الآخرين في المجتمع والاتصال معهم ، ولا تتفق أيضا مع دراسة أنك وهاري (Ank, A & Harrie,2001) فقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود مشاكل في إقامة العلاقات الاجتماعية السليمة وصعوبة الاتصال بالآخرين ، بسبب سيطرة بعض الأفكار

اللاعقلانية الناتجة عن نقص المهارات الضرورية لإقامة هذه العلاقات وخاصة الاجتماعية منها ، مما يدفعهم إلى الابتعاد عن الآخرين من أقرانهم وما يترتب عليه من ضعف الثقة بالنفس والعزلة الاجتماعية ولا تختلف تلك المشاكل تبعا لتغير النوع،وتعتقد الباحثة أن السبب وراء تلك النتيجة يرجع الى طبيعة التنشئة في المجتمعات حيث الاهتمام يزداد بالذكور ويمكن لهم السماح بالتعبير عن أنفسهم في حين أنه مرفوض للاناث وغير مسموح به مما يتيح للابناء الذكور من اتخاذ بعض القرارات وتكوين علاقات اجتماعية أما الاناث تفرض عليهن قيود صارمة في أشياء كثيرة كما أن أدوار الذكور والاناث تختلف بشكل كبير في مجتمعنا فالاناث تتحدد أوارهن بشكل حازم فعالمهم أقل اتساعا من الذكور وبناء على ما تقدم ترى الباحثة أنه يمكن القول إن طبيعة المرأة وخصوصيتها وتكوينها وأنوثتها تضعها في موقف حساس في مواجهة المواقف الاجتماعية التي من الممكن أن تكون فيها أقل قوة وتكيفا من الرجل . وتتفق باقي النتائج في كون الذكور والاناث من ذوي اضطراب الشخصية التجنبية لديهم نفس المستوى من تجنب النشاطات وشعورهم بعدم القبول من الآخرين وكذلك الثقة في النفس وهو ما ترجعه الباحثة الى طبيعة التنشئة البيئية التي تعرضوا لها سواء مواقف سلبية مع اشخاص ما او ظروف أسرية فوفقا لنظرية التعليم فإن تراكمات الصدمات ، والتجارب المؤلمة تؤدي بالإنسان إلى نشوء السلوك الاجتنابي وما يرافقه من خوف وقلق من الموقف المثير للألم ، ومن الفرضيات السلوكية الأخرى أن مرضى اضطراب الشخصية التجنبي ترتبط لديهم المواقف الاجتماعية بزيادة في التوتر والقلق وبالتالي فهم يخافون هذه المواقف ويبتعدون عنها ولا يواجهونها (عصام محمد زيدان ، ١٩٩٨). كما ان طبيعة الذكور في المجتمع الشرقي تدفعهم الى أن يثبتوا رجولتهم وجديتهم وموضوعيتهم في مجالات كثية في الحياة بينما يتوقع من النساء أن يكن عاطفيات ويتسمن بالخضوع والقلق والاعتماد على الغير .

٣- وفقاً لمتغير مستوى التعليم

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب الجامعة عينة البحث فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية وفقاً لمتغير مستوى التعليم

المتغيرات	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تجنب النشاطات والعلاقات الاجتماعية	جامعي	٥٤	٢٣,٩٢٦	٢,٠٢٧	٠,٢٢٨	غير دال
	متوسط	١١	٢٤,٠٩١	٢,٨٧٩		
ضعف الثقة بالنفس	جامعي	٥٤	٢٤,٥٩٣	٢,٢٨٦	١,٣٩٧	غير دال
	متوسط	١١	٢٥,٦٣٦	٢,١١١		
الشعور بعدم القبول من الآخرين	جامعي	٥٤	٢٦,٨٧٠	٢,٢٤١	١,٨٨٤	غير دال
	متوسط	١١	٢٥,٥٤٦	١,٣٦٨		
قصور الكفاءة الاجتماعية	جامعي	٥٤	٢٦,٥٣٧	١,٦٧٩	٠,٠١٥	غير دال
	متوسط	١١	٢٦,٥٤٦	٢,٠١٨		
الدرجة الكلية	جامعي	٥٤	١٠١,٩٢٦	٤,٧٧٠	٠,٠٧١	غير دال
	متوسط	١١	١٠١,٨١٨	٣,٦٨٣		

يتضح من جدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب الجامعة عينة البحث في الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية وفقاً لمتغير مستوى التعليم (جامعي – متوسط) .

تتفق هذه النتيجة مع دراسة كارلوس وبيتر (Carlos, W & Beter,2001) توصلت نتائج الدراسة إلى أن هؤلاء الأفراد يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية أثناء التعامل مع الغير بالإضافة إلى وجود أفكار لاعقلانية خاطئة لديهم من كونهم أقل من أن يقبل الآخرون التعامل معهم وأنهم سيرفضون هذا التعامل مما يدفعهم إلى التجنب الاجتماعي ولا توجد فروق ترجع الى مستوى التعليم ، وتفسر الباحثة تلك النتيجة بعدم قبول فرضية وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الطلاب في الابعاد والدرجة الكلية لمقياس اضطراب الشخصية التجنبية وفقا لمتغير

مستوى التعليم يرجع ذلك الى تشابه كبير في البيئة التعليمية وتأثير الأقران السلبي من تنمر أو تعرض أولئك الافراد الى بعض الخبرات السلبية وتكون افكار سلبية لديهم وأيضا الى طبيعة الافراد ذوي اضطراب الشخصية التجنبية من حيث كونهم تجنبيين ليس لهم علاقات قوية أو كثيرة ومحاولة التزامهم قدر الامكان بالعملية التعليمية تجنبا لتعرضهم لأي أذى وفقا لتعبيرهم .

٤- وفقاً لمتغير الحالة الإجتماعية

جدول (٨) البيانات الوصفية لدرجات طلاب الجامعة عينة البحث في الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية وفقاً لمتغير الحالة الإجتماعية

المتغيرات	الحالة الإجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
تجنب النشاطات والعلاقات الاجتماعية	أعزب	٤٨	٢٣,٧٠٨	١,٩٠١
	متزوج	٩	٢٣,٧٧٨	١,٧١٥
	مرتبط	٨	٢٣,٣٧٥	٣,٢٠٤
ضعف الثقة بالنفس	أعزب	٤٨	٢٤,٥٤٢	٢,١٣٣
	متزوج	٩	٢٥,٧٧٨	٢,٥٣٩
	مرتبط	٨	٢٥,٠٠٠	٢,٧٧٧
الشعور بعدم القبول من الآخرين	أعزب	٤٨	٢٦,٦٢٥	٢,٠٩٠
	متزوج	٩	٢٦,٣٣٣	٢,٣٩٨
	مرتبط	٨	٢٧,١٢٥	٢,٥٨٨
قصور الكفاءة الاجتماعية	أعزب	٤٨	٢٦,٦٦٧	١,٦٦٧
	متزوج	٩	٢٦,١١١	٢,٣١٥
	مرتبط	٨	٢٦,٢٥٠	١,٣٨٩
الدرجة الكلية	أعزب	٤٨	١٠١,٥٤٢	٤,٥٨٠
	متزوج	٩	١٠٢,٠٠٠	٤,٦٣٧
	مرتبط	٨	١٠١,٧٥٠	٤,٤٣٢

يوضح جدول (٨) المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لدرجات طلاب الجامعة قيد البحث في الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية وفقاً للحالة الإجتماعية (أعزب) ، (متزوج) ، (مرتبط) .

ويوضح جدول (٩) دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الجامعة عينة البحث فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية وفقاً للحالة الإجتماعية قيد البحث .

٥-وفقاً لمتغير الحالة الإجتماعية

جدول (٩)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب الجامعة عينة البحث فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية وفقاً لمتغير الحالة الإجتماعية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
تجنب النشاطات والعلاقات الاجتماعية	بين المجموعات	١٢,٥١٤	٢	٦,٢٥٧	١,٤٦٢	غير دال
	داخل المجموعات	٢٦٥,٣٤٧	٦٢	٤,٢٨٠		
	الإجمالى	٣٠٠,٨٦٢	٦٤	-		
ضعف الثقة بالنفس	بين المجموعات	١٢,٠٦٦	٢	٦,٠٣٣	١,١٧١	غير دال
	داخل المجموعات	٣١٩,٤٧٢	٦٢	٥,١٥٣		
	الإجمالى	٣٣١,٥٣٨	٦٤	-		
الشعور بعدم القبول من الآخرين	بين المجموعات	٢,٧٣٧	٢	١,٣٦٨	٠,٢٨٥	غير دال
	داخل المجموعات	٢٩٨,١٢٥	٦٢	٤,٨٠٨		
	الإجمالى	٣٠٠,٨٦٢	٦٤	-		

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
قصور الكفاءة الاجتماعية	بين المجموعات	٣,٠٩٨	٢	١,٥٤٩	٠,٥١٣	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٧,٠٥٦	٦٢	٣,٠١٧		
	الإجمالى	١٩٠,١٥٤	٦٤	-		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٤٦,٠٢٩	٢	٢٣,٠١٥	١,١٠٢	غير دال
	داخل المجموعات	١٢٩٥,٤١٧	٦٢	٢٠,٨٩٤		
	الإجمالى	١٣٤١,٤٤٦	٦٤	-		

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الجامعة عينة البحث فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية وفقاً لمتغير الحالة الإجتماعية (أعزب) ، (متزوج) ، (مرتبط) .

تتفق تلك النتيجة مع دراسة ميلتون وجاكسون (Melton,Jakson,2004) فقد توصلت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة بين اعراض اضطراب الشخصية التجنبية من حيث الحالة الاجتماعية ، وفي دراسة مايكل وسايمون (Mykel,h,Saymon,2003) فقد توصلت الدراسة إلى انخفاض المهارات الاجتماعية الملحوظة لدى هؤلاء المرضى ولا توجد فروق من حيث النوع والحالة الاجتماعية وتوافرت لديهم الرغبة في تعلم مهارات تساعدهم على الانضمام إلى الأفراد الآخرين في المجتمع والاتصال معهم ، وأيضا دراسة أندروا وكلير (Androw,n&Clare,2000) التي توصلت نتئجها إلى أن هؤلاء الأفراد لديهم بعض الأفكار اللاعقلانية للمواقف الاجتماعية التي يتعرضون لها . وأرجعوا ذلك للنقص في المهارات الاجتماعية لديهم والقلق من التواجد في الاماكن الاجتماعية والاضطراب عند الحديث مع الأفراد الغريبة عنهم ويتجنبون الوظائف التي يوجد بها الاتصال بالآخرين ولا تختلف تلك الاعراض في نسبة ظهورها من حيث اختلاف

الحالة الاجتماعية وترى الباحثة أنه من الممكن أن يكون تأثير الطرف الآخر سواء كان زوج أو خطيب أو صديق تأثيراً سلبياً أو تأثيره محايدا وأيضاً أن تلك الأفكار التي يكونها الشخص التجنبي عن ذاته وعن الآخرين تكون سلبية سواء اختلفت نوع العلاقة مع الاخر زوجا كان أو صديق أو خطيب أو غيرهما من العلاقات التي تحيط به من الأسرة أو غيرها ويمكن أن تختلف تلك النتيجة في حالة أن يكون الطرف الآخر متفهم ومتعاون ولا يرى في ذلك عبء عليه فيؤثر سلبا.

٦-وفقاً لمتغير محل الإقامة

جدول (١٠) دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب الجامعة عينة البحث فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية وفقاً لمتغير محل الإقامة

المتغيرات	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تجنب النشاطات والعلاقات الاجتماعية	ريف	٣٣	٢٣,٨٤٩	٢,٣٦٠	٠,٣٩٥	غير دال
	مدينة	٣٢	٢٤,٠٦٣	١,٩٨٣		
ضعف الثقة بالنفس	ريف	٣٣	٢٤,٩٣٩	٢,٥٨٥	٠,٦٠٩	غير دال
	مدينة	٣٢	٢٤,٥٩٤	١,٩٣٢		
الشعور بعدم القبول من الآخرين	ريف	٣٣	٢٦,٨١٨	٢,٤١٧	٠,٦٤٧	غير دال
	مدينة	٣٢	٢٦,٤٦٩	١,٩٠١		
قصور الكفاءة الاجتماعية	ريف	٣٣	٢٦,٣٠٣	١,٥٥١	١,١٢٠	غير دال
	مدينة	٣٢	٢٦,٧٨١	١,٨٧٩		
الدرجة الكلية	ريف	٣٣	١٠١,٩٠٩	٤,٧٥٢	٠,٠٠٢	غير دال
	مدينة	٣٢	١٠١,٩٠٦	٤,٤٦٨		

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الجامعة عينة البحث فى الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس إضطراب الشخصية التجنبية وفقاً لمتغير محل الإقامة (ريف) ، (مدينة) .

تتفق تلك النتيجة مع دراسة ميلتون وجاكسون (Melton,Jakson,2004) فقد توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة بين اعراض اضطراب الشخصية التجنبية عند الذكور والاناث لصالح الاناث في حين أنها توصلت الى عدم وجود فروق ذات دلالة من حيث محل الاقامة وايضا دراسة أنك وهاري (Ank, A & Harrie,2001) فقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود مشاكل في إقامة العلاقات الاجتماعية السليمة وصعوبة الاتصال بالآخرين ، بسبب سيطرة بعض الأفكار اللاعقلانية الناتجة عن نقص المهارات الضرورية لإقامة هذه العلاقات وخاصة الاجتماعية منها ، مما يدفعهم إلى الابتعاد عن الآخرين من أقرانهم وما يترتب عليه من ضعف الثقة بالنفس والعزلة الاجتماعية ولا تختلف تلك المشاكل تبعا لمحل الاقامة و دراسة أندروا وكلير (Androw,n&Clare,2000) التي توصلت نتائجها إلى أن هؤلاء الأفراد لديهم بعض الأفكار اللاعقلانية للمواقف الاجتماعية التي يتعرضون لها . وأرجعوا ذلك للنقص في المهارات الاجتماعية لديهم والقلق من التواجد في الاماكن الاجتماعية والاضطراب عند الحديث مع الأفراد الغريبة عنهم ويتجنبون الوظائف التي يوجد بها الاتصال بالآخرين ولا تختلف تلك الاعراض في نسبة ظهورها من حيث اختلاف مكان الاقامة وهو ما تراه الباحثة نتيجة طبيعية لعدم وجود فروق واضحة في العصر الحالي بين الريف والحضر نتيجة توافر كل وسائل المعيشة وشبكات تواصل وطرق تربية متشابهة ونشئة متشابهه وتساوي الفرص في التعليم وتشابه المستوى المعيشي وغيرها .

توصيات البحث:

- بناء على ما اسفرت عنه النتائج يمكن صياغة بعض التوصيات
- ضرورة اجراء مزيد من البحوث والدراسات للكشف عن نسبة انتشار اضطراب الشخصية التجنبية بين الذكور والاناث .

- تكرار مثل تلك البحوث على بيئات عربية مختلفة لوضع أيدينا على كم أكبر من المعلومات التي تفيدنا.
- توعية الأسرة عبر وسائل الاعلام المختلفة بضرورة الاهتمام بكل من الذكور والاناث وعدم التمييز بينهم على أساس النوع وقاية من اضطرابات الشخصية.
- عقد دروات تدريبية للطلاب في الجامعة توعوية حتى يكتسبوا المهارات الاجتماعية اللازمة التي تساعدهم في التغلب على بعض الاعراض التجنبية.

بحوث مقترحة:

- لبروفيل النفسي للشخصية التجنبية في ضوء بعض التغيرات الديموجرافية للطالب الجامعي.
- الخبرات النفسية في الطفولة وعلاقتها ببعض اضطرابات الشخصية لطلاب الجامعة.
- فعالية برنامج ارشادي معرفي سلوكي لخفض اعراض اضطراب الشخصية التجنبية لطلاب الجامعة.

المراجع العربية

أحمد محمود عكاشة (٢٠٠٢): ***الطب النفسي*** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

الرابطة الأمريكية للطب النفسي (٢٠٠١): ***الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية*** ، المعايير التشخيصية ، ترجمة : أمنية السماك ، وعادل مصطفى ، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت .

أيمن غريب (٢٠٠١) .***البنية العاملية لمكونات القلق الاجتماعي لدى عينات من الشباب المصري والسعودي*** .مجلة علم النفس .السنة السابعة .القاهرة.

بشرى إسماعيل ارنوط (٢٠١٦).***التوجه نحو الحياة وعلاقته باضطراب الشخصية التجنبية لدى المطلقين*** . مجلة الارشاد النفسي . العدد ٤٥ .ص ص ٥٠- ١٢٤ ، جامعة عين شمس.

جابر عبد الحميد جابر ، وعلاء الدين كفافي (١٩٩٣) : ***معجم علم النفس والطب النفسي*** ، الجزء السادس ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

خالد ابراهيم حسن الكردي (٢٠٠٥) : ***اضطراب الشخصية التجنبية القلقة لدى المعتمدين على الكحول*** ، دراسة مقارنة ، مجلة دراسات حوض النيل، عمادة البحوث والتنمية والتطوير ، جامعة النيلين ،مجلد ٤ العدد (٧) ص ص ٩٥- ١١٤.

رحاب محمود محمد صادق (١٩٩٩): ***المخاوف المرضية لدى أطفال الروضة*** ، دراسة تشخيصية علاجية ، الإسكندرية ، الملتقى المصري للإبداع والتنمية .

عبدالله عسكر (٢٠١٠) : ***استبيان تشخيص الشخصية*** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.

عبدالمنعم الشافي،عبدلكريم الباقي(٢٠٠٥):***المعجم الديموجرافي المتعدد للغات*** ، القاهرة ، دار الكتاب العربي.

عبد الرقيب أحمد ، عامر البحيري (٢٠١٣) : ***استبيان الصحة النفسية للمراهقين والراشدين*** ، كراسة الأسئلة والتعليمات ، مكتبة الانجلو ، القاهرة .

عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٣): ***في الصحة النفسية*** ، الجزء الأول ، مكتبة العديولي ، القاهرة.

غالب محمد ، زينب هادي (٢٠١٦) . ***اضطراب الشخصية التجنبية لدى طلبة المرحلة الإعدادية*** .مجلة كلية التربية الإمامية .المجلد ٢٢ .العدد٩٥ .ص٤٩٧ .العراق.

فؤادالسيد البهي (٢٠٠٠) ، ***الذكاء*** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

غريب عبد الفتاح غريب (١٩٩٩) : ***علم الصحة النفسية*** ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .

فرج عبد القادر طه(٢٠٠٥): ***موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*** ، الطبعة الثالثة ، القاهرة

طارق فوزي و محمود عبد العزيز قاعود (٢٠٠٤) : ***اضطراب الشخصية التجنبية وعلاقته بالحيز الشخصي لدى عينة من طلاب الجامعة*** ، دراسة تجريبية ، المؤتمر الأول لقسم علم النفس ، جامعة طنطا .

محمد حسن غانم(٢٠٠٦): ***الاضطرابات النفسية ودراسات في الشخصية والصحة النفسية*** ، القاهرة ، دار غريب ، للطباعة والنشر.

محمد حسن غانم ، ومجدي زينة (٢٠٠٢): ***اضطرابات الشخصية الشائعة لدى عينات غير اكلينيكية من المجتمع المصري*** ، الحولية الأولى ، الرسالة الثانية ، مركز البحوث والدراسات النفسية ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة .

مصطفى خليل محمود (٢٠١٧) : ***الافكار اللاعقلانية واعراض الشخصية التجنبية كمنبيء للحساسية الانفعالية لدى المراهقين المكفوفين بالسعودية*** ، دراسة

سيكومترية اكلينيكية . دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٨٣) ص ص ٤٥٩- ٤٩٠.

المراجع الاجنبية

Androw, n &Clare,(2000) : ***Avoidant personality disorder*** : An Exploratory study. Comprehensive psychiatry, Vol. 47(5), pp. 376-383 .

Ank, A. & Harrie, F. (2001) : ***A structural study of Avoidant personality disorder*** nodic journal of psychiatry, Vol., 60(4) p. 275-281.

Ariel S.& Alain , D. (2008): ***Rates of avoidant, Schizotypal schizoid and paranoid personality disorder*** , in psychometric high-risk groups at 5-year follow-up Cognitive therapy and research, Vol. (10), pp 109 -134.

- Brown MZ, Comtois KA, Linehan MM (2002): ***Reasons for suicide attempts and nonsuicidal self-injury in women with borderline personality disorder***. J Abnormal Psychology 111 (1): 198–202. doi:10.1037/0021-843X.111.1.198. PMID 11866174.

Bryont, E & trower, P. (2007) : ***intensive behavioral group treatment of avoidant personality disorder***, American journal on mental retardation, vol., 71 , P. 100-123.

Carlos, W. & peter, J. (2001) : ***is avoidant personality disorder more than just social avoidance ?*** , journal of personality disorders, vol. 18(6) , p. 571-594.

Gouveia, J, Paula, C, Ana, G, Marina, C (2006). ***Early Maladaptive Schemas and Social Phopia***, Cognitive Therapy and Research, October, Volume 30,Issue 5,pp 571.

Hummelen, B., Wilberga , T; Pedersen G & Karterud S (2007): ***The relationship between avoidant personality disorder and social phobia***. Comprehensive Psychiatry .V.48 .pp, 348-356.

Mykel, h & Saymon,(2003): ***Attachment social skills training for avoidant personality disorder***, psychological reports, Vol. 69(1), P. 75-81

Melton,Jakson,(2004):***Early malad adaptive schems in personality disorder individuals*** , journal of personality disorder V,14 ,pp,171-187.

Nordahl, H, Holthe, H, Haugum,J.(2005).***Early Maladaptive Schemas in patients with or without personality disorder***, Does Modification Predict Symptomatic Relief clinic?, Psychol psychotherapy,V12,pp,142-149.

Plars F.(2006):Beyond pain ***: the role of fear and avoidant in chronicity***, clinical, psychology reviews, Vol (85),p 34-67.

Rettew , D (2000): ***Avoidant personality disorder, generalized social phobia, and shyness***, Putting the personality back into personality disorders, arvard Review of Psychiatry, 8, 283-297.

Rose, M. & ckeller, C. (2006) : ***characteristic interpersonal behavior in avoidant personality disorder***, British, Journal of psychiatry, Vol. 89(4), pp. 95-100.

Sandra, c & Brown,l, (2000): ***Integrated Wilderness Therapy For Avoidant Personality Disorder***, Psychological Medicine,Vol.34(6),pp.113-124.

Skdol, A; Gunderson J.;Tracia Shea M.;Mc Glashan T,; MoreyL.; et al.(2005) :***The collaborative longitudinal***

overview and implications. Journal of personality disorder,V19(5),pp487—504.

Wilberg, T; Karterud, S; Pedersen, G & Urnes , 0 (2009):***The impact of avoidant personality disorder on psychosocial impairment is substantial. Nordic*** , Journal of Psychiatry, V (63), pp.390-396.

القلق الوجودي لدى المعلمات المصابات وغير المصابات بسرطان الثدي (دراسة سيكومترية – إكلينيكية)

شيماء صابر إسماعيل إسماعيل

باحثة دكتوراه – قسم الصحة النفسية – كلية التربية – جامعة الزقازيق

Shaimaa.saber3720@gmail.com

أ.د حسن مصطفي عبد المعطي أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية جامعة الزقازيق

أ.د محمد أحمد سعفان أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية جامعة الزقازيق

المستخلص :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الفروق بين المصابات بسرطان الثدي وغير المصابات بسرطان الثدي في حدة القلق الوجودي ، وكذلك التعرف على مستوى درجات القلق الوجودي لدى المصابات بسرطان الثدي . وقد تكونت عينة البحث من (١٠٠) سيدة منهن (٥٠) سيدة من المصابات بسرطان الثدي و (٥٠) سيدة من غير المصابات بسرطان الثدي وتراوحت أعمارهن بين (٣٨ – ٤٨) عاما ، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس " القلق الوجودي " (إعداد الباحثة) ، واختبار (T . A . T) وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى درجات القلق الوجودي لدى المصابات بسرطان الثدي مستوي مرتفع ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المصابات وغير المصابات بسرطان الثدي في القلق الوجودي حيث كانت المصابات أكثر قلقا، كما توصلت نتائج الدراسة الإكلينيكية إلى وجود اختلافات بين الديناميات الشخصية للمريضات ذوات القلق الوجودي المرتفع وغير المرضات ذوات القلق الوجودي المنخفض ، حيث نجد أن البناء النفسي للشخصية مضطرب وهذا يؤدي إلى حدوث اختلال في تنظيم الشخصية مما يؤدي إلى اضطرابها وانحرافها عن السواء .

كلمات مفتاحية : القلق الوجودي ، سرطان الثدي ، المعلمات

Existential anxiety in female teachers with and without breast cancer

Abstract:

The current research aims to identify the difference between female teachers with breast cancer and those without breast cancer in the severity of existential anxiety , as well as to identify the levels of their existential anxiety . The sample consisted of (50) women with breast cancer and (50) women without breast cancer and their ages ranged between (38 – 48) , the study tools were represented in the existential anxiety scale (prepared by the researcher), (T . A T) test . The results of the study concluded that there are statistically significant differences between women with breast cancer and those without breast cancer , and that the level of existential anxiety among women with breast cancer is very high . Also the clinical results of the study found that there are differences between the personal dynamics of patients with breast cancer with high existential anxiety and non-patients with low existential anxiety, and we find that the psychological structure of the personality is disturbed , and this leads to its disorder and deviation from the normal .

Key words : existential anxiety, breast cancer , female teachers

مقدمة :

جعل الله الإنسان وحدة متكاملة فريدة ، وحدة النفس والجسم ، وحث الإسلام على التوازن بين متطلبات النفس والجسم حيث أنه من المعروف أن الحالة الصحية للفرد تلعب دوراً حيوياً في صحته النفسية ، ولأن العلاقة بين النفس والجسم علاقة تفاعلية ، فقد تلعب الأمراض الجسمية دوراً هاماً في ظهور العديد من الاضطرابات النفسية ، وفي المقابل اتضح أن الحالة النفسية للفرد لها نفس التأثير على الحالة الجسمية . ومن الاضطرابات النفسية التي نالت اهتماماً كبيراً في مجال الصحة النفسية "القلق " فقد حظي هذا الاضطراب باهتمام الباحثين بغرض الكشف عن طبيعته وأسبابه ومدى انتشاره في المجتمع (عبدالله راشد ، ٢٠١٤، ٢) .

ويعتبر القلق الوجودي ظاهرة واسعة الانتشار في عالم اليوم حتى أن بعضهم عبر عنها بعصاب العصر وتتمثل هذه الظاهرة بخليط من مشاعر الخواء والقلق والسأم والملل والعجز واللاجدوى التي تنتاب إنسان هذا العصر (أحمد مجيد ، ٢٠١٨ ، ٣).

ويشير القلق الوجودي أساساً بما يشعر به الانسان ، وهو ناتج عن كونه ملقى ومتروكا في هذا العالم ومرُغماً على الاختيار ، وأن هناك خطراً دائماً يهدد وجوده ، فهو دائماً وجهاً لوجه أمام نفسه باعتباره لم يوجد بعد وإنما سيوجد بواسطة الاختيار ، والاختيار حرية ومخاطرة (ايمان ثابت ، ٢٠٠٦ ، ٢٥) .

ونظراً للخبرات المرضية التي يمر بها هؤلاء المرضي ، وكذلك الظروف النفسية والإجتماعية التي يتعرضون لها وكذلك الآلام الجسمية التي يشعرون بها نتيجة للإجراءات الطبية المتعلقة بالتشخيص والعلاج ، إلى جانب الآثار الجانبية الناتجة عن العلاج الكيميائي والإشعاعي ، كل هذه الأمور الصعبة تترك آثارها علي وجدان هؤلاء المرضي بالحزن والتشاؤم والشعور بالفشل وفقدان الشهية وصعوبة التركيز وكل هذه الأعراض أعراض اكتئابية (جمال شفيق ، ١٩٩٨ ، ٣٠) .

وعلى الرغم من كون السرطان مرضاً عضوياً وله طبيعة فسيولوجية ، إلا أن العوامل النفسية والسلوكية لها دوراً مهما في المراح المختلفة للمرض وتطوره وإنتشاره حيث أن العامل النفسي للمريض يكمن وراء معظم الإضطرابات العضوية الجسدية ، كما أن نسبة الشفاء من هذه الأمراض العضوية تزداد كلما ارتفعت معنويات المريض وتحسنت حالته النفسية والمعنوية حتى في الأمراض المزمنة الخطيرة (يسري عبد المحسن ، ١٩٩٣ ، ٢٠) .

مشكلة البحث :

يعد مرض السرطان من أبرز الأمراض المعاصرة المهددة للحياة والأكثر شيوعاً في العالم ، ويخضع للكثير من البحوث والدراسات الطبية والنفسية والاجتماعية وذلك لمعرفة أسبابه وأعراضه والعوامل المؤثرة فيه ، ومحاولة التوصل لعلاج شاف له . وللسرطان أنواع متعددة ومن أشهر أنواعه سرطان الثدي ويبلغ معدل الوفيات في العالم الناتجة عن سرطان ١٤،٧٪ بحسب إحصائيات الوكالة الدولية لأبحاث السرطان لعام ٢٠١٢.

وقد أكدت الإحصائيات أن أكثر الأورام انتشارا في مصر هو سرطان الثدي والذي تصل نسبته حوالي ٣٢ ٪ من حجم أورام النساء ، ويمثل ١٤٪ إلي ١٨٪ من حجم الأورام المنتشرة عموما (المعهد القومي للأورام ، ٢٠٢٠)

وترتفع حدة القلق عند الأفراد المصابين بالسرطان نتيجة للمراحل التشخيصية التي يمرون بها والتي تتمثل في إجراء ثقوب في عظامهم لأخذ عينات من النخاع وتحليلها أو عينة من مكان الإصابة وما يرتبط بهذه العملية من مواقف عصيبة وآلام شديدة تستمر لعدة شهور ، كما أن المرضي المصابين بالسرطان يكونون عرضة للشعور بالقلق وتنتابهم نوبات من الغضب ونقص في الثقة بالنفس وشعور باليأس كما قد يتوجهون للعزلة الإجتماعية وتغيير روتين حياتهم اليومية نتيجة لإصابتهم بالسرطان (Gurevich, Devins,Wilson , 2004 , 69)

تبرز مشكلة البحث في الأسئلة التالية :

١- ما هو مستوى درجات القلق الوجودي لدي المريضات المصابات بسرطان الثدي .

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المصابات بسرطان الثدي وغير المصابات بسرطان الثدي في القلق الوجودي .

٣- ما هي الديناميات الشخصية للمريضات بسرطان الثدي ذوات القلق الوجودي المرتفع .

أهداف البحث :

في ضوء مشكلة البحث يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية :

١- التعرف على مستوى درجات القلق الوجودي لدي المريضات المصابات بسرطان الثدي .

٢- التعرف على الفروق في القلق الوجودي لدي المصابات وغير المصابات بسرطان الثدي.

٣- التعرف على الديناميات الشخصية للمريضات بسرطان الثدي ذوات القلق الوجودي المرتفع .

أهمية البحث :

يستمد البحث الحالي أهميته من أنه :

١- أنه يتناول نوعا من أنواع القلق الذي لم تتم دراسته بشكل كبير وهو القلق الوجودي

٢- أنه يتناول فئة من المرضي يتسمون بوجود مجموعة من الاضطرابات النفسية نتيجة إصابتهن بالمرض .

مصطلحات البحث :

١- **القلق الوجودي :**

تعرف الباحثة القلق الوجودي إجرائيا بأنه " خوف المريضات من الموت والإنشغال في التفكير به ، والشعور بإنعدام المعني في الحياة ، والشعور بالوحدة والغربة ، وغموض المستقبل وصعوبة التخطيط له ، مع الشعور بالتشاؤم واليأس والإحساس بعدم القيمة في الحياة ، وهي الدرجة التي تحصل عليها المريضات علي مقياس قلق الموت "

٢- **سرطان الثدي :**

يعرف السرطان علي أنه ورم خبيث نتج من خلال تطور الخلايا في الثدي ، ويعني عدم انتظام نمو وتكاثر الخلايا التي تنشأ في أنسجة الثدي ، ومجموعة الخلايا المصابة والتي تنقسم وتتضاعف بسرعة يمكن أن تشكل قطعة أو كتلة من الأنسجة الإضافية تدعي(الأورام) ، ويمكن لبعض هذه الخلايا أن تنفصل وتنتشر في الجسم من منطقة (Chelf, Deshler, Hilman, Arvizu, 2000, 22)

حدود البحث :

تتمثل محددات البحث فيما يلي :

١- **محددات مكانية** : تم اختيار أفراد العينة المصابات من مريضات سرطان الثدي المترددات علي مستشفي الجامعة ومستشفي المبرة العام بمدينة الزقازيق ، وأيضا تم اختيار عينة غير المصابات من عدة مدارس بإدارة غرب الزقازيق التعليمية (مدرسة راوية تيمور الإبتدائية ، مدرسة حوض الطرفة الإبتدائية ، مدرسة حوض الطرفة الإعدادية) .

٢- **محددات بشرية** : أجريت الدراسة الحالية علي عينة قوامها (١٠٠) سيدة منهن(٥٠) سيدة من المصابات بسرطان الثدي ممن يعملن في مجال التربية

والتعليم ، (٥٠) سيدة من غير المصابات بسرطان الثدي ويعملن أيضا في مجال التربية والتعليم .

الإطار النظري :

أولا : سرطان الثدي :

يعرف السرطان بأنه ورم خبيث ناتج عن تحول أو تغير خبيث يصيب الخلايا البشرية ، ولا يعرف علي وجه التحديد سبب هذا التغير في نمو الخلايا البشرية التي يصيبها تغير مرضي يجعلها تنمو وتتكاثر بسرعة وبطريقة غير منتظمة وتغزو الأنسجة المجاورة لها عن طريق الأوعية الدموية إلي الغدد الليمفاوية وإلي أعضاء بعيدة متعددة من الجسم مثل الرئتين والكبد والعظام ، وهذه الظاهرة الخاصة بانفصال بعض الخلايا السرطانية من الورم الأساسي وإنتشارها في أجزاء متعددة من الجسم ونموها أوراما ثانوية هي ما تسمي بظاهرة الإنذار للأورام الخبيثة ، وهي من الصفات المميزة لهذه الأورام(الموسوعة العربية الميسرة ، ٢٠٠٩ ، ١٧٩) .

وسرطان الثدي هو عبارة عن تكتل في الثدي مع العلم بأن نسبة ٩٥ ٪ من التكتلات هي أورام حميدة وليست سرطانية ،وتكون أولي أعراضه المرافقة لتشكل الورم هو خروج أي إفرازات من الحلمة محتويه علي الدم ، ويعني سرطان الثدي أن بعض الخلايا داخل الثدي تنمو بشكل غير طبيعي لتشكل كتلة بداخله ، وتختلف هذه الخلايا السرطانية عن الخلايا الطبيعية في عدة أمور هي : الحجم ، الشكل والسلوك وهذه الخلايا تفرز الأنسجة المحيطة وأحيانا تنتقل لأماكن أخري من الجسم (وردة سعادي ، ٢٠٠٨ ، ٦٠)

وبعد العرض السابق لتعريفات سرطان الثدي يمكن أن نقول أن سرطان الثدي مرض خطير وقاتل يبدأ بكتلة صغير ثم يتطور بطريقة مذهلة ويغير من شكل الثدي واذا لم يعالج فسوف ينتشر في كامل الجسم وبالتالي يؤ ثر على الحالة النفسية والاجتماعية للمرأة .

أعراض سرطان الثدي :

هناك مجموعة من الإشارات والأعراض يجب الانتباه لها وفي حال التأكد من وجودها من الضروري إبلاغ الطبيب مباشرة حتي ولو في حال ظهور عرض واحد فقط من الأعراض التالية:

١- **التغيرات في جلد الثدي و بشرة الثدي :**

تشمل هذه التغيرات تعرجات البشرة وتجعدها وانتفاخها (فيما يعرف بالبشره البرتقالية) ، وتظهر البشرة البرتقالية لأن الخلايا السرطانية تعيق السائل الليمفاوي وتسد المجري الطبيعي للسائل إلي خارج الثدي ، ما يؤدي إلي تراكمه في الثدي .

٢- **الإفرازات من الحلمة :**

إن الإفرازات غير الطبيعية من الحلمة تكون إفرازات ملطخة بالدم وحتي في هذه الحاله تكون نتيجة أسباب حميدة (هاجر رقيق ، ٢٠١٦ ،٤٥)

٣- **ألم الثدي :**

نادرا ما يكون ألم الثدي علامة الإصابة بالسرطان ، وأظهرت الدراسات أن ٥٪ فقط من النساء اللواتي كن يعانين من سرطان الثدي قلن إن ألم الثدي كان العارض الأساسي الذي شعرن به و ٢٪ فقط من النساء اللواتي اشتكين من ألم في الثدي تبين أنهن يعانين من السرطان

٤- **تورم الثدي والالتهابات :**

يشير التورم والالتهاب في الثدي إلي الإصابة بنوع من السرطان يسمي بسرطان الثدي الالتهابي ، وعلى الرغم من تناول المضادات الحيوية يستمر التورم والاحمرار ويكون هناك وخز وألم كبيرين عند لمس الثدي (مايك ديكسون ، ٢٠١٣ ، ٣٧) .

العوامل المسببة أو المساعدة للإصابة بسرطان الثدي :

هناك عدة أنواع من عوامل من عوامل الخطر المساعدة بعضها يمكن تغييرها والبعض الأخر لا يمكن تغييرها وذلك علي النحو التالي :

أولا : عوامل الخطر التي لا يمكن تغييرها :

١- الجنس Gender : إن كون الشخص إمرأة يعتبر عامل الخطر الرئيسي لحدوث سرطان الثدي ، ويمكن لسرطان الثدي أن يصيب الرجال ولكن هذا المرض تصاب به النساء بمعدل ١٠٠ مرة أكثر من الرجال .

٢- العمر Age: يزيد خطر إصابة المرأة بسرطان الثدي مع ازدياد العمر ، وقد أظهرت إحصاءات عالمية أن حوالي ٧٧٪ من النساء المصابات بسرطان الثدي كانت أعمارهن تزيد عن ٥٠ سنة عند التشخيص وتقل الإصابة بشكل كبير ممن هن دون سن الثلاثين

٣- العوامل الجينية Genetic Factors : أظهرت الدراسات الحديثة أن حوالي ١٠ ٪ من حالات سرطان الثدي تعود مباشرة إلي التغيرات الوراثية المتعلقة بالجينات .

٤- التاريخ الأسري Family History : يتضاعف خطر الإصابة بهذا المرض مع وجود قريبة من الدرجة الأولي (أم ، أخت ، ابنة) ويزيد خطر الإصابة بخمس أمثالها مع وجود قريبتين من الدرجة الأولي لديهما سرطان الثدي .

٥- التاريخ الشخصي Personal History : أظهرت الدراسات أن المرأة المصابة بالسرطان في ثدي واحد تزيد نسبة إصابتها في الثدي الأخر أو جزء أخر من نفس الثدي بمعدل ٣ : ٤ أمثال .

٦- اللون والأصل Race : تعتبر النساء ذوات البشرة البيضاء أكثر عرضة قليلا للإصابة بسرطان الثدي مقارنة مع النساء ذوات البشرة السوداء .

٧- العادة الشهرية Menstrual Periods : تبين من الإحصاءات أن النساء اللواتي بدأن العادة الشهرية في سن مبكرة (أقل من ١٢ سنة) أو توقفت لديهن العادة الشهرية في سن متأخرة (بعد بلوغ ٥٠ سنة) لديهن خطر أكبر قليلا للإصابة بسرطان الثدي (Hany, 2000,267) .

ثانيا : عوامل الخطر التي يمكن تغييرها :

١- استخدام حبوب منع الحمل Oral Contraceptive Use

٢- عدم إنجاب أطفال Not Having Children

٣- العلاج بالهرمونات Hormone Replacement

٤- غير مرضعة Not Breast Feeding .

٥- تناول الكحول والمسكرات Drinking Alcohol

٦- السمنة والوجبات الدهنية Obesity and High Fat

٧- الخمول Physical Inactivity

٨- التلوث البيئي Environmental Pollution (بالش ، ٢٠٠١ ، ٣٩٧).

ونجد أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت القلق وبعض الاضطرابات الأخري لدى المريضات بسرطان الثدي ومن هذه الدراسات :

دراسة إلياس نيكوي و زينب كريم ، وآخرون (Nicoy , Karim , Rahmani ,2020) التي هدفت إلي التعرف علي العلاقة بين القلق الوجودي ومتلازمة الإحباط في التنبؤ بالصحة النفسية لمرضي السرطان ، وبلغ حجم العينة (٧٥) مريض بالسرطان (سرطان الجلد ، سرطان الثدي ، سرطان المعدة وتراوحت أعمار العينة بين (٢٠ – ٤٠) عام ، وتم استخدام مقياس القلق الوجودي ، مقياس متلازمة الإحباط ، ومقياس الصحة النفسية ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية سالبة بين القلق الوجودي لدي مرضي السرطان و الصحة النفسية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، كما وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين متلازمة الإحباط والتنبؤ بالاكتئاب لدى المرضي المصابين بالسرطان عند مستوى دلالة (٠,٠١)

وأجرت كارولين بيرجس (Burges, 2005) دراسة كان هدفها التعرف على مستويات الاكتئاب والقلق لدى السيدات المصابات بسرطان الثدي خلال الخمس سنوات الأولى من المرض واشتملت عينة الدراسة علي(٢٢٢) سيدة من

المصابات بسرطان الثدي وتم استخدام مقاييس القلق والاكتئاب وقد أوضحت نتائج الدراسة أن حوالي (٥٠ ٪) من السيدات المصابات بسرطان الثدي يعانين من الاكتئاب أو القلق أو كلاهما معا في العام الأول من التشخيص ، و (٢٥ ٪) يعانين من الاكتئاب أو القلق في العام الثاني والثالث والرابع ، و (١٥ ٪) يعانين من الاكتئاب أو القلق في العام الخامس .

وتناولت دراسة ماجدة محمود (٢٠٠٩) المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية والقلق لدى مريضات سرطان الثدي ، وبلغ العينة (٦٤) مريضة بسرطان الثدي من المقيمات والمترددات على المعهد القومي للأورام ، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين وفقا لمتغيري الدراسة متغير السن (ن = ٣٢) ومتغير التعليم (ن = ٣٢) ، ولقد تراوحت أعمارهن بين (٣٥ – ٦١) سنة بمتوسط قدره (٤٨,٣) سنة وانحراف معياري قدره (٦، ٩) سنة ، واستخدمت الباحثة استمارة البيانات الشخصية ، ومقياس المساندة الاجتماعية ومقياس الضغوط النفسية ، ومقياس القلق ل تيلور ، وقد أشارت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المساندة الاجتماعية في اتجاه المريضات الأكبر سنا ، وعدم وجود فروق ذات دلالة في متغير التعليم ، وجود فروق ذات دلالة في القلق في اتجاه المريضات الأقل سنا .

كما هدفت دراسة شونج جوان وآخرون (Guan, Mohamed, Kuar Sulaiman , Zainal, Talb, 2017), إلي التعرف علي الشعور بالضيق وارتباطه بالاكتئاب والقلق لدي مريضات سرطان الثدي ، بلغ حجم العينة (٢٢١) مريضة مصابة بسرطان الثدي من المترددات علي مستشفي ماليا المركزي بماليزيا وتم تطبيق مقياس تطبيق مقياس القلق والاكتئاب وكذلك مقياس الشعور بالضيق ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن مريضات سرطان الثدي يعانون من مستويات مرتفعة من القلق والشعور بالضيق

أما دراسة العجيزي وآخرون (Algizy, Soltan, Soliman, S, Hegazy, Gohar, 2020) كانت الهدف منها التعرف علي نسبة انتشار القلق والإكتئاب والضغوط لدي النساء المصابات بسرطان الثدي في مستشفي جامعة المنوفية وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) سيدة مصابة بسرطان الثدي وتم تطبيق استبيان نفسي اجتماعي وتم عمل مقابلات نفسية عيادية ، كما تم استخدام مقياس بيك للاكتئاب (BDI – II) وتطبيق مقياس مانيفست للقلق ومقياس الضغوط المحسوسة (Perceived Stress Scale PSS-10) وقد أوضحت نتائج الدراسة أن نسبة انتشارأعراض الاكتئاب والقلق والضغوط المحسوسة بين المصابات كانت (٦٨,٦ ٪) (٧٣,٣ ٪)(٧٨,١٪) علي التوالي ، وكانت نسبة انتشار القلق المعتدل إلي القلق المرتفع ، والاكتئاب والضغوط المحسوسة أكثر بين النساء المتقدمات في المرض والذين خضعوا للجراحة ، والذين يعيشون في مناطق ريفية ، والمريضات غير المتعلمات وذوي الدخل الإقتصادي المنخفض .

أما دراسة (Villar, Fernandes, Garea, Barreiro , Martin, 2017) كانت تهدف إلى التعرف على مستوي القلق وجودة الحياة لدي المريضات المصابات بسرطان الثدي قبل وبعد العلاج ، وقد اشتملت عينة الدراسة علي (٣٣٩) مريضة بسرطان الثدي بمتوسط عمري (٥٨,٩) ، وتم استخدام استبيان جودة الحياة ، واستخدام مقياس القلق كحالة وكسمة ، وقد تم إجراء تحليل متعدد المتغيرات لتحديد المتغيرات المرتبطة بنوعية الحياة الأساسية والقلق وكذلك الإختلافات قبل العلاج وبعده وأن حوالي ٥٠,١ ٪ من المريضات يتلقين أدوية القلق والأدوية المضادة للاكتئاب وأن المريضات يعانين من مستوي منخفض في جودة الحياة خاصة في بعدي الآفاق المستقبلية والمتعة الجنسية ، وقد أظهرت النتائج أنه بعد العلاج انخفض مستوي القلق كحالة وكسمة وأن مستويات جودة الحياة قد تحسنت بشكل إيجابي.

ثانيا :القلق الوجودي : Existential Anxiety

يعتبر القلق الوجودي ظاهرة إنسانية مميزة ، حيث أنه قلق في صميم الوجود الإنساني ومصاحب له مادام الإنسان موجوداً ، وهو ليس ظاهرة مرضية بل هو بالأحرى ظاهرة سوية تحفظ للإنسان دافعه للحياة بوصفه إنساناً وتحفزه دائما للترقي وبلوغ الأهداف ، الهدف تلو الهدف ، وأنه الضريبة التي يدفعها الإنسان كي يحتفظ بإنسانيته ويحقق ذلك في صيرورة متصلة بحيث لا يكتفي أبدا بما تحقق وإنما يتوجه دائماً بالفكر والفعل نحو مالم يتحقق بالفعل (إيمان فوزي ، ١٩٩٥ ، ٢٨٣).

عرفه فرانكل Frankl١٩٨٠ بأنه شعور بالخوف من الحياة نفسها نتيجة للشعور بالذنب تجاه الحياة لعدم تحقيق وإدراك الفرد لغايته وقيمته المثلي في حياته (نادر الزيود ، ٢٠٠٨ ، ٢٩٨) .

أما سهام الكعبي (٢٠١١ ، ١١) فتعرف القلق الوجودي بأنه خوف الإنسان من كل ما يهدد وجوده والذي يعبر عنه بأشكال عدة مثل الخوف من الموت أو الذنب أو الإدانة أو اللامعني أو الخوف من الوحدة .

تعرف الباحثة القلق الوجودي إجرائيا بأنه " خوف المريضات من الموت والإنشغال في التفكير به ، والشعور بإنعدام المعني في الحياة ، والشعور بالوحدة والغربة ، وغموض المستقبل وصعوبة التخطيط له ، مع الشعور بالتشاؤم واليأس والإحساس بعدم القيمة في الحياة ، وهي الدرجة التي تحصل عليها المريضات علي مقياس قلق الموت "

مجالات القلق الوجودي :

١- انعدام المعني أو اللامعني Meaningless : أشار عدد من النفسيين الوجوديين ومنهم فيكتور فرانكل أن للناس حاجة إلي المعني لكي يبقو أحياء ، ويمكن للمرء أن يشعر بالضياع في عالم خال من المعني مما يمكن أن يكون سببا للقلق (إيمان ثابت ، ٢٠١٦، ٢٦)

٢- الموت Death : من محتويات الموت أو مكوناته الفقد Loss ، وعدم التنبؤ Unpredictability للحظة الموت ، والجهل Unknown فيما يتعلق بخبرة الموت ، وهذه المكونات تسبب القلق بشكل كامن ، وأننا جميعا محكوم علينا بالموت بدون معرفة يوم التنفيذ ، وهذه الحتمية مصدر عظيم للقلق (سهام الكعبي ، ٢٠١١، ٢٦) .

٣- الاغتراب –Alienation : يعرف بأنه " انعدام العلاقات الحميمية مع الناس " ، ويبدو أن القلق الوجودي مألوفا حينما ننفصل عن الآخرين ، فحينما نكون وحدنا تبدو بنياتنا عن الواقع ليس لها ما يؤازرها ، وهذا يسبب الإحساس بعدم الأمان وقد أكد الوجوديون أن العزله ضرورية لأن المجتمع غير موثوق فيه (سهام الكعبي ، ٢٠١١ ، ٢٧) .

٤- عدم الأمن Insecurity : يجب الإقرار أولا أن الأمن Security هو حاجة نفسية جوهرها السعي المستمر لتوفير الإحساس بالأمان وضمان الشعور بأن الفرد في مأمن من كل ما يهدد وجوده وما يمكن أن يجعله مضطرب النفس ، مفتت الشعور مما قد يهدد وحدته البيولوجية وكينونته النفسية . (إيمان ثابت ،٢٠١٦ ، ٢٦ – ٢٧) .

وهناك بعض الدراسات التي تناولت القلق الوجودي مثل

دراسة بيرمان (Berman (2006 وكانت بعنوان القلق الوجودي لدي المراهقين : بناؤه توافقه مع الأعراض النفسية والهوية ، وهدفت الدراسة إلي فحص ظاهرة القلق الوجودي وعلاقته بنمو الهوية والأعراض النفسية لدي عينة مكونة من ١٣٩ طالبا في المراحل الدراسية المحصورة بين (٩ – ١٢) ، وأشارت نتائج الدراسة إلي عدم وجود ارتباط ذي دلالة بين استبانة القلق الوجودي والعمر أو الصف أو الجنس ، هناك ارتباط بين القلق الوجودي وقائمة الأعراض الموجزة ، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القلق الوجودي وأعراض الاكتئاب والقلق .

- دراسة سهام الكعبي (٢٠١١) وكانت بعنوان أزمة منتصف العمر وعلاقتها بالقلق الوجودي لدي منتسبي الجامعه وقد هدفت الدراسة إلي قياس كل من أزمة منتصف العمر والقلق الوجودي لدي منتسبي الجامعة والتعرف علي العلاقة بينهما وتم استخدام مقياس وقد توصلت الباحثة إلي عدة نتائج أهمها : أنه لا وجود لأزمة منتصف العمر لدي عينة البحث الحالي ، لا يوجود فرق بين الذكور والإناث في عينة البحث في مستوي أزمة منتصف العمر ، أما بالنسبة للقلق الوجودي فقد توصلت الباحثة إلي أن عينة بحثها من منتسبي الجامعة ومن كلا النوعين ذكورا وإناثا وممن هم في منتصف العمر لا يعانون من القلق الوجودي ، وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين أزمة منتصف العمر والقلق الوجودي .

- وكانت دراسة علي وسلمان (٢٠١٢) بعنوان القلق الوجودي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدي طلبة المرحلة الإعداديه إلي التعرف علي مستوي القلق الوجودي لدي طلبة المرحلة الإعدادية ومستوي الاتزان الانفعالي لديهم ، وإدراك العلاقة بين القلق الوجودي والاتزان الانفعالي ، ومن نتائج الدراسة أن الطلبة في المرحلة الإعدادية يعتبروا من الشرائح الاجتماعية المثقفة وأن أدبيات القلق الوجودي تشير إلي أنه يزداد مع الوعي أما النتيجة الثانية فكانت أن طلبة الإعدادية يتمتعون بمستوي عالي من الاتزان الانفعالي لأنهم يمثلون الشريحة الواعية لمخاطر الظروف البيئية مما يجعلهم أكثر قدرة علي مواجهة الصعوبات والضغوط التي تقف عائقا أمام إشباع حاجاتهم وتحقيق طموحاتهم في الوصول إلي مستوي جديد ومتطور أما النتيجة الثالثة فكانت أن زيادة القلق الوجودي لدي الطلبة يؤدي إلي نقصان مستوي الاتزان الانفعالي لديهم ونقص مستوي الاتزان الانفعالي لديهم ، ونقص مستوي الاتزان الانفعالي يؤدي إلي زيادة في مستوي القلق الوجودي .

أما دراسة وحيدة حسين علي وخديجة حسين سلمان (٢٠١٣) كانت بعنوان القلق الوجودي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدي طلبة المرحلة الاعدادية وكان الهدف من الدراسة هو معرفة مستوي القلق الوجودي ومستوي الاتزان الانفعالي لدي طلاب

المرحلة الاعدادية كما هدفت إلي معرفة العلاقة بين القلق الوجودي والاتزان الانفعالي لدي طلاب المرحلة الاعدادية ،وقد تم استخدام المنهج الوصفي في تجميع وتحليل البيانات ، وقد اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية بانتقاء عدد من طلبة الصف الخامس بفرعيه العلمي والأدبي حيث تم اختيار ١٢٥ طالبا بواقع (٦٣) طالبا من الفرع العلمي و (٦٢) طالبا من الفرع الأدبي و ١٢٥ طالبة بواقع (٦٢) طالبة من الفرع العلمي و (٦٣) طالبة من الفرع الأدبي ، وقد تم استخدام مقياس القلق الوجودي ومقياس الاتزان الانفعالي ، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية (سلبية) بين القلق الوجودي والاتزان الانفعالي وهذا يعني أن زيادة القلق الوجودي يؤدي إلي نقصان الاتزان الانفعالي كما أن نقص الاتزان الانفعالي يؤدي إلي زيادة القلق الوجودي.

النظريات التي تناولت للقلق الوجودي :

١-نظرية كيركجارد : Kierkegaard

يري كيركجارد أن حياة الإنسان وفهمها هي سلسلة من القرارات الضرورية ، وأن الإنسان عندما يكون في موقف اتخاذ قرار باتجاه معين ، فإن هذا القرار سيعمل علي تغيير هذا الإنسان ويضعه أمام مستقبل مجهول يستثير لديه خبرة القلق الذي يعمل كونه دافعا للنمو عندما يختار الإنسان مجابهته والصمود بوجهه أو أن يعيش الخمول والركود إن تجنب القلق واستسلم للوضع القائم (سلام حافظ ، ٢٠٠٦ ،٤٨).

٢- منظور (بارك Park) **للقلق الوجودي**

تبدو الحياة من منظور بارك بمثابة عجلة طاحونه تدور بلا فائدة أو معنى مادام الموت هو النهاية الأكيدة للكائن الإنساني ، وهو يرى أن الناس يستجيبون للموت بثلاثة أشكال من ردود الفعل هي :

أ – الخوف من الموت الأحيائي أو العضوي بوصفه خبرة حقيقية وموضوعية وخارجية كما تبدو في موت الأخرين .

ب – الخوف الناجم عن وعي الفرد باقتراب نهايته أو موته الشخصي .

ج – الخوف المقترن بالقلق الوجودي من العدم (سلام حافظ ، ٢٠٠٦ ، ٤٧ – ٤٨) .

٣- **منظور (تيليش Tillich) للقلق الوجودي**

توصل تيلش إلي أن القلق الناجم عن الوعي بتهديد العدم للوجود يمكن أن يكون بثلاثة أشكال هي :

أ – القلق إزاء القدر أو الموت :

وهو حصيلة الوعي بتهديد العدم للوجود الحقيقي للإنسان من الحوادث الخطرة ، والمرض والضعف ، والموت هو حالة أساسية للغاية وبالغة الشمول ولا مفر منه ، وأن كل محاولات تنحيته وتجنبه لا طائل من ورائها لأن الجميع علي وعي بالفقدان التام للذات الذي يفرضه الموت الجسدي .

ب – القلق إزاء الذنب والإدانة :

وهو حصيلة الوعي بتهديد العدم للوجود الأخلاقي للإنسان ، وهذا التهديد يتمحور حول مسئولية الإنسان فيما يفعل بنفسه وكيف استثمر الحرية المحدودة لديه في تقرير ذاته واتخاذ قراراته المتعلقة بمصيره

ج – القلق إزاء البعث :

وهو حصيلة الوعي بتهديد العدم للتأكيد الذاتي الروحي للإنسان ، وهذا النوع من القلق هو قلق حول افتقاد اهتمام أو مقصد نهائي أو الافتقاد لمعني معين يمنح المغزي لوجودنا كله ، إن الخواء أو فقدان المعني هما تعبيران عن تهديد العالم للحياة الروحية وتبدو غربة الإنسان المعاصر تجسيدا لمثل هذا الشعور بالخواء (سهام الكعبي ، ٢٠١١ ، ١١)

٤- **النظرية الوجودية :**

يشكل القلق من وجهة نظر الوجوديين خبرة أنية لا علاقة لها بالماضي ، وهو شيئا خاصا بالمستقبل وله وظيفتان هما :

أ- محاولة تشكيل الواقع بطريقة مختلفة تخفف وطأة الحياة علي الفرد .

ب- محاولة تعديل أو تصحيح الواقع ليبدو منسجما ومعقولا(سلمان الفريجي ، ٢٠٠٦ ، ٦٥). **نظرية ناش بوبوفاك :**

وزعت ناش بوبوفاك القلق علي أربعة مجالات هي الشك ، العدم ، الموت ، العزلة والإنفصال .

- المجال الأول : الشك Uncertainty وعرفته بأنه صفة موضوعية للعالم وهو تعبير فاعل لوعينا وإحساسنا بعدم اليقين أو الموثوق فيه .
- المجال الثاني : العدم Nothingness وهو إدراك العدم فنحن نتحرك فقط عندما لا يكون شئ أمامنا ، لكن إدراكنا لهذا الشئ يثير فينا عدما جديدا ، وهكذا إن التركيب من العدم والوجود الذي يتضمن ويستلزم القبول بالعدم كجزء قيم ومهم من الواقع وذواتنا يصنع القلق .
- المجال الثالث : الموت Death ويتلخص في أننا محكوم علينا بالموت دون معرفة يوم التنفيذ ، وهذه الحتمية هي مصدر عظيم للقلق .
- المجال الرابع : العزلة أو الانفصال Separateness ومنبع القلق فيه هو أن الوجود اليومي مع الأخرين غير موثوق فيه لأنه لاينبع من ذواتهم الكاملة ، والانفصال أو العزلة هو ما اتفق تماما مع ما أسماه وجوديون أخرون بالاغتراب (Nash , 2000,35).

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة حول سرطان الثدي والقلق لدى مريضات سرطان الثدي يمكن صياغة فروض البحث كما يلي

- **فروض البحث**

١- مستوى درجات القلق الوجودى لدي المريضات المصابات بسرطان الثدي مرتفع

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المصابات وغير المصابات بسرطان الثدي في القلق الوجودي .

٣- تختلف ديناميات الشخصية لدي المريضات المصابات بسرطان الثدي ذوات القلق الوجودي المرتفع عن النساء غير المصابات بسرطان الثدي .

الطريقة والإجراءات :

١- **منهج البحث :**

استخدمت الباحثة في البحث الحالي المنهج الوصفي الذي يهدف الى التعرف على الفرق بين المصابات بسرطان الثدي وغير المصابات بسرطان الثدي في القلق الوجودي ، كما استخدمت الباحثة المنهج الإكلينيكي الذي يهدف إلى التعرف على ديناميات الشخصية للمريضات ذوات القلق الوجودي المرتفع .

٢- **عينة البحث :**

أجريت الدراسة الحالية على عينة قوامها (١٠٠) سيدة منهن (٥٠) سيدة من المصابات بسرطان الثدي ممن يعملن في مجال التربية والتعليم وتم اختيارهم من مستشفيات المبرة ومستشفي صيدناوي ، (٥٠) سيدة من غير المصابات بسرطان الثدي ويعملن أيضا في مجال التربية والتعليم وكانت أعمارهن تتراوح بين (٣٧ – ٤٨) عاما بمتوسط عمري (٤٢,٧٢) وانحراف معياري (٢,٧١) .

٣- **أدوات الدراسة :**

أ- **مقياس القلق الوجودي**

وصف المقياس :

١- تم إعداد هذا المقياس لتحقيق هدف الدراسة الحالية وقد تكون المقياس في صورته الأولية كان يتكون من (٣٣) عبارة وهو مقياس أحادي البعد ، وعبارات المقياس جميعها سالبة بإتجاه القلق الوجودي ويعتمد تصحيح الاستجابة علي المقياس علي طريقة ليكرت (تنطبق تماما =٤) (تنطبق أغلب الوقت = ٣) (تنطبق أحيانا = ٢)(لاتنطبق = ١) .

٢- تم عرض عبارات المقياس علي المحكمين وتم تعديل صياغة بعض العبارات وفقا لما أبداه المحكمون من آراء .

جدول (١)

العبارات التي تم تعديل صياغتها في مقياس القلق الوجودي وفقاً لأراء المحكمين

م	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
٢	لا انشغل بالتفكيرحول حظوظي في الحياة لأنني مستسلم لها .	لا انشغل بالتفكير حول حظي في الحياة لأنني مستسلم لها .
٦	اسأل نفسي لماذا أعيش حياة كلها محكوم عليها بالمرض .	اسأل نفسي لماذا أعيش حياة محكوم علي فيها بالمرض .
٩	أفكاري تدور في دائرة مغلقة (مرض – ألم – موت) .	أفكاري تدور في دائرة مغلقة من المرض والألم والموت .
٢٥	فرص أن أكون في حالة أفضل مستقبلا تتضاءل يوما بعد يوم .	تتضاءل فرصتي في أن أكون في حالة أفضل يوما بعد يوم .
٢٧	شعوري بالتشاؤم واليأس جعلني أفقد الأمل في أي شئ .	شعوري بالتشاؤم واليأس جعلني أفقد الأمل في كل شئ .

الخصائص السيكومترية لمقياس القلق الوجودي :

تم تطبيق المقياس علي العينة الأولية (المكونة من ٥٠ مريضة) وحساب الخصائص السيكومترية كما يلي :

١- أولا : الاتساق الداخلي

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجات الكلية للمقياس ، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجات الكلية لمقياس القلق الوجودي لدى مريضات سرطان الثدي (ن =٥٠ مريضة) .

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٧١**	١٢	٠,٤٥١**	٢٣	٠,٥٣٢**
٢	٠,٤٨٢**	١٣	٠,٦٧٩**	٢٤	٠,٥٢١**
٣	٠,٦٠١**	١٤	٠,٦٢٤**	٢٥	٠,٤٧٩**
٤	٠,٦٧٣**	١٥	٠,٤٢٠**	٢٦	٠,٢٨٠*
٥	٠,٦٩٩**	١٦	٠,٥٠٨**	٢٧	٠,٥٨٨**
٦	٠,٤٩٥**	١٧	٠,٣٧٤**	٢٨	٠,٤٨٤**
٧	٠,٥٠٠**	١٨	٠,٥٩٦**	٢٩	٠,٣٢٩*
٨	٠,٤٣١**	١٩	٠,٤٩٨**	٣٠	٠,٦٥٨**
٩	٠,٤٨٩**	٢٠	٠,٦٣٣**	٣١	٠,٥٧٠**
١٠	٠,٤٣٦**	٢١	٠,٥٦٧**	٣٢	٠,٢٠٢
١١	٠,٢٨٢*	٢٢	٠,٣٢٢*	٣٣	٠,٣٧٢**

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

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا (عند مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١) عدا العبارة رقم (٣٢) حيث كان معامل الارتباط بين درجاتها والدرجة الكلية للمقياس غير دالة إحصائيا وهذا يعني أن جميع عبارات المقياس ثابته عدا هذه العبارة فهي غير ثابتة وتم حذفها .

ثانيا :صدق المقياس :

تم حساب صدق المقياس بطريقتين هما :

١- صدق المحك :

تم حساب الصدق المرتبط بالمحك ، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية للمقياس والدرجات الكلية لمقياس (تايلور للقلق) كمحك أول ، والدرجات الكلية

(لمقياس بيك للقلق) كمحك ثان وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لمقياس القلق الوجودي ودرجات كل من : المحك الأول (مقياس تايلور للقلق) ، والمحك الثاني (مقياس بيك للقلق) لدى مريضات سرطان الثدي (ن= ٥٠ مريضة) .

مقياس القلق الوجودي	معامل الارتباط مع درجات المحك الأول (درجات مقياس تايلور للقلق)	معامل الارتباط مع درجات المحك الثاني (مقياس بيك للقلق)
الدرجة الكلية	٠,٨٣٩**	٠,٧٥٢**

يتضح من الجدول أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائيا وهذا يدل علي صدق المقياس .

صدق المفردات

تم حساب صدق المفردات لعبارات المقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجات الكلية للاختبار (محذوفا منها درجة العبارة) باعتبار مجموع بقية درجات الاختبار محكا للعبارة ، والنتائج موضحة كما يلي :

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجات الكلية لمقياس القلق الوجودي (محذوفا منها درجة العبارة) لدى مريضات سرطان الثدي (ن= ٥٠ مريضة)

رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف كل عبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف كل عبارة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع حذف كل عبارة
١	٠,٤٢٥**	١٢	٠,٣٩٩**	٢٣	٠,٤٨٦**
٢	٠,٤٣٢**	١٣	٠,٦٤٢**	٢٤	٠,٤٧٥**
٣	٠,٥٦١**	١٤	٠,٥٨٣**	٢٥	٠,٤٣١**
٤	٠,٦٣٣**	١٥	٠,٣٨٤**	٢٦	٠,٢٣٢
٥	٠,٦٦٠**	١٦	٠,٤٧٢**	٢٧	٠,٥٤٦**

٦	٠,٤٣٩**	١٧	٠,٣٢٤**	٢٨	٠,٤٣١**
٧	٠,٤٥٣**	١٨	٠,٥٤٨**	٢٩	٠,٢٨٧*
٨	٠,٣٨٧**	١٩	٠,٤٥١**	٣٠	٠,٦٢٠**
٩	٠,٤٤٤**	٢٠	٠,٥٩٠**	٣١	٠,٥٢٩**
١٠	٠,٣٨٠**	٢١	٠,٥١٤**	٣٢	٠,١٦٠
١١	٠,٢٢٤	٢٢	٠,٢٨١*	٣٣	٠,٣٤٠*

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

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا (عند مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١) عدا (٣) عبارات هي (١١) ، (٢٦) ، (٣٢) حيث كانت معامل الارتباط بين درجاتها والدرجة الكلية للمقياس (محذوفا منها درجة العبارة) غير دالة إحصائيا ، وهذا يعني أن جميع عبارات المقياس صادقة ماعدا هذه العبارات (الثلاثة) فهي غير صادقة وتم حذفها .

ثالثا :ثبات المقياس : Reliability

الثبات بمعامل ألفا (كرونباخ) :

تم حساب معامل ألفا للمقياس ككل (في وجود جميع العبارات) وكانت قيمته تساوي (٠,٩٠٥) ، ثم حساب معاملات ألفا للمقياس ككل (مع حذف كل عبارة) والنتائج موضحة كما يلي

جدول (٥)

معاملات ألفا لمقياس القلق الوجودي لدى مريضات سرطان الثدي (ن = ٥٠ مريضة)

رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف العباره	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف العبارة
١	٠,٩٠٣	١٢	٠,٩٠٣	٢٣	٠,٩٠٢
٢	٠,٩٠٣	١٣	٠,٨٩٩	٢٤	٠,٩٠٢
٣	٠,٩٠١	١٤	٠,٩٠٠	٢٥	٠,٩٠٣
٤	٠,٨٩٩	١٥	٠,٩٠٤	٢٦	٠,٩٠٧

٥	٠,٨٩٩	١٦	٠,٩٠٢	٢٧	٠,٩٠١
٦	٠,٩٠٣	١٧	٠,٩٠٤	٢٨	٠,٩٠٣
٧	٠,٩٠٢	١٨	٠,٩٠١	٢٩	٠,٩٠٤
٨	٠,٩٠٣	١٩	٠,٩٠٢	٣٠	٠,٩٠٠
٩	٠,٩٠٤	٢٠	٠,٩٠٠	٣١	٠,٩٠١
١٠	٠,٩٠٣	٢١	٠,٩٠١	٣٢	٠,٩٠٨
١١	٠٩٠٨	٢٢	٠,٩٠٥	٣٣	٠,٩٠٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ألفا (مع حذف العبارة) أقل من أو تساوي معامل ألفا للمقياس ككل عدا (٣) عبارات هي (١١) ، (٢٦) ، (٣٢) حيث كانت معاملات ألفا (مع حذف كل منهم) أكبر من معامل ألفا للمقياس ككل ، وهذا يعني ثبات جميع عبارات المقياس عدا هذه العبارات الثلاثة فهي غير ثابتة ويتم حذفها .

٢- الثبات بالتجزئة النصفية :

تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية للدرجات الكلية للمقياس بطريقتي (سبيرمان \ براون ، وجتمان) والنتائج موضحة كما يلي :

جدول (٦)

معاملات الثبات بالتجزئة النصفية بطريقتي (سبيرمان \ براون ، جتمان) لمقياس القلق الوجودي لدى مريضات سرطان الثدي (ن = ٥٠ مريضة)

مقياس القلق الوجودي	الثبات (بطريقة سبيرمان \براون)	الثبات (بطريقة :جتمان)
الدرجة الكلية للقلق الوجودي	٠,٨٧٣	٠,٨٦٩

يتضح من الجدول أن قيم معاملات الثبات بالتجزئة النصفية بطريقتي :(سبيرمان \ براون ، وجتمان) قيم مرتفعة ،وتدل على ثبات المقياس ككل .

الصورة النهائية للمقياس

من العرض السابق للخصائص السيكومترية لمقياس القلق الوجودي لمريضات سرطان الثدي يتضح أنه تم حذف (٣) عبارات أرقام (١١) ، (٢٦) ، (٣٢) وبذلك أصبحت الصورة النهائية للمقياس تتكون من (٣٠) عبارة ، كما يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات .

أدوات الدراسة الإكلينيكية :

١- استمارة المقابلة الشخصية :

٢- اختبار تفهم الموضوع Thematic Appreciation Test (T.A.T)

(إعداد : هنري موري ، وعدله : عثمان نجاتي ونقيب أنور حمدي ١٩٧٥).

قامت الباحثة بإختيار مجموعة من البطاقات لتطبيقها علي أفراد العينة وهي (٢ ، ٣ ف ن ، ٤ ، ٨ ف ن ، ١٢ن ، ١٢ ر) وهي عبارات خاصة بالنساء فيما عدا البطاقة رقم (١٢ ر) وهي خاصة بالرجال .

نتائج البحث :

مناقشة نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أن " مستوى درجات القلق الوجودي لدى المصابات بسرطان الثدي مستوي مرتفع "ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معايير ومستويات الاستجابات لمقياس القلق الوجودي وفي ضوء هذه المعايير تم تحديد مستوى (درجات استجابات العينة علي المقياس) ويتضح ذلك فيما يلي : وفقا لطريقة تصحيح مقياس القلق الوجودي الذي يتكون من (٣٠ عبارة) يتضح أن :

درجات العبارة تمتد من (١) إلي (٤) درجات ، ومن ثم تمتد درجات المقياس من (٣٠) إلي (١٢٠) درجة ، ومدي الدرجات للمقياس = (الحد الأعلي – الحد الأدني) = (١٢٠ – ٣٠) = (٩٠) درجة ، ولكي يتم تقسيم الدرجات إلي ثلاث مستويات (

منخفض ، متوسط ، مرتفع) يكون : طول الفئة = (مدي الدرجات ÷ عدد الفئات) = (٩٠ ÷ ٣٠) = (٣٠) درجة ، وبناءا علي ذلك تم حساب معايير ومستويات الاستجابة ، ومتوسط ، ومستوي استجابات العينة ، والنتائج موضحة كما يلي :

جدول (٧) معايير ومستويات الاستجابات علي مقياس القلق الوجودي

لدى المصابات بسرطان الثدي (ن= ٥٠ من المصابات)

المستوي	متوسط الدرجات	معايير ومستويات الاستجابات علي مقياس القلق الوجودي			القلق الوجودي ككل
		المستوى المرتفع	المستوى المتوسط	المستوى المنخفض	
مرتفع	١٠٤,٣٨ درجات	أكبر من (٩٠) إلي (١٢٠) درجة	أكبر من (٦٠) إلي (٩٠) درجة	من(٣٠) إلي (٦٠) درجة	المقياس ككل

يتضح من الجدول أن: مستوى استجابات العينة (من المصابات بسرطان الثدي) على مقياس القلق الوجودي ، مستوى مرتفع ، وبذلك يتحقق هذا الفرض، وهذه النتائج تتفق مع دراسة

إلياس نيكوي و زينب كريم (Nicoy , Karim , Rahmani,2020) ودراسة كارولين بيرجس (Burgess,2005) ودراسة العجيزي وآخرون (Alagizy , Soltan , 2020) وهذه النتيجة تتفق أيضا مع الأطر النظرية حيث ذكر (Gurevich , Devins Wilson, 2004 , 69) أن حدة القلق عند الأفراد المصابين بالسرطان تكون مرتفعة نتيجة للمراحل التشخيصية التي يمرون بها والتي تتمثل في إجراء ثقوب في عظامهم لأخذ عينات من النخاع وتحليلها أو عينة من مكان الإصابة وما يرتبط بهذه العملية من مواقف عصيبة وآلام شديدة تستمر لعدة شهور ، كما أن المرضي المصابين بالسرطان يكونوا عرضة للشعور بالقلق وتنتابهم نوبات من الغضب ونقص في الثقة بالنفس وشعور باليأس كما قد يتوجهوا للعزلة الإجتماعية وتغيير روتين حياتهم اليومية نتيجة لإصابتهم بالسرطان ، وتتفق هذه

النتيجة أيضا مع ما ذكره (Villar, Fernandes, ,Garea;C, Barreiro , Martin 2017) بأن حوالي ٥٠٪ من المصابين بالسرطان يعانون من اضطرابات نفسية ويعتبر القلق والإكتئاب بشكل عام من أهم هذه الأمراض النفسية المصاحبة لمرضي السرطان ، كما تؤكد دراسة نعمان (٢٠١٥) أن النساء المصابات بسرطان الثدي يعانين من التوتر والقلق والإكتئاب وعدم الرضا عن الحياة واشعور باليأس ويواجهن مشاعر سلبية كالخوف من انتشار المرض أو انتقاله لأجزاء أخري في الجسد.

مناقشة نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المصابات بسرطان الثدي وغير المصابات بسرطان الثدي في القلق الوجودي " لصالح المصابات ولإختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " لمجموعتين مستقلتين من البيانات ، وتم حساب حجم ومستوي التأثير باستخدام معادلة " كوهين " وكانت النتائج كما يلي :

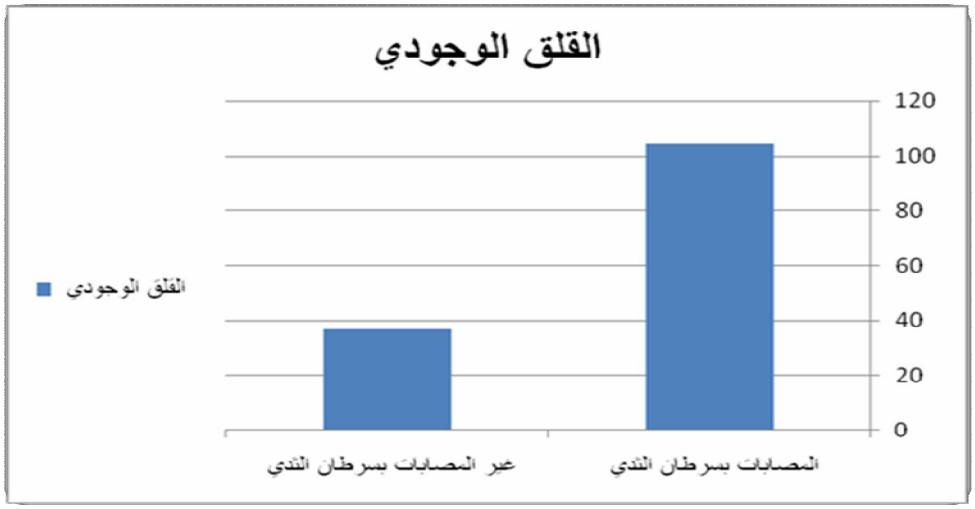
جدول (٨)

الفرق بين متوسطي درجات القلق الوجودي لدي المصابات بسرطان الثدي وغير المصابات بسرطان الثدي

القلق الوجودي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	الدلالة
الدرجة الكلية	المصابات بسرطان الثدي	٥٠	١٠٤,٣٨	٤,٨٨٢	٨٧,٢٤٢	٠,٠٥
	غير المصابات بسرطان الثدي	٥٠	٣٧,٠٤	٤,٤٤١		

يتضح من جدول (٨) أن قيمة " ت " للفرق بين متوسطي درجات المصابات بسرطان الثدي وغير المصابات بسرطان الثدي في الدرجة الكلية لمقياس القلق الوجودي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) لصالح المصابات بسرطان الثدي ، وهذا يعني أن درجات

القلق الوجودي لدى المصابات بسرطان الثدي أعلى من درجات غير المصابات بسرطان الثدي .



شكل (١) متوسطي درجات القلق الوجودي لدى المصابات وغير المصابات بسرطان الثدي

يتضح من شكل (١) ، وجدول (٨) أن قيمة " ت " للفرق بين متوسطي درجات المصابات بسرطان الثدي وغير المصابات بسرطان الثدي في الدرجة الكلية لمقياس القلق الوجودي دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١) لصالح المصابات بسرطان الثدي ، وهذا يعني أن درجات القلق الوجودي لدى المصابات بسرطان الثدي أعلي من درجات غير المصابات بسرطان الثدي ، وهذه النتائج تتفق مع دراسة دراسة إلياس نيكوي و زينب كريم (Nicoy , Karim , Rahmani 2020) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين القلق الوجودي لدى مرضي السرطان و الصحة النفسية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، ودراسة كارولين بيرجس (Burgess,2005) حيث أوضحت نتائج الدراسة أن حوالي (٥٠ ٪) من السيدات المصابات بسرطان الثدي يعانين من الاكتئاب أو القلق أو كلاهما معا في العام الأول من التشخيص ، و (٢٥ ٪) يعانين من الاكتئاب أو القلق في العام الثاني والثالث والرابع ، و (١٥ ٪) يعانين من الاكتئاب أو القلق في العام الخامس ، وكذلك دراسة

ماجدة حسين (٢٠٠٩) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المساندة الإجتماعية في اتجاه المريضات الأكبر سنا وعدم وجود فروق ذات دلالة في متغير التعليم ، وجود فروق ذات دلالة في القلق في اتجاه المريضات الأقل سنا وأيضا دراسة شونج جوان وآخرون Guan,C; Kaur, Sulaiman , Zainal, Talb (2017) حيث أسفرت نتائج الدراسة عن أن مريضات سرطان الثدي يعانون من مستويات مرتفعة من القلق والشعور بالضيق ، وأيضا دراسة العجيزي وآخرون (Alagizy , Soltan, Soliman, Hegazy, ,Gohar, , 2020) التي أشارت نتائجها أن نسبة انتشارأعراض الاكتئاب والقلق والضغوط المحسوسة بين المصابات كانت (٦٨,٦ ٪) (٧٣,٣ ٪) (٧٨,١٪) على التوالي ، وكانت نسبة انتشار القلق المعتدل إلى القلق المرتفع ، والاكتئاب والضغوط المحسوسة أكثر بين بين النساء المتقدمات في المرض والذين خضعوا للجراحة ، والذين يعيشون في مناطق ريفية ، والمريضات غير المتعلمات وذوي الدخل الإقتصادي المنخفض .

ثانيا : نتائج الدراسة الإكلينيكية :

هدفت الدراسة الإكلينيكية إلي التحقق من الفرض الإكلينيكي الذي ينص علي أنه " تختلف ديناميات الشخصية لدي المريضات المصابات بسرطان الثدي ذوات القلق الوجودي المرتفع عن النساء غير المصابات بسرطان الثدي ".

وتقوم الباحثة بعرض حالتين من الإستجابات علي اختبار تفهم الموضوع الإسقاطي (T . A . T) Thematic Appreciation Test وهما الحالة المصابة بسرطان الثدي وقد سجلت الحالة درجة مرتفعة علي مقياس القلق الوجودي وكانت تساوي (١٠٦ / ١٢٠) ، والحالة الثانية حالة غير مصابة بسرطان الثدي وكانت درجة الحالة علي مقياس القلق الوجودي تساوي (٣٥ / ١٢٠) ، وعرضت الباحثة لتاريخ كل حالة واستجاباتها علي البطاقات التي تم اختيارها من اختبار (T . A . T)، ثم تفسير هذه الاستجابات ، وتحليل عام لهذه

الاستجابات ، وقد استخدمت الباحثة المستوي الكيفي في التحليل الإكلينيكي للتعمق في تفسير الحالات الثلاثة وهو تحليل أكثر عمقا للحالة وذلك للوصول إلي رسم صورة إكلينيكية لهم ، وقد استندت الباحثة في تحليلها إلي نظرية التحليل النفسي ونظرية موراي (Murry) في تحليل الدوافع والحاجات للفرد وذلك بالاعتماد علي معطيات تاريخ الحالة ، بالإضافة إلي استخدام الطريقة الكمية من خلال الدرجات التي تم الحصول عليها من درجة الحالة علي المقياس .

عرض نتائج الحالة الأولي :

استمارة المقابلة الإكلينيكية للحالة المصابة :

أولا :البيانات الشخصية للحالة

الإسم : غ .م

العمر : ٤٢

الحالة الإجتماعية : متزوجة ولديها ثلاثة أبناء

المهنة : معلمة لغة عربية بالمرحلة الابتدائية

مدة المرض : سنتان ونصف

المرحلة المرضية : المرحلة من الدرجة الأولي مع عدم استئصال الثدي (استئصال الورم مع جزء من الغدد الليمفاوية)

نوع العلاج الحالي : العلاج الهرموني

درجة الحالة علي مقياس القلق الوجودي : ١٠٦

التاريخ المرضي للأسرة (هل يوجد بالأسرة أو الأقارب أحد أصيب بنفس المرض): الخالة كانت مصابة بنفس المرض ولكن تم اكتشافه في مراحل متأخرة وقد تمكن المرض منها وتوفيت بعد اكتشاف المرض بحوالي عام ونصف ، وعندما علمت بمرضها حزنت كثيرا وكنت أفكر كثيرا ماذا سأفعل لو أصبت بهذا المرض وكنت أدعي الله ألا يحدث هذا معي ، ولكن هناك أشياء غريبة تحدث معي عندما يذكر شخص أمامي أنه مريض من شئ ما بعدها بفتره أصاب بنفس المرض (مثلا أن يذكر أحد أن لديه

صداع ، أو ألم بالأسنان ، أو ألم بالبطن) يحدث معي هذا الشئ لدرجة أنني توقفت عن الجلوس مع الناس بسبب ذلك الموضوع .

ثانيا :الإطار الأسري والإجتماعي :

١- الإطار الأسري :

أشارت الحالة أنها نشأت في عائلة محافظة ومتدينة وتحافظ علي العادات والتقاليد المجتمعية ، يسود جو من الحب والدفء بين أبي وأمي وأخوتي وأعمامي وأخوالي ، وعندما كنت صغيرة كنت أتمني عندما أتزوج أن تكون علاقتي بزوجي تكون مثل علاقة أبي وأمي ، كل منهما يعرف مسؤلياته وواجباته ، وكل منهم يعرف حقوقه وحقوق الأخر ماله وما عليه ، يسود جو من الإحترام المتبادل ، لم أر أبي يتشاجر مع أمي أمامنا أبدا ، أو رفع صوته عليه أو علينا

العلاقة بالوالدة : "كانت ممتازة ولكنها توفيت ، كنت أحب والدتي جدا ، كانت مصدرا للحنان والعطاء والأمان والحب ، كانت تعينني علي كل مشاكلي ، كانت تشجعني كثيرا وترفع من روحي المعنوية ، كانت تحب أخواتي ، علمتنا معني الدفء الأسري ، علمتنا كيف نتحمل المسؤلية ونحافظ علي بيوتنا ، علمتنا كيف نربي أبنائنا ، تعلمنا منها الكثير ، وأنا أفتقدها كثيرا "

العلاقة بالوالد : "ممتازة أيضا مثلما كانت علاقتي بأمي ، أحبه كثيرا ، فهو لي المصدر الأول للأمان والسند والحماية ، أتوجه له في كل مشكلاتي ، فهو شخص حكيم ورزين ويوازن الأمور ، تعلمت منه التواضع وحب الآخرين ."

مد العلاقة بالإخوة: "ممتازة أيضا لدي أخ وأخت أحبهم كثيرا لأن أبي وأمي علمونا كيف نحب بعضنا ونفضلهم علي أنفسنا ، نتزاور كثيرا ونتواصل يوميا ، وعلمنا أولادنا أن يحبو بعضهم كما نحب بعضنا ."

العلافة بالزوج : "جيدة ، ولكنها كانت أفضل بكثير قبل المرض ، لم نعد نخرج كثيرا سويا لأنني متعبة من العلاجات دائما ، فأصبح يخرج كثيرا وأنا أبقي بالمنزل بمفردي ، هو يقدر معاناتي ولكن أعتقد أنه مل من مرضي ، تزوجنا بعض عن حب ، وأنا مازلت

أحبه كثيرا ، ولكني خائفة أن يكون حبه لي قل أو توقف بسبب مرضي ، هو يسألني هل تناولت أدويتي ، ويذهب معي أحيانا للطبيب ، ولكني أشعر أن اهتمامه بي قل ."

العلاقة بالأبناء : "ممتازة أيضا أحبهم كثيرا وأتمني أن أخذ من عمري واعطي لهم مثل باقي الأمهات ، وهم يحببوني كثيرا ، تأثرت حالتهم النفسية كثيرا بعدما أصبت بالمرض ، فهم خائفون أن أموت ، وأنا أخاف من تركهم ولم أفرح بتخرجهم ولا أعراسهم ، ولا أولادهم ، أتمني أن أعيش معاهم كل لحظاتهم السعيدة ، وأن أوجههم في مشاكلهم ، أخفف من معاناتهم ، أتمني أن أكون أول شخص يعرف بقصص حبهم ."

التوافق الأسري : ممتاز

التوافق الزواجي : جيد جدا

التوافق المهني : جيد جدا

٢- الإطار الإجتماعي :

تذكر الحالة بأن علاقتها الإجتماعية بالأصدقاء والجيران ليس فيها مبالغة ،مجرد اطمئنان علي الصحة والأحوال ، لا أكثر من الزيارات سواء لأصدقائي في العمل أو جيراني ، فقط في المناسبات الخاصة جدا (أفراح ، مرض ، نجاح ،مواساة في الوفاة) فأنا أحب الخصوصية كثيرا .

ثالثا : الإطار الفكري وأسلوب الحياة :

أشارت الحالة أنها ليست متزمتة في أفكارها سواء كانت الفكرية أو الدينية ، فهي تحب أن تتعرف علي جميع الآراء المؤيدة والمعارضة لرأي أو قضية معينة ، كما تحب الإطلاع علي الصحف والمجلات وتحب مشاهدة برامج التلفزيون ، كما أنها أشارت أنها محافظة علي العبادات والفرائض وربت أبنائها علي ذلك ، ليس هناك تشدد ولكن الإلتزام المطلوب ، كما أنها تترك لأبنائها فرصة للحوار والمناقشة معها في أي موضوع أو قضية ، وقالت أن دورها يقتضي أن تكون موجهة ومرشدة مع وظيفتها كأم .

رابعا : القيم والمعتقدات الدينية :

تذكر الحالة أنها لا تنتمي إلي أي اتجاه ديني هي فقط تتبع تعاليم الدين وتتمسك بالقرآن والسنة النبوية الشريفة ، وتقول" صحيح أنني لم أكن ملتزمة منذ عدة أعوام فلم أكن أواظب علي الصلاة ، كانت صلاتي متقطعة ، ولكن منذ حوالي عشر أعوام يعني وأنا في أواخر العشرينات بدأت في الإلتزام بكل فرائضي الحمد لله ، وأرفض الإنتماء إلي أي اتجاه أو جماعة متطرفة"

خامسا : الأحلام :

ما هي الأحلام أو الكوابيس التي تراودك غالبا :توجد مجموعة من الكوابيس تراودني دائما خاصة بعد إصابتي بالمرض علي الرغم من أنني أؤمن بقضاء الله وقدره ، وأنا أواظب علي قراءة القرآن وخاصة قبل النوم ، ولكن هذه الأحلام تراودني دائما ، الحلم الأول أحلم بأنني أجري بسرعة كبيرة جدا في مكان مظلم تماما وأشعر أن شخص ما يجري ورائي ولكني لا أعرف من هو حتي أصل إلي مكان مرتفع (مطلع) أحاول أن أجري عليه ولكني لا أستطيع وأقع علي الأرض وبعدها أستيقظ فزعة من النوم . الحلم الثاني أشعر أنني أقع من علي مكان عالي جدا وأسقط لمسافة طويلة وقبل أن أصل للأرض استيقظ ، الحلم الثالث أشعر أنني أكون نائمة في مكان ما وأشعر أن هناك شخص ما يقف جانبي ولكني لا أعرفة وأكون خائفة جدا . كل هذه الأحلام عندما أحلم بها أعاني بعدها من إرهاق جسدي ونفسي كبير جدا عندما أستيقظ في اليوم التالي ، وتكون نفسيتي سيئة جدا .

سادسا : المناجاة والحديث مع النفس :

أشارت الحالة أنها في كثير من الأوقات تجلس بمفردها في غرفتها أو البلكونة وتسرح وتشرد بذهنها ويدور حديث مع النفس في موضوعات كثيرة ليس فقط عن حالتها المرضية ولكن موضوعات مختلفة ، وأحيانا عندما تكون في المطبخ تعد الطعام تفكر كثيرا بينها وبين نفسها في أشياء كثيرة وموضوعات مختلفة ، وذكرت الحالة

أن هذه طبيعتها فهي دائما كذلك أي أن حديثها مع نفسها من قبل الإصابة بالمرض.

سابعا :المخاوف والرغبات المكبوتة :

تذكر الحالة بأن لديها خوف من أن يتشوه جسدي وأفقد العضو المصاب وأفكر كثيرا ماذا سأفعل لو حدث ذلك فأرتعد خوفا من هذه الفكرة ، كما أن لدي رغبة دائما أنني أريد أصرخ بصوت عالي وأبكي بصوت عالي حتي أفرغ ما بداخلي .

ما هي الحاجات النفسية التي لم تشبع لديك من وجهة نظرك : أعتقد أن الحاجة النفسية التي أريدها هي الراحة النفسية تجاه المرض ، أريد أن أرتاح نفسيا ، فالمرض يتعب نفسيتي وخاصة بعد جلسات العلاج وعندما أشعر بالألم

ما هي أنواع الإحباطات التي تواجهيها : أنني لم أعد كما كنت ، لم أعد أستطيع أن أقوم بأعمالي ومسؤلياتي سواء ف المنزل أو العمل كما كنت قبل المرض وهذا يجعلني أشعر بإحباط كبير . لم أعد أقوي للذهاب إلي كل المناسبات الإجتماعية كما كنت قبل المرض لأن الأدوية تجعل جسدي ضعيف ومرهق ومناعتي ضعيفة أيضا وهذا يشعرني بالإحباط أيضا .

ما هي أنواع الصراعات التي تواجهيها : الصراع الأول والأخير الذي أواجهه هو المرض والألم والإرهاق

موقف أسرتك من مرضك : أبي وأخوتي تأثرو جدا عندما أصبت بالمرض وخافوا علي كثيرا ، ولكنهم قدموا لي المساندة ودائما يشجعونني ألا أستسلم للمرض، وأن أتحمل الأدوية وما تسببه لي من تعب أيضا حتي أتعافي .

موقف زوجك من مرضك : تأثر أيضا كثيرا عندما أصبت بالمرض وخاف علي كثيرا ، يشجعني علي تناول الأدوية والذهاب بإستمرار للطبيب ، ولكني أشعر أن اهتمامه بي أصبح أقل .

موقف آبنائك من مرضك : اتصدموا عندما سمعوا الخبر ، حزنوا وبكوا كثيرا ، وعندما يروني أتألم يحزنوا ، يشجعونني علي عدم الإستسلام للمرض .

ما هي التهديدات التي تزعجك أو تعاني منها : المرض ، الألم ، الموت .

ما هي أكثر المواقف المسببة للقلق لديك : عندما أكون ذاهبة للطبيب للفحص وعمل الأشعة أكون قلق جدا وخائفة أن يقول لي الطبيب أن المرض زاد أو انتشر في أماكن أخري ، وكانت جلسات العلاج الكيميائي والإشعاعي تسبب لي قلقا شديد وخوفا كبيرا لذلك أخاف أن أعود لهذه المرحلة الصعبة من العلاج.

ماذا تتمني لكي تصبحي في حالة أفضل :أتمني أن يزول مرضي ، وأن أتعافي ، وأن أعود لحياتي السابقة كما كنت قبل المرض نشيطة ومرحة ، كنت أحب الخروج كثيرا ، كل أمنيتي أن أتعافي وأن أطمءن أن المرض اختفي من جسدي وأتوقف عن تناول الأدوية ، أتمني أن أعود متفائلة مرة ثانية وتعود لي بسمتي الكاملة .

ماهي إيجابيتك من وجهة نظرك : أنا شخصية طيبة جدا ، أحب عائلتي ، وأحب الآخرين ، عطوفة ، أتمني الخير للجميع

ماهي سلبياتك من وجهة نظرك : حاليا وبعد المرض أصبحت مكتئبة ومتشائمة بسبب المرض ، وكل يوم أتوقع أن أموت فيه ، أصبحت متوترة وعصبية وقلقة دائما بشأن المرض ، وبشأن خوفي أن أترك أسرتي وأولادي ، أعتقد أن ثقتي بنفسي قلت عما كنت عليه قبل المرض ، أصبحت أشك في زوجي وأعتقد أنه مع إمرأة ثانية علي الرغم أني لا أمتلك دليل علي ذلك .

ما هي طموحاتك وتطلعاتك أو آمالك المستقبلية : أتمني أن أتعافي ، أتمني أن أسافر لأداء العمرة أو الحج ، أتمني أن أحضر حفلات تخرج أبنائي ، أتمني أن أحضر حفلات زفافهم ، أتمني أن تعود علاقتي بزوجي كما كانت ، أتمني أن أشفي من المرض أولا وأخيرا .

من العرض السابق للمعلومات الخاصة بالحالة يتضح أن :

١- الحالة لديها نظرة تشاؤمية علي الرغم من أنها مؤمنة بالقضاء والقدر والمداومة علي قراءة القرآن .

٢- أن الحالة لديها نظرة سلبية عن ذاتها خاصة بعض الإصابة بالمرض .

٣- أن الحالة لديها نظرة تشاؤمية عن المستقبل .

٤- أن الحالة ليس لديها ثقة بالنفس .

٥- الحالة تعاني من أعراض التوتر والقلق .

٦- الحالة تكثر من الحديث مع النفس والمناجاة .

٧- الحالة تراودها الأحلام والكوبيس التي تتعلق بالمرض والموت .

٨- الحالة تفتقد إلي السند أو المساندة وهذا يتضح من وصفها للأحلامها بأنها تكون وحيدة

استجابات الحالة علي اختبار تفهم الموضوع :

البطاقة (٢)

في هذه الصورة ثلاث أشخاص صورة لفتاة تحمل الكتب وهي ذاهبة إلي المدرسة أو الجامعة ، وصورة لوالدها وهو يقوم بتقطيع بعض الأخشاب ، وصورة أخري لسيدة تستند علي حائط وهي تقف بجمود ولا تنظر للفتاة ، يبدو أن والدة هذه الفتاة قد توفيت وقد تزوج والدها بهذه السيدة قاسية المشاعر وأن هذه السيدة لا تريد الفتاة أن تقيم معهم في نفس المنزل لذلك جعلت الأب يبني غرفة صغيرة من الخشب لهذه الفتاة أمام المنزل في الحديقة وهذه الغرفة من الخشب لأنه لا يوجد أي مواد أخري للبناء مثل الطوب والأسمنت وهذه الغرفة سوف يكون لها باب واحد وشباك واحد من الزجاج لكي تستطيع زوجة الأب أن تراقب الفتاة ، والفتاة لا يبدو عليها الحزن أو الغضب ربما هي سعيدة لأنها لن تعيش مع إمرأة أخري غير أمها وربما تكون هي من طلبت من أبيها أن يبني لها هذه الغرفة لكي تبتعد عن زوجة والداها .

التفسير :

هنا نجد أن الحالة اعتبرت نفسها قد توفيت وأن زوجها قد تزوج بإمرأة أخري ، وهذا يؤكد الخلافات الزوجية ، وهذا يؤكد أيضا علي عدم رغبتها في الحياة أو أنها تتمني الموت بدلا من أن تعاني من المرض ، ويدل أيضا علي قلقها وخوفها علي أولادها

بعد وفاتها وفي حالة أن زوجها سوف يتزوج فإن الزوجة الجديدة سوف تعامل أولادها بطريقة سيئة ، وهنا أسقطت الحالة ما تشعر به علي الصورة وما سوف يحدث بعد وفاتها ، وازدادت لديها مشاعر الإحباط وفقدان الأمل في الشفاء ، مع سلبية التفكير في حال ابنتها بعد وفاتها ، وخوفها الزائد من وجود زوجة أب في حياة أبنائها ، الأمر الذي يجعل لدي الحالة فقدان الأمل في الشفاء ، وقلق دائم تجاه مرضها .

وهذا يتفق مع ما ذكرته الحالة بأنها متأكدة تماما بأن زوجها سوف يتزوج بعد وفاتها وهذا الموضوع يصيبها بالإحباط لأنها تحبه كثير ولا تريده أن يكون مع إمرأة أخري ، وأنها قلقة علي مستقبل أبنائها بعد وفاتها وقلقة بشأن معاملة زوجة أبيهم التي سوف يتزوجها بعد وفاتها ، وهذا الأمر يجعلها محطمة نفسيا لأنها تحب أولادها ولا تريد أن يعاملهم أحد بطريقة سيئة .

البطاقة (٣ ف ن)

هذه الصورة لسيدة تضع يد علي وجهها واليد الأخري تستند بها علي الباب وهي يبدو عليها الضعف والإرهاق لأنها لا تستطيع الوقوف ، ممكن تكون بتاخد أدوية وهي ما جعلها تشعر بالتعب والدوخة ولم تجد من تستند عليه لذلك استندت علي الباب ، أو ممكن تكون سمعت خبر سيئ وفاة شخص عزيز عليها ، ممكن تكون بتاخد أدوية وهي ما جعلها تشعر بالتعب والدوخة ولم تجد من تستند عليه لذلك استندت علي الباب ، أو ممكن تكون سمعت خبر سيئ وفاة شخص عزيز عليها ، أو ربما تشاجرت مع زوجها وتركها وحيدة بالمنزل ولم تجد ما تفعله وجلست لفترة تفكر في حياتها كيف كانت تتمنها وحياتها الأن وبعد جلوسها لفترة طويلة قامت لتدخل الغرفة ولكنها شعرت بالتعب والدوخة فااستندت علي الباب ، أو ممكن تكون مريضة والمرض اشتد عليها وكانت ذاهبة لأخذ العلاج ولكنها داخت فجأة واستندت علي الباب.

التفسير :

هنا نجد أن أول شئ ذكرته الحالة عن الصورة هو المرض وتناول الأدوية التي أضعفت جسدها وهذا يدل علي شدة المرض الذي تعاني منه وأن الأدوية التي تتناولها

تسبب لها التعب والدوخة ، وهذا الوصف يتفق مع أعراض القلق الوجودي حيث أن أفكار المريضة تدور في دائرة مغلقة من المرض ، والألم ، والموت ،كما أن أفكار الحالة كلها أفكارا تشاؤمية مثل وفاة شخص ، مشاجرة مع الزوج ، وهذا يدل علي أنها تعاني من القلق والاكتئاب ، كما أن رواية الحالة للقصة توضح أن هناك خلافات زواجية ، وأن زوجها يتركها وحيدة بالمنزل عندما يتشاجران وهذا يدل علي عدم وجود مساندة نفسية من الزوج وهذا يشعرها بالحزن ، وتؤكد مرة ثانية علي أنها مريضة وتتألم من هذا المرض ، وهذا يتفق مع المعلومات التي تم جمعها عن الحالة بأن زوجها يتركها بمفردها كثيرا وأنها في أحيان كثيرة تكون متعبة من الأثار الجانبية للأدوية ، وأنها لا تجده بجوارها علي الرغم من أنها ذكرت أنه يقوم بعمل إضافي لتوفير النقود ولكنها كانت تتمني أن يكون بجوارها دائما حتي تشعر بالأمان والإطمئنان . ونجد هنا أن الحالة أسقطت ما تشعر به من آلالم جسدية علي الصورة مما يدل علي مشاعر القلق والخوف التي تنتابها نتيجة مرضها .

البطاقة (٤)

هذه الصورة فيها صورة سيدة جميلة ورجل ملامحه جامدة وقاسية ممكن يكونوا زوجين ، يبدو أن هناك مشكلة بينهم والمرأة تحاول أن تشرح وجهة نظرها له ولكنه يرفض أن يتحدث معها أو ربما لا يريد أن ينظر إليها ، أو لم يعد يريدها لأنه هناك إمرأة أخري يفكر فيها هذا الرجل وهي في الخلف من الصورة أو في عقل الرجل وهو يفكر فيها باستمرار وهذه السيدة ترتدي ملابس غير محتشمة ، أو ربما الرجل يفكر في هذه السيدة وهي علي هذا الوضع ، أو ممكن أن الزوجة تحاول أن تتحدث مع زوجها في موضوع معين ولكن الزوج مستعجل لكي يقابل هذه السيدة .

التفسير :

هنا نجد أن الحالة تحاول أن تستعطف الرجل وتجعله ينظر إليها وهذا يدل علي ضعفها وحاجاتها إليه ، وهذا يدل علي وجود خلافات زواجية بينهما أو أن هناك صعوبات في التوافق الزواجي بينهما ، ونجد أيضا أن الحالة ليس لديها ثقة بنفسها

لأنها ذكرت أن الرجل لا يريد أن ينظر إليها ولم يعد يريدها ، ونجد أيضا أن الحالة لا تثق في زوجها وتعتقد بأنه يخونها لأنها ذكرت أنه يفكر بإستمرار في إمرأة أخري ، كل هذه الأمور توضح أن الحالة ليس لديها ثقة بنفسها أو ثقة بشريكها ، وهذا يسبب لها نوعا من القلق ، وهذا التحليل يتفق مع ما تم جمعه من معلومات بأن المريضة تشك في زوجها وتعتقد أنه يخونها علي الرغم أنها ليست متأكدة من ذلك ، فهي تقول أنه يكون في الخارج كثيرا ولا تعلم أين هو ربما يكون مع إمرأة أخري ، وتذكر أيضا أن مرضها والأدويه التي تأخذها سببت لها عدم الثقة في النفس كما أنها خائفة جدا من أن يتم استئصال العضو المصاب وهنا سوف تتدمر نفسيا وجسديا ، وهذا يجعها دائمة القلق والخوف ويجعلها عصبية دائما ، وهذا يدل علي أن نظرتها لذاتها نظرة سلبية ، وان البناء النفسي لشخصية المريضة ضعيف ، وهذا أيضا يتفق مع أعراض القلق الوجودي حيث تخشي المريضة أن تتعدد إصاباتها بالمرض فتتعقد حياتها أكثر وأكثر ، كما أنها تعتقد أن الأحداث تجري في حياتها علي عكس ما تتمني .

البطاقة (٨ ف ن)

في الصورة سيدة حزينة في أواخر العشرينات أو أوائل الثلاثينات ، تجلس علي كرسي في غرفتها وهي حزينة ربما تكون مريضة أو لديها مشكلة ، تضع يدها علي خدها وهي شاردة الذهن ربما هناك شئ يقلقها وتفكر فيه ، أو لديها مشكلة مادية ، أو تشاجرت مع زوجها لسبب ما ، أو تفكر في مستقبلها ، أو تفكر في حل لمشكلة تعرضت لها .

التفسير :

الحالة تنتابها مشاعر خوف وقلق مفرط هذا لأنها ذكرت مشاعر الحزن الذي تشعر به ، كما أن لديها قلق وصراع داخلي ناتج من خلافات في حياتها الزوجية قد تكون هذه الخلافات بسبب مرض تعاني منه أو مشكلة ما وهذا واضح من ذكرها للخلافات الزوجية والمرض والمشاكل التي تواجهها مع المرض ، كما ينتابها مشاعر

توتر وخوف وقلق شديد لأنها تحاول حل هذه الخلافات الزواجية التي تمر بها وهذا يتضح من ذكرها للتشاجر مع الزوج ، كما أن لديها قلق من المستقبل من ناحية المرض وتوابعه ومن الناحية المادية وهذا يتضح من ذكرها للمرض والمشاكل المادية ، وهذا يتفق مع أعراض القلق الوجودي فكلما ضاق الحال بالمريضة زادت المعاناة ، كما أن تعدد الإجابات يوحي بعدم صفاء الذهن وعدم الثقة بالنفس وكل هذا بسبب القلق ، وهذا التحليل يتفق مع المعلومات التي تم جمعها بأن الحالة كثيرا ما تجلس بمفردها وهي شارة الذهن وتفكر في الوضع التي هي عليه الأن وتفكر كثيرا في مرضها ، وما سوف تصبح عليه في المستقبل هل سيستمر معها المرض باقي حياتها ، هل ستستمر معاناتها ، هل سيتركها زوجها بسبب مرضها ، كل هذه الأمور تشغل تفكيرها وتجعلها حزينة وقلقة دائما وهذا يسبب لها معاناة نفسية كبيرة .

البطاقة (١٢ ن)

هذه الصورة لسيدة شابة جميلة ولكنها حزينة وهناك صورة أخري لسيدة عجوز ربما تكون والدتها وتكون قد توفيت ، أو الفتاة مسافرة بعيدا وهي تفكر في أمها لأنها تفتقدها وتفتقد حنانها وهذا ما يجعلها حزينة ، أو ربما تكون هذه السيدة تفكر في نفسها بعد عشرين عاما وقد كبرت وأصبحت عجوزاً وتملأ التجاعيد وجهها ولم تعد جميلة ، أو ربما تكون هذه السيدة مريضة وتفكر في أن مرضها والأدوية التي تتناولها جعلت ملامحها تبدو أكبر من عمرها الحقيقي ، وتفكر إذا ما استمر هذا المرض واستمرت بأخذ الأدوية فإنها سوف تصبح عجوزا في وقت أسرع وأنها لن تستمتع بشبابها ولا حياتها وهذا يجعلها حزينة ومكتئبة .

التفسير :

في هذه الصورة أيضا نجد أن الحالة تسيطر عليها فكرة الموت والبعد فهي تتخيل أن والدة الشابة متوفية أو بعيدة عنها ، وهذا قد يكون حقيقياً وهي فعلا تفتقد إلي حنان الأم ، في الرواية الثانية للحالة نجد أنها تنظر إلي نفسها بعد تقدمها في العمر وتؤكد علي فكرة أنها مريضة وأن المرض جعلها تبدو أكبر من عمرها الحقيقي

وجعلها أقل جمالا ، وكل هذه الأفكار تدل علي القلق الذي تعاني منه الحالة نتيجة المرض والألم ومعاناتها النفسية والجسدية ، لدرجة أنها عندما تفكر في المستقبل لا تفكر إلا في المرض والألم ، ولم تفكر أنها قد تكون قد أدت رسالتها كأم وزوجة علي أتم وجه وهذا يجعلها تشعر بالسلام والطمأنينة ، بل إن جل ما فكرت فيه أنها لم تستمتع بشبابها وحياتها بسبب المرض ، كما أن هذا يوضح أن الحالة لديها قلق من المستقبل والحالة التي سوف تكون عليها في المستقبل ، وهذا يتفق مع ما تم جمعه من معلومات عن الحالة أثناء المقابلة الإرشادية حيث ذكرت الحالة أن والدتها متوفية وأنها تشتاق إليها كثيرا وتشتاق إلي حنيتها وعطفها (حيث ذكرت الحالة مقولة : لو أن أمي مازالت علي قيد الحياة كانت ستهون علي الكثير وكانت ستخفف عني الكثير من المعاناة التي أعيشها) ، كما يتفق هذا التحليل بشأن قلق المستقبل حيث أن الحالة دائما ما تقول (أنا خائفة من الغد ، خائفة من جلسة العلاج القادمة ، خائفة من أن يتركني زوجي بسبب مرضي ، خائفة ألا أجد من استند عليه) ، كما أن عدم تركيز الحالة في تفاصيل الصورة مثل ملابس السيدتين واتجاه نظراتهم يدل علي عدم التركيز وقلة الانتباه

البطاقة (١٢ ر)

الصورة لسيدة مريضة وهي نائمة ولا تشعر بما حولها ممكن يكون تأثير العلاج جعلها تنام ، وفي رجل شكله عجوز أو أكبر منها ممكن يكون والدها وهو يريد أن يطمئن عليها أو يريد أن يوقظها ليطمئن عليها .

أو ربما تكون السيدة نائمة وهي تحلم الآن بأنها سوف تموت وهذا هو ملك الموت جاء ليقبض روحها وهي نائمة بهدوء لكي تشعر بالألم وهو جاء علي هيئة رجل لأن في زي هالة من الضوء الأبيض حول الشخص وهذا يدل علي أنه شخص في حلم وليس حقيقي ، وهو يحاول أن يضع يده علي رأسها لكي يقبض روحها .

التفسير :

علي الرغم من أن البطاقة خاصة بالرجال إلال أنها عندما طبقت علي الحالة استثارت استجابة تتعلق بحالتها المرضية ، وهنا نجد الحالة ذكرت أن الشخص النائم سيدة وليس رجلاً وهذا يدل علي تقمصها لدور بطل القصة ، وأنها استخدمت ميكانيزم الإسقاط حيث أسقطت شخصيتها علي شخيصة البطل كما أنها لم تلتفت إلي نوع الشخصية ، وتؤكد أيضا في هذه الصورة مثل باقي الصور علي المرض وعلي معاناتها من المرض ، وأن الأدوية التي تتناولها تجعلها لا تشعر بشئ حولها ، كما أنها ذكرت أن الشخص الآخر هو والدها وليس الزوج وهذا يدل علي غياب دور الزوج في حياتها وأنه لا يطمئن علي حالها ويؤكد علي غياب المساندة من جانب الزوج ، وأن المساندة التي تتلقاها هي من جانب والدها وليس زوجها وهذا يعني أن مصدر القوة والحماية بالنسبة لها هو الأب وليس الزوج . الرواية الثانية للحالة هي أكثر تشاؤمية فقد سيطرت مشاعر الإكتئاب حيث تخيلت أن ملك الموت تمثل في هيئة رجل وجاء ليقبض روحها ، وهذا يدل علي عدم رغبتها في الحياة واستسلامها للمرض وعدم مقاومتها له ، وهذا يدل علي معاناتها النفسية والجسدية ، وأنها تعاني من ضغط نفسي كبير جعلها تتمني أن تموت ، وهذا التحليل يؤكد المعلومات التي تم جمعها عن الحالة التي كثيرا ماتردد عبارة (أشعر أن نهايتي اقتربت ، أشعر بأن الموت قريب مني ،أفضل الموت بدلاً من أن أبقي مريضة وأتألم) ، ويتفق هذا التحليل أيضا مع ما تم جمعه من معلومات من أن الحالة تتلقي دعما كبيرا من والدها وأن هذا الدعم له أثر كبير في نفس المريضة ، وكانت تتمني أن تجد مثل هذا الدعم من زوجها أيضا ، كما يتفق هذا التحليل مع أعراض القلق الوجودي حيث نجد أن الحالة لديها شك في تحسن حالتها الصحية ، كما نجد أنها منشغلة دائما بالتفكير في الموت ، وأنها مستسلمة للمرض ولا تفكر في حظوظها في الحياة

كما نجد أن الحالة لم تلتفت إلي الضوء الابيض أو الانعكاس الأبيض علي الجدار والذي هو رمز للأمل ورمز للمستقبل ، وهذا يدل علي فقدان الحالة الأمل في الشفاء ،

وأنها لا تفكر في المستقبل وهذا أيضا من أعراض القلق الوجودي حيث أن غموض المستقبل بالنسبة لها يجعل التطلع والتخطيط للمستقبل أمر صعب .

تعقيب علي استجابة الحالة :

مما سبق يتضح لنا أن الحالة لديها مستوي مرتفع من القلق الوجودي حيث أن تعليق الحالة علي الصور السابقة يتسم بالتشاؤم وعدم التطلع للمستقبل كما أن أفكار المريضة تدور في دائرم مغلقة من المرض ، والألم ، والموت ، كما أنها فقدت الثقة بنفسها ، وأنها تشعر بالعجز عندما تشعر بالألم ، وأيضا نجدها مستسلمة للمرض وأنها تجد أن ما تقوم به من أعمال ليس له قيمة لأن الموت هو نهايتها المؤكدة ، كما نجدها خائفة من أن تتعدد إصاباتها أو أن تفقد العضو المصاب وهذا يشعرها بالتهديد والإحباط .

عرض نتائج الحالة الثانية :

استمارة المقابلة الإكلينيكية للحالة غير مصابة

الإسم : د .م

العمر : ٤٤

الحالة الإجتماعية : متزوجة ولدي ٤ أبناء

درجة الحالة علي مقياس القلق الوجودي :٣٥

العلاقة بالوالدة : ممتازة

العلاقة بالوالد : جيدة جدا

العلاقة بالإخوة : جيدة جدا

العلاقة بالزوج : ممتازة

العلاقة بالأبناء :ممتازة

التوافق الأسري : ممتاز

التوافق الزواجي :ممتاز

التوافق المهني :جيد

الحاجات النفسية التي لم تشبع لديك من وجهة نظرك : ليس هناك شئ علي بالي الآن ، أعتقد أنه لا ينقصني شئ الحمد لله .

أنواع الإحباطات التي تواجهيها : ليس هناك ما يحبطني الحمد لله .

أنواع الصراعات التي تواجهيها : مشاكل طبيعية في الأسرة والعمل ، ما نتعرض له في المواقف اليومية ، ليس هناك أزمات كبيرة.

التهديدات التي تزعجك أو تعاني منها : التقدم بالعمر ، كلما أكبر عاما أشعر بالضيق هذا لأنني أحب الحياة وأحب عائلتي ولا أريد أن أشعر بالكبر .

أكثر المواقف المسببة للقلق لديك : عندما أمرض أو يمرض أحد من أفراد أسرتي ، وأشعر بالتوتر عندما تواجهني مشكلة في العمل .

أنواع الأحلام أو الكوابيس التي تراودك غالبا : أنا في العادة لا أتذكر ما أحلم به ، عندما أستيقظ أتذكر مشهد واحد أو مشهدين من الحلم ولكنلا أتذكر الحلم كاملا ، وأحيانا كثيرة يكون نومي متقطع فيكون هناك تتداخل أو تقاطع في الأحلام.

ماذا تتمني لكي تصبحي في حالة أفضل :أتمني أن أكون بصحة جيدة دائما ، أتمني أن تتحسن أحوالي المادية لكي أحقق ما أتمناه .

ماهي إيجابيتك من وجهة نظرك : أنا إنسانة مرحة كثيرا أحب الضحك والفكاهة ، متفائلة الحمد لله ، طيبة ، أحب الناس ، أحب الخير للآخرين ، عطوفة ، لدي حسن نية دائما .

ماهي سلبياتك من وجهة نظرك : أنني أثق كثيرا بالآخرين ، أتأثر بالمواقف التي تحدث أمامي

ما هي طموحاتك وتطلعاتك أو آمالك المستقبلية : أتمنى الحج أو العمرة ، أتمني أن أرى أبنائي في أحسن حال ويحققوا كل ما يحلموا به ، لدى فكرة مشروع أتمني أن أحققه .

استجابة الحالة علي اختبار تفهم الموضوع :

البطاقة (٢)

في هذه الصورة هنا ثلاث أشخاص فتاة تحمل كتابين يبدو أنها ذاهبة إلي المدرسة أو الجامعة وهي تنظر للوراء ، وهناك صورة رجل يبدو أنه نجار لأن بجانبه منشار وشاكوش وهو يقطع الخشب ، يبدو أنه يبني بيتا من الخشب أو كوخا وهو منهمك في العمل ، وهناك سيدة تسند ظهرها علي شجرة أو باب وهي تضع يديها فوق بعضها ويبدو أنها والدة الفتاة وهما متشاجرتين لذلك فهي لا تنظر إلى ابنتها وهناك أشجار في جانب الصورة وهناك إناء للماء لكي يشرب منه النجار .

التفسير :

نجد هنا أن الحالة تفكر بطريقة إيجابية حيث أنها وصفت الصورة بدقة ، كما أنه لا توجد أي أفكار تشاؤمية فهي ذكرت أن هناك مجرد خلاف بين الفتاة وأمها ، وهذا أمر طبيعي في الحياة العادية ، كما أن هذا يدل علي أن الحالة متوافقة نفسيا وليس لديها أي مشكلات شخصية مع الزوج أو الأم ، وهذا دليل علي خلو الحالة من أعراض للقلق أو التوتر .

البطاقة (٣ ف ن)

هذه الصورة لفتاة أو سيدة تضع يد علي وجهها واليد الأخري تستند بها على الباب يبدو أنها سمعت خبر سئ ، يمكن أن يكون خبر لوفاة شخص عزيز عليها ، أو ممكن تكون شعرت بصداع ودوخة وهي ماشية فاستندت علي الباب .

التفسير :

نجد هنا أن الحالة فكرت بطريقة طبيعية جدا وليس بها أي مغالاة ، وهذا دليل على أنها لا تعاني من أي مشاكل أو صراعات ، فرد الفعل الطبيعي للشخص العادي عندما يسمع بخبر سيئ أو يشعر بصداع فإنه يستند علي الحائط ويضع يده علي وجهه ، وهذا يدل على أن الحالة ليس لديها مشاعر قلق مفرطة ، وإنما رد فعل طبيعي لموقف معين .

البطاقة (٤)

صورة لسيدة ورجل ربما يكونان زوجين أو حبيبين ، السيدة جميلة وتحاول أن تجعل الرجل ينظر إليها لكي تتكلم معه ولكنه يرفض النظر إليها ، ربما فعلت شئ ضايقه وتحاول أن توضح وجهة نظرها وهو يرفض أن يتكلم معاها ، هناك صورة لسيدة أخري في الخلف ترتدي ملابس غير محتشمة ربما تكون إمرأة ثانية يحبها الرجل ولهذا السبب لا ينظر للمرأة التي معه ، أو أنها تعرف أن هذا الرجل علي علاقة بهذه المرأة وهي تحاول أن تبعده عنها ، ومع ذلك فهي لايبدو عليها الحزن أو الضيق .

التفسير :

نجد هنا أن الحالة تفكر بطريقة واقعية فهي افترضت أن السيدة فعلت شئ ضايق الزوج ولم تذكر أنهما تشاجرا ، وهذا يدل علي عدم وجود خلافات أو صراعات زواجية ، ونجد أن الحالة لديها ثقة بنفسة حيث أن ذكرت أن السيدة تحاول أن توضح وجهة نظرها ، وذكر الحالة للسيدة الأخري وذكرها أن ملابسها غير محتشمة هذا يدل على صفاء الذهن والتركيز في التفاصيل ، وأنها فكرت أن الرجل ربما يخونها ، أو أنها تعرف بأمر السيدة لذلك تحاول أن تبعده عنها ، وهذا أمر طبيعي وتفكير منطقي ، وذكر الحالة أن السيدة لا يبدو عليها الحزن أو الضيق يؤكد ثقتها بنفسها واعتدادها بنفسها ودليل على أن شخصيتها قوية .

البطاقة (٨ ف ن)

صورة سيدة جميلة في الثلاثينات من عمرها تجلس علي كرسي في البلكونة أو أمام الشباك وتسند يدها على ذقنها ويدها الأخري علي يدها التي تضعها علي ذقنها وهي شاردة الذهن ، من الممكن أن تكون تستمع إلى بعض الأغاني التي تحبها ،ربما تفكر في الماضي ، او تفكر في مشكلة لديها ، أو ربما تفكر في المستقبل وماذا يمكن أن تفعل في المستقبل ، هناك ضوء أو انعكاس أبيض خلف السيده يمكن أن يكون هذا دليل على الأمل .

التفسير :

نجد هنا أن الحالة لديها مشاعر قلق طبيعي نتيجة التفكير في مشكلة تواجهها مع محاولة لحلها وهناك عمق في التفكير للوصول لحل ، وهذا يتضح من خلال ذكر الحالة ووصفها لطريقة وضع الأيدي في الصورة مما يدل علي عمق التفكير بطريقة إيجابية مع الثقة بالنفس وقوة الشخصية والقدرة علي الوصول لحل هذه المشكلة ، وهذا واضح من ذكرها للضوء الأبيض الذي يراه عقلها نتيجة اليقظة والتفكير بحكمة في الأمور الحياتية التي تمر بها ، وذكر الحالة أن السيدة تستمع إلي الأغاني يدل علي الهدوء والتروي في التفكير ، ويدل أيضا علي التفاؤل .

البطاقة (١٢ ن)

هذه الصورة هي لسيدة شابة جميلة تضع مكياج وصورة أخري لسيدة عجوز تملأ التجاعيد وجهها وبدون مكياج ، ربما تتخيل السيدة الشابة ملامحها وشكلها عندما تكبر في السن وتصبح عجوز ، أو ربما تكون هذه صورة لوالدتها وهي متوفية وتتذكرها وتفكر فيها وفي ما كانت تقوله لها وتنصحها بما يجب أن تفعله .

التفسير :

نجد هنا الحالة اجابتها محددة جدا وهذا يدل علي التركيز الشديد وصفاء الذهن وهذا يدل على أنها لا تعاني من القلق ، كما أن تركيزها في تفاصيل الصورة يدل أكثر على التركيز الشديد والتفكير بعمق

البطاقة (١٢ ر)

الصورة هي صورة سيدة نائمة ومستغرقة في النوم أو شاب مستغرق في النوم وشخص أخر رجل يبدو أنه عجوز أو أكبر منها لأنه أصلع من الأمام هو واضع رجل علي السرير والراجل الأخري واقف عليها ممكن يكون بيصحيها من النوم ، بس وضع إيده مش بدل علي أنه هايصحيها ، ممكن تكون البنت مريضة أو الولد المريض وهو هايضع يده علي رأسها لكي يفحص درجة حرارتها .

التفسير :

هنا نجد أن الحالة لديها تركيز شديد فهي لم تصر على أن الشخص النائم هو سيدة فقد ذكرت أنه من الممكن أن يكون شاب وهذا دليل على التركيز الشديد ، كما أنها وصفت الصورة تقريبا بدقة وهذا يدل أيضا على التركيز وعدم معاناتها من القلق ، كما أن سرد الحالة للقصة طبيعي جدا فقد ذكرت أنه ربما يكون أب يطمئن علي ابنته المريضة أو ابنه ، وهذا يدل على الترابط الأسري وعلي حبها لوالدها ، وأن والدها مصدر قوة بالنسبة لها .

تعقيب علي استجابة الحالة :

مما سبق يتضح أن الحالة غير مصابة بسرطان الثدي لا تعاني من أعراض للقلق وأنها لا تتعرض لأي ضغوط نفسية ، كما تعكس استجابات الحالة على بطاقات الإختبار النظرة الإيجابية والتفكير الإيجابي وذلك من خلال ذكر المشكلة والأسباب ، كما أن الحالة تتمتع بصفاء الذهن والعمق في التفكير ، كما تتمتع الحالة أيضا بثقة كبيرة بنفسها ، وهذا يوضح أن ديناميات الشخصية للحالة الغير مصابة تتمتع ببناء قوي وشخصية قوية لديها ثقة بنفسها.

نتائج الدراسة الإكلينيكية :

توصلت نتائج الدراسة الإكلينيكية إلي وجود اختلافات بين ديناميات الشخصية للمريضات ذوات القلق الوجودي المرتفع وذوات القلق الوجودي المنخفض ، فمن خلال العرض السابق لاستجابات الحالات على اختبار تفهم الموضوع (T. A . T) يتضح أن الحالة التي تعاني من قلق وجودي مرتفع لديها نظرة سلبية للذات ، ونظرة سلبية للشريك وللبيئة المحيطة كما كشفت استجابات الحالة عن عدم الثقة بالنفس وعدم الثقة بالآخرين ، وأنها تعاني من بعض الصراعات النفسية واضطراب في النوم ، والافتقاد إلى الأمن النفسي والتفكير المستمر في المرض والألم وكذلك الخوف الدائم من الموت ، كما أنها تعاني من تشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز وعدم صفاء الذهن ، كما أن لديها نظرة تشاؤمية عن المستقبل ، وعدم القدرة علي التفكير

الإيجابي ، ومن خلال استجابة الحالة غير المصابة نجد أن لديهم نظرة إيجابية للذات ونظرة إيجابية للشريك وللبيئة المحيطة، وكذلك الثقة بالنفس والثقة بالآخرين ، وأن لديها قدر من الإستقرار النفسي ، مع عدم التفكير في المرض والموت ، وأن لديها نظرة إيجابية للمستقبل ، والقدرة علي التفكير الإيجابي، وعدم تشتت الإنتباه وصفاء الذهن والقدرة علي التركيز .

وفي ضوء الصورة الدينامية للشخصية لذوات القلق الوجودي المرتفع وتكوينها النفسي نجد البناء النفسي للشخصية مضطرب وهذا يؤدي إلي حدوث اختلال في تنظيم الشخصية مما يؤدي إلى اضطرابها وانحرافها عن السواء .

توصيات الدراسة :

بناءا على ما توصلت له نتائج الدراسة السيكومترية والإكلينيكية من ارتفاع القلق الوجودي لدى المصابات بسرطان الثدي عن غير المصابات فإن الدراسة الحالية تخرج بمجموعة من التوصيات لمواجهة أزمة الإصابة بمرض السرطان بصفة عامة ومريضات سرطان الثدي بصفة خاصة ومنها ما يلي :

١- إصدار كتيب من وزارة الصحة يتم توزيعه علي جميع مريضات سرطان الثدي بحيث يتضمن هذا الكتيب أنواع سرطان الثدي ومراحله وأعراضه وطرق علاجه وأنواع العلاجات المختلفة والأثار الجانبيه لهذه العلاجات .

٢- عقد بعض البرامج النفسية التدريبية للأطباء ومساعدتهم علي كيفية التعامل مع هذه الفئة من المرضي نفسيا قبل البدء بالعلاج ومحاولة الأطباء لمساعدتهم في خفض شعورهم بالضغط النفسي .

٣- الإهتمام بالرعاية النفسية لمرضي الأورام بصفة عامة حيث تعتبر الرعاية النفسية جزءا من بروتوكولات العلاج والتي تسير جنبا إلي جنب مع الرعاية الطبية والعلاجية للتخفيف من حدة الأعراض النفسية التي يعاني منها هؤلاء المرضي نتيجة إصابتهم بهذا المرض المخيف .

٤- الإهتمام بتدريب فريق التمريض وتقديم البرامج النفسية لهم لكي يستطيعوا التعامل مع المريضات ومساعدتهم في خفض القلق والتوتر والإكتئاب الذي يعاني من المريضات .

٥- الإهتمام بالأخصائيين النفسيين وتدريبهم علي البرامج الإرشادية النفسية بجميع أنواعها للتعامل مع هذه الفئة من المرضي .

٦- تقديم البرامج الإرشادية عن المساندة النفسية لأسر المرضي لكي يتمنكوا من مساندة المرضي وتشجيعهم علي مقاومة المرض والتمسك بالحياة .

٧- الإهتمام بالصحة النفسية داخل المستشفيات وتخصيص مكان داخل المستشفي للأطباء النفسيين والمرشدين لمساعدة المرضي علي التغلب علي المشكلات النفسية الناتجة عن المرض .

٨- التوسع في إنشاء مراكز الأورام بجميع أنواعها في جميع المحافظات والمدن لتسهيل عمل الفحوصات وتلقي جرعات العلاج حتي لا يضطر المريض أن يسافر مسافات بعيدة فيتكبد معاناة السفر مع معاناة الألم والمرض .

٩- تشجيع المريضات علي الإفصاح عن مشاعر الخوف والقلق التي تنتابهم نتيجة المرض وتشجيعهم علي طلب المساعدة النفسية من خلال مراكز الإرشاد للتخفيف من القلق والتوتر والإكتئاب الذي يتعرضوا له بعد الإصابة بالمرض .

البحوث والدراسات المقترحة :

- إعداد مزيد من الدراسات والبرامج التي تهتم بمريضات سرطان الثدي مع متغيرات أخري .
- إعداد برنامج إرشادي قائم علي المعني لتحسين صورة الجسد لدي مريضات سرطان الثدي .
- إعداد برنامج إرشادي قائم علي العلاج بالمعني لتعزيز دور الزوج أو الأهل لمريضات سرطان الثدي لتقبل المرض وتحقيق التكيف النفسي .
- إعداد برنامج نفسي ديني لتحفيز مريضات السرطان علي تقبل المرض وتحقيق الرضا النفسي والإقبال علي الحياة.

المراجع

======

أحمد مجيد (٢٠١٨) . **القلق الوجودي لدي طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية** . رسالة دكتوارة ، كلية الآداب ، قسم علم النفس ، جامعة القادسية ، بغداد .

إيمان ثابت (٢٠١٦) . **الشعور بالقلق الوجودي لدي طلبة كلية الفنون بجامعة الأقصي وعلاقته بالإبداع** ، جامعة الأزهر ، غزة .

إيمان فوزي (١٩٩٥) . **دراسة نقدية للأسس النظرية للعلاج الوجودي** . رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مجلة الإرشاد النفسي ، ج (٣) ع (٤) ص ص ٢٧٣ – ٢٩٠ .

جمال شفيق (١٩٩٨). **سرطان الدم الحاد لدي الأطفال وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية** . المؤتمر العلمي السنوي . مارس ١٩٩٨ ص ص ١- ٦٢ .

جيمس بالش وفيلبس (٢٠٠١) . **الوصفة الطبية للعلاج بالتغذية** ، مكتبة جرير ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

رائدة يوسف (٢٠١٩) . **فعالية برنامج إرشادي بالمعني لتعزيز الرضا عن الحياة والتفاؤل لدي مريضات سرطان الثدي** . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، .غزة .

سلام هاشم حافظ (٢٠٠٦) . **معني الحياة وعلاقته بالقلق الوجودي والحاجه للتجاوز** ، أطروحة دكتوراة غير منشورة ، كلية الأداب ، جامعة بغداد .هادة الماستر في علم النفس العيادي ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، بسكرة ، الجزائر .

سهام الكعبي (٢٠١١) . **أزمة منتصف العمر وعلاقتها بالقلق الوجودي لدي منتسبي الجامعة** . مركز البحوث التربوية والنفسية ، بغداد١ص ص١ – ٥٦ .

سلمان الفريجي (٢٠٠٦) . **القلق الوجودي وعلاقته بالدافعية نحو مهنة التعليم لدي المعلمين** ، علم النفس التربوي ،كلية التربية ، جامعة بغداد.

عبد الله راشد (٢٠١٤) . **فاعلية العلاج بالمعني في خفض حدة الاكتئاب لدي عينة من مراجعي العيادات النفسية بمستشفي الصحة النفسية بالطائف** ، رسالة دكتوراة ، قسم الصحة النفسية والإرشاد النفسي ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

فاخر عاقل (١٩٨٨) . **معجم العلوم النفسية**، دار الرائد العربي ، بيروت .

فيكتور فرانكل (١٩٨٢) . **الإنسان يبحث عن المعني** ، ترجمة طلعت منصور . الكويت : دار القلم .

ماجدة محمود (٢٠٠٩) . **المساندة الإجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية والقلق لدي مريضات سرطان الثدي** . رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية . مج (١٩) ع (٢) ص ص ٢٦١ – ٣١١ ، مصر .

مايك ديكسون (٢٠١٣) . سرطان الثدي ، ترجمة هنادي مزبودي ، المجلة العربية ، ط ١ ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

محمد الديب (٢٠٠٧) . **القلق الوجودي في الشعر الأندلسي** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة البعث ، دمشق ، سوريا .

محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨٩) . **تيارات جديدة في العلاج النفسي** . الاسكندرية ، دار المعارف .

نادر فهمي الزيود (٢٠٠٨) . **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** . ط٢ دار الفكر عمان .

هاجر رقيق (٢٠١٧) . **جودة الحياة لدي المرأة المصابة بسرطان الثدي** ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، الجزائر .

وحيدة علي و خديجة سلمان (٢٠١٣) .**القلق الوجودي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدي طلبة المرحلة الإعدادية** ، مجلة العلوم الإنسانية ،جامعة بابل ،كلية التربية للعلوم الإنسانية (١٩) ٢١٣- ٢٢٨.

وردة سعادي (٢٠٠٨) . **سرطان الثدي لدي النساء وعلاقته بالتوافق النفسي الإجتماعي واستراتيجيات المقاومة** ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ، علم النفس العيادي ، جامعة الجزائر .

يسري عبد المحسن (١٩٩٣) . **أمراض النفس جسدية** . مقال منشور بمجلة النفس المطمئنة ، السنة الثامنة ، ابريل ، ع (٣٤) .

الموسوعة العربية الميسرة (٢٠٠٩) . سهير القلماوي ،إبراهيم مدكور ، زكي نجيب ، علي توفيق شوشة ، شفيق غربال . ط٣، دار النهضة للطباعة والنشر . القاهرة .

Algizy,H; Soltan, M, Soliman, S, Hegazy,N,Gohar,S, (2020). **Anxiety , depression and perceived stress among breast cancer patients : single institute experience** . Middle East Current Psychiatry 27 ,29. Department of Clinical Oncology , Faculty of Medicine ,Menoufia University , Shibin El Koum , Egypt .

Berman,S; Weems,C;et al (2006).**Existential anxiety in adolescent: prevalence ,structure ,association with psychological symptoms and identity development** . Journal of youth and adolescence .Springer Science ,Business Media ,Inc.

Brenda , G., Mary , J., Suzan , c., (1998).**Textbook of Medical surgical nursing** , 6th edition ,Philadelphia , Lippincott Company.

Burgess,C; Cornelius,V;Ramirez,A,(2005).**Depression and anxiety in women with early breast cancer : five year observational cohort study** .Cancer Research

UK London Psychological group, Institute of psychiatry ,King's College London, St Thomas's hospital .

Chelf , J, , Deshler ,A, Hilman, S, Arvizu,R, (2000) . **Storytelling : A strategy for living and coping with cancer** . Cancer Nursing ,National library of medicine , 23 (1)U.S.A .

Guan, C; Mohamed, S; Kuar, K, Sulaiman ,A, Zainal, N, Talb, N,(2017) . **Perceived distress and its association with depression and anxiety in breast cancer patients,** Department of psychological Medicine ,University Malaya Medical Centre ,Kuala Lumpur ,Malaysia.

Gurevich ,M., Devins, G .,&Wilson , C., (2004) . **Stress response syndromes in women undergoing Mammography : A comparison of women with and without history of breast cancer** . Psychosomatic Medicine ,66 (1) , 104 – 112 .

Hany, N; (2000). **Principles of Surgery** . Cairo , National Library.

Nash, P., (1995) **. Existential Anxiety and Existential joy ,practical philosophy** , the journal of society for philosophy in practice

Nikoy, E; Karim,Z; Rahmani, B, (2020) . **The relationship between existential anxiety and demoralization syndrome in predicting psychological well-being of patients with cancer** . Journal of practice in Clinical Psychology , V (8) N (3). Department of counseling , Faculty of Behavioral Science , Tehran University , Iran .

Villar, R; Fernandes, S, Garea; C, Barreiro ,V, Martin, C, (2017)**. Quality of life and anxiety in women with breast cancer before and after treatment** .Revista Latino – Americana de Enfermagem .University of Acoruna.

فاعلية تصميم بيئة تعلم ثلاثية الابعاد لتنمية بعض مهارات تدوين النوتة الموسيقية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى فى ظل جائحة كورونا

انجى سليم عوض

معلم اول تربية موسيقية

jejelover3@gmail.com

أ.د/ منصور احمد عبد المنعم

استاذ المناهج وطرق استاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم (المتفرغ) كلية التربية – جامعة الزقازيق

dr.mansour1953@hotmail.com

أ.م.د/ دعاء الفجر محمد سامى

استاذ المناهج وطرق تدريس الموسيقى المساعد كلية التربية النوعية – جامعة الزقازيق

dr.doaaelfagr@yahoo.com

المستخلص:

هدف البحث الحالى إلى تحديد فاعلية تصميم بيئة تعلم افتراضى ثلاثية الأبعاد فى اكتساب تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى بعض مهارات تدوين النوتة الموسيقية، و تضمنت عينة البحث (٦٠) تلميذ و تلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية (مقصودة) و تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (٣٠) تلميذ و تلميذة التى درست بالفصل الافتراضى ثلاثى الابعاد، و مجموعة ضابطة (٣٠) تلميذ و تلميذة التى درست فى الفصل التقليدى، و تضمنت ادوات البحث؛ اختبار تحصيلى الكترونى لقياس الجانب المعرفى لمهارات تدوين النوتة الموسيقية، واستخدمت الباحثة حزمة من البرامج الاحصائية (SPSS) لتحليل النتائج، و اسفرت النتائج عن التلاميذ الذين استخدموا بيئة التعلم الافتراضى ثلاثية الابعاد فى اكتساب بعض مهارات تدوين النوتة الموسيقية، افضل من التلاميذ الذين درسوا بالطريقة المعتادة داخل الفصل، و ذلك من خلال وجود فرق دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى الالكترونى لتنمية بعض مهارات تدوين النوتة الموسيقية لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى أهمية تصميم بيئة التعلم الافتراضى ثلاثية الابعاد.

الكلمات المفتاحية: التعلم الافتراضى ثلاثى الابعاد، تدوين النوتة الموسيقية، مرحلة التعليم الاساسى.

The effectiveness of designing a three-dimensional learning environment to develop some musical note notation skills Students of the basic education stage in light of the Corona pandemic.

Abstract:

The current research aimed to determine the effectiveness of designing a three-dimensional virtual learning environment in the acquisition of some skills of musical note notation for students of basic education stages.

The research sample included (60) male and female students, They were chosen randomly (intended) and were divided into two groups: an experimental group (30) male and female students who studied in the virtual three-dimensional classroom, and a control group (30) male and female students who studied in the traditional classroom.

The search tools included; An electronic achievement test to measure the cognitive aspect of musical note notation skills. The researcher used a package of statistical programs (SPSS) to analyze the results. The results showed that the students who used the three-dimensional virtual learning environment in acquiring some musical note writing skills were better than the students who studied in the usual way in the classroom, through the presence of a statistically significant difference at the level (0.05) between the mean scores of the students of the two groups. Experimental and control in the post application of the electronic achievement test to develop some musical note writing skills in favor of the experimental group, and this indicates the importance of designing a three-dimensional virtual learning environment.

Keywords: 3D virtual learning, musical notation, basic education stage.

مقدمة :

تواجه دول العالم فيروس كورونا المستجد (Covid 19) الذى أصبح من التحديات الكبرى، لجميع دول العالم لذا سوف يتم استخدام التكنولوجيا والتعلم الافتراضى من خلال تصميم بيئة تعلم افتراضى ثلاثية الابعاد فى مساعد التلاميذ والمعلمين فى العملية التعليمية دون الحاجة الى الارتباط بالزمان والمكان وهذه البيئة تساعد فى الحفاظ على الإجراءت الاحترازية التى تواجهها الدول من حيث التباعد الاجتماعى المرجو، ويأتى هذا البحث فى محاولة لتوضيح الدور الذى تلعبه التكنولوجيا بصفة عامة والتعلم الافتراضى ثلاثى الابعاد بصفة خاصة فى مواجهه بعض التحديات التى تواجه المتعلمين.

ومنذ ظهور فيروس كرونا المستجد فى منتصف شهر ديسمبر (٢٠١٩) وتفشيه فى الصين ثم فى بقية دول العالم، سبب هذا الوباء عدة اثار وانعكاسات سلبية على مختلف الميادين التعليمية، الاقتصادية، الثقافية، السياسية، الاجتماعية وغيرها، الامر الذى دفع دول العلم الى اتباع طرق وأساليب متباينة وفعالة فى مواجهه تلك الجائحة الذى صنفته منظمة الصحة العالمية كجائحة فى مارس (٢٠٢٠)، ومن الأساليب والتقنيات الحديثة التى تم اعتمادها فى تطبيقات الذكاء الاصطناعى هو التعلم الافتراضى ثلاثى الابعاد الذى تبنته بعض دول العالم فى مواجهه فيروس كرونا المستجد (جوالد، و بوزرب،٢٠٢٠)[1].

فالتقدم في مجال التكنولوجيا يسهم فى ظهور فرصاً جديدة لتعزيز التعليم والتعلم، التى تمكن المتعلم من إضفاء الطابع الشخصي على البيئة التي يعملون فيها، وتوفر مجموعة من الأدوات لتلبية مصالحه واحتياجاته (Masud,& Et.al,2012, 45).

وتكشف دراسة طه، (٢٠٠٣) الى أهمية تدرس الموسيقى والأناشيد في المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية، ومدى أهمية استخدام التكنولوجيا فى التربية الموسيقية

1- استخدمت الباحث طريقة توثيق الاصدار السابع للجمعية الامريكية لعلم النفس، (الاسم الاخير، السنة، الصفحة).

حيث تساعد فى حل مشكلة قلة عدد المدرسين المتخصصين، فهو يوصى الباحثين باستخدام التكنولوجيا في تدريس التربية الموسيقية؛ للحد من هذا القصور وذلك بتصميم برامج و استراتيجيات لتغطية كافة جوانب التربية الموسيقية.

أكد نجم، (٢٠١٠، ٢٠٧) على أهمية استخدام برنامج تعليمي الكتروني لمادة الموسيقى العربية واستخدم البرامج الإلكترونية مستخدما لغة الفيجوال بيسك لإعداد برنامج تعليمي الكتروني يشتمل على (نوتة _ تحليل _ استماع) والبرنامج قادر على عرض المعلومات حسب اختيار المتعلم و التي يتم عرضها على شاشة البرنامج.

مشكلة البحث:

فى ظل جائحة كورونا ظهرت الحاجة الى التعلم الالكترونى بشكل عام والبيئات الافتراضة ثلاثية الابعاد بشكل خاص وذلك فى ظل الاجراءات الاحترازية للوقاية من الفيروس، ومن متطلبات علم الموسيقى النظام والدقة في الاداء؛ عند تنفيذ المشروعات الموسيقية عن طريق الحفظ والتلقين يقودنا هذا إلى إصدار اصوات موسيقية غير متجانسة أو تعرضها للضياع نتيجة عدم تدوينها وهذا بدوره يقودنا إلى عدم التطور والمواكبة، لذلك ظهرت الحاجة إلى التدوين، وتتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات التدوين الموسيقى وعزوف التلاميذ عن التعامل مع الوسائل التكنولوجية الحديثة.

ويمكن صياغتها فى التساؤل الرئيسى التالى:

ما فاعلية تصميم بيئة تعلم افتراضي ثلاثى الابعاد على تنمية بعض مهارات التدوين الموسيقى لدى تلاميذ مرحل التعليم الإساسى؟

ويتفرع من هذا التساؤل عدة أسئلة فرعية :

١. ما مهارات التدوين الموسيقى المطلوب توافرها لدى تلاميذ مرحلة التعليم الاساسى؟
٢. ما التصور المقترح لتصميم بيئة التعلم الافتراضي ثلاثية الابعاد لتنمية بعض مهارات التدوين الموسيقى لدى تلاميذ مرحلة التعليم الاساسى فى ظل جائحة كورونا ؟

٣. ما فاعلية بيئة التعلم الافتراضي ثلاثى الابعاد المقترح على تنمية بعض مهارات تدوين النوتة الموسيقية لدى تلاميذ مرحل التعليم الاساسى ؟

اهداف البحث:

يهدفت البحث الحالي إلى :

١-تنمية بعض مهارات التدوين الموسيقى لدى تلاميذ مرحل التعليم الاساسى.

٢- تصميم تصور مقترح لبيئة التعلم الافتراضى ثلاثى الابعاد.

٣- التعرف على فاعلية تصميم بيئة تعلم افتراضية ثلاثية الابعاد فى تنمية مهارات التدوين الموسيقى.

أهمية البحث:

قد يُفيد البحث الحالى إلى :

١- تنمية الاتجاه نحو التعلم الافتراضي ثلاثى الابعاد واستخدام التكنولوجيا لدى منظمى محتوى المناهج وواضعى ومخططى المناهج، وواضعي الأنشطة التعليمية.

٢- تنمية آداء تلاميذ مرحل التعليم الاساسى فى التعامل مع المستحدثات التكنولوجيا (التعلم الافتراضي ثلاثى الابعاد)، وتوظيفها فى تدوين النوتة الموسيقية.

٣- استفادة الباحثين من مواد وادوات البحث.

٤- تنمية وتطوير آداء المعلمين فى مهارات البحث على الشبكة، وتدوين النوتة الموسيقية فى عملية التعليم والتعلم.

متغيرات البحث:

١- المتغير المستقل: تصميم بيئة تعلم افتراضية ثلاثية الابعاد.

٢- المتغير التابع: بعض مهارات تدوين النوتة الموسيقية.

حدود الدراسة :

١- **الحدود الموضوعية:**

أ- تصميم نموذج لبيئة تعلم افتراضى ثلاثى الابعاد وتشتمل على (تحليل، تخطيط، تصميم، انتاج، تقويم، نشر و استخدام).

ب- مهارات التدوين ويشتمل على (اهمية التدوين، ومحتويات النوتة الموسيقية، الايقاعات، المدرج الموسيقى، الميزان الموسيقى، الرباط الزمنى، النغمات من دو الوسطى إلى صول الوسطى).

٢- **الحدود المكانية** : مدرسة السادات الاعدادية بنين ادارة غرب محافظة الشرقية، مدرسة الاعدادية بنات ادارة غرب محافظة الشرقية وذلك لتوافر الادوات الالات الموسيقية وواستعداد ادارة المدرستين لتطبيق التجربة وتقديم المساعدة المرجوة.

٣- **الحدود الزمانية** : تدريس بيئة التعلم الافتراضية ثلاثية الابعاد المقترح خلال العام الدراسي (٢٠٢٠- ٢٠٢١م).

منهج البحث:

المنهج الوصفى المرتبط بالدراسات السابقة والاطار النظرى، والمنهج التجريبي ذو التصميم شبة التجريبى ذو المجموعتين (مجموعة تجريبية تدرس بنظام التعلم الافتراضي باستخدام تصميم بيئة التعلم ثلاثية الابعاد، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة المعتادة).

أدوات البحث:

١- تصميم بيئة تعلم افتراضية ثلاثية الابعاد نموذج من اعداد الباحثة.

٢- اختبار معرفى الكتروني: خاصة بتدوين النوتة الموسيقية.

فروض البحث:

١- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى فى الجوانب المعرفية لمهارات التدوين الموسيقى.

مصطلحات البحث:

التعلم الافتراضي ثلاثى الابعاد: 3D virtual learning

بيئة تحاكى البيئة الواقعية، يتم انتاجها من خلال الكمبيوتر وتشمل على شخصية رقمية ثلاثية الابعاد لتمثل وتجسيد المتعلم، واعطائه بالحضور والتواجد الفعلى داخليًا ويكون قادر على التكيف المرن مع مكونات البيئة الافتراضية ومتغيراتها حيث يتيح التفاعل اللفظى وغير اللفظى للمتعلمين لتحقيق الاهداف المرجوة تحت توجية وارشاد المعلم (على، وحشمت، ٢٠١٧، ص ٨٩).

انها محاكاة للواقع من خلال انشاء بيئة تخيلية تحاكى البيئة الحقيقية ومدارة تعليميًا، بحيث تسمح بوجود مساحة للتفاعل بين المعلم والمتعلم رغم بعد المسافة بينهما، مما يوفر بيئة تعليمية تفاعلية للمتعلم تزيد من تعلمه (المولى، ٢٠١٧).

وتعرفه الباحثة اجرائياً بأنة:

بيئة تعلم تشبة التعليم الحقيقى يتطلب اجهزة ذكية متصلة بالانترنت، معلم، ومتعلم تساعدة فى الانغماس داخل البيئة، ويتم وضعه (المتعلم) فى مواقف تعليمية حقيقية شاملة ثلاثية الابعاد ومتكاملة أثناء العملية التعليمية.

التدوين الموسيقي: **Notation musical**

"التدوين الموسيقي يمكن تشبيهه باللغة؛ فهو يتكون من حروف ومن خلال تجميع هذه الحروف الموسيقية يمكن تكوين الجملة الموسيقية، والحروف الموسيقية تختلف عن الحروف الأبجدية بأنها محددة الزمن من خلال الزمن الإيقاعي لكل حرف موسيقي الذي يحدد قيمته الزمنية" (زيتون، ٢٠١٢، ص. ٥٧٩). التدوين هو الحفظ ويعنى توثيق وحفظ العمل الموسيقى في كتاب أو نوتة موسيقية كما هو (الفاتح، ٢٠١٣، ص. ٥).

وتعرفه الباحثة اجرائياً على انه :

هو الطريقة المثالية لحفظ وتوثيق الموسيقى التي نسمعها وتحويلها إلى رموز مكتوبة لحفظها من الاندثار ونسب تلك الاعمال الى أصحابها.

أدبيات البحث:

اولا: التعلم الافتراضى ثلاثى الابعاد:

فهى البيئة التى تعطي الشعور للمستخدم بثلاثية ابعاد، تحاكي الواقع وتتيح للمعلمين والمتعلمين خلق محتواهم بأنفسهم، كما تسمح بتبادل الخبرات والأفكار بين المعلمين والمتعلمين بغض النظر عن أماكن تواجدهم وذلك بتقمص كل فرد منهم لشخصية افتراضية تتيح لهم التواصل والتعلم بدون خوف أو خجل (ابراهيم،٢٠١٧).

تم اعتماد العديد من بيئات التعلم الافتراضى على نطاق واسع من قبل المتعلمين، وحصلوا على نتائج جيدة، وتطورت هذ البيئات إلى بيئات أكثر تقدمًا باستخدام تقنيات ثلاثية الأبعاد حيث مراعات احتياجات المتعلمين، أدى هذا إلى انتاج مناهج التعليم الأكثر تخصصًا، مما يتطب تكيف البيئات مع المتعلمين واحتياجاتهم من هنا ظهرت الحاجة الى البيئات ثلاثية الأبعاد لإنشاء تجارب جديدة ومحسنة لرفع كفائة المتعلمين (Scott al, 2017 ؛ Topu, F.,B.,&Et.al, 2018 .&Et.

فبيئات التعلم الإفتراضى ثلاثى الابعاد تقُدم في صورة تتابعية تتكون من سلسلة من المعارف والمهارات والأنشطة التي تربطها فكرة واحدة ويتم الإبحار والتعامل معه من خلال توافر نظام لدعم الأداء، قد يكون هذا النظام فى صورة الوكيل الذكي (نظير، ٢٠١٣ ، ص. ٣٩٧).

وترى الباحثة أن العالم لم يعد قرية صغيرة بل شاشة صغيرة متاحة أمامك فى اى وقت واى مكان، فالتعليم الافتراضي ثلاثى الابعاد طريقة تعليم تساعد المتعلّم فى الحصول على البيانات، والمعلومات، والتواصل، والتدريب، والانغماس من خلال شبكة الإنترنت على شكل صوت، صورة، فيديو، كتب إلكترونيّة، يعتمد على الاجهزة الذكية، وشبكات الإنترنت، إلى جانب الطريقة المعتادة.

١- اهمية البيئات الافتراضية ثلاثية الأبعاد:

ازدادت أهمية البيئات الافتراضية بشكل كبير في مجال التعليم، كما أنها تزودنا ببيئات ثلاثية الأبعاد تتسم بالواقعية، والتفاعل، والاندماج للمستخدمين، كما تسمح ببناء وأنشاء روابط بين المتعلم والمعلم، لذلك من الممكن تحسين أداء المتعلم من خلال استخدام بيئات التعلم الافتراضي ثلاثية الأبعاد، والتي تمكنه من القيام بالأنشطة التعليمية ضمن محتوى هذه البيئات التى تعتمد على محاكاة الواقع الافتراضي (open simulator)، وهى متصلة بنظام إدارة التعلم (Moodle)، لإمكانية إدارة ملفات و سجلات المتعلمين ونشاطهم والاستفادة من ذلك عن طريق الربط بين الواقع الافتراضي وإدارة التعلم ينتج عن هذا الربط إدارة البيئات الافتراضية (SLOOEDL) ، التي تدمج بين مزايا الأنظمة مفتوح المصدر ادارة التعلم والواقع الافتراضي لتصميم وبناء بيئات تعليمة افتراضية (Virtual Learning Environment) (عثمان، ٢٠١٣؛ محمد، ٢٠١٥؛ عبد ربه، ٢٠١٥؛ Yasa, O., &Et.al, 2010).

يستطيع المستخدم لهذه العوالم ابتكار شخصياتهم الافتراضية بأنفسهم وأيضا بناء وتصميم المجسمات والبرامج، والقيام بمختلف أنواع الأنشطة، والتواصل والتعرف مع أشخاص آخرين من مختلف انحاء العالم (الخليفة، ٢٠٠٨، ص. ١٦).

"استخدام البيئة الافتراضية ثلاثية الابعاد في التعليم ساعد في التغلب على العديد من المشكلات التي تواجه العملية التعليمية، كما ساهم في زيادة فاعلية التعليم ورفع مستوى كفاءته" (الشمرانى، ٢٠١٨).

فالبيئات الافتراضية ثلاثية الأبعاد ترتكز على ابتكار بيئة تخيلية تُحاكي الحقيقة، فهى تسمح بحدوث تفاعل بين المعلم والمتعلم بالرغم من وجود مسافة بينهما، كما يُسهم في خلق بيئة تعليمية تُحفز المتعلمين للتعلم، ومن المميزات المتعددة لها التمركز على الحياة الثانية (Second Life) الا أنها تُمكِّن المتعلمين من المشاركة في العملية التعليمية وإحداث تفاعل مع الشخصيات الافتراضية (Jauregi, K &et al, 2012).

ويوضح الراضى، (٢٠٠٨) من أهمية ايضًا:

أ- تكوين متعلم عصري متطور علمي اجتماعي مهني ليصبح على درجة عالية من الاتقان.

ب- اكتساب المتعلم لمهارات التعلم الذاتي، والقدرةعلى طرح الاسئلة ومناقشتها.

ج- تنمية الاتجاه الإيجابي نحو استقراء المعرفة من مصدرها ومشاركة المتعلم بأيجابية فى بيئة التعلم.

د- توفير مهارات تعليمية متميزة، الاستقلالية في التعلم.

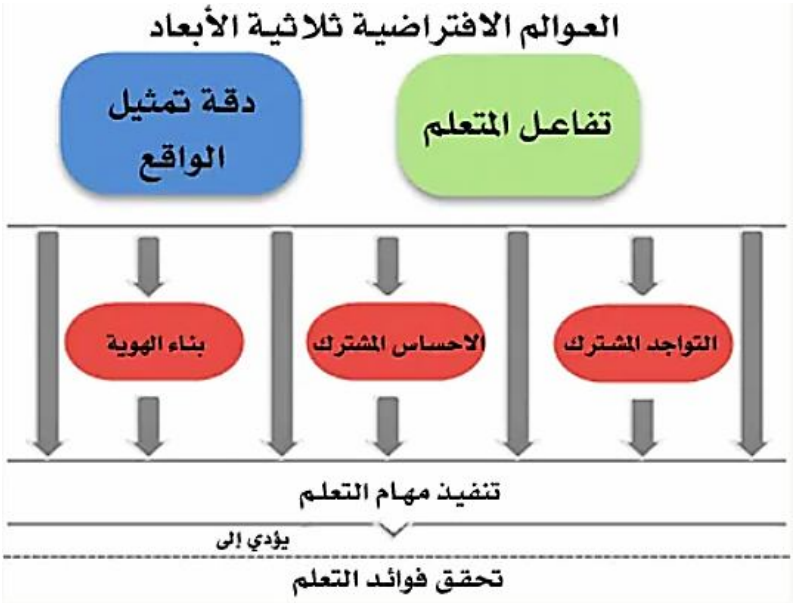
ه- تزويد المتعلم بالخبرات المساعدة له في حياته العملية للتغلب على مشكلات العصر.

و- توفير الفرصة للترقى المهنى من خلال توظف تكنولوجيا التعليم.

نموذج للبيئات الافتراضية ثلاثية الابعاد:

شكل ١

يوضح نموذج للعوالم الافتراضية ثلاثية الابعاد (المولى، ٢٠١٦).



وتُعد أنشطة التعلم التشاركي (التواجد المشترك) من أهم الاستراتيجيات في بيئة التعلم الافتراضية، كما يعد التواصل (الاحساس المشترك) شيئاً مهماً نظراً لأن هناك ميلاً لدى المتعلم للشعور بالعزلة من خلال هذه البيئة، وكما هو معلوم فإن التفاعل بين المتعلمين يعد شيئاً مهماً في عملية التعلم، لكي يبني (بناء الهوية) المتعلمون معارفهم فإن عليهم التفاعل مع هذه المعارف وإعادة صياغتها، ووضع التفسيرات الخاصة بهم حولها، ومشاركتها مع الآخرين، وبناء الآراء والمفاهيم حولها وذلك من خلال ردود أفعال واستجابات الآخرين فالمعرفة ليست تكديساً لمعلومات أو تجميعاً أو تراكماً لها بل هي عملية تنقية تهدف إلى اختيار ما هو ثمين واستثماره بكافة الوسائل و الطرق، ومن أهم صفاتها أنها تتكون تدريجياً وعلى خطوات ومرحلة متأنية، وليس بالقفزات والوثبات السريعة الخاطفة (عزمي، ٢٠١٥، ص. ٤٩٨- ٤٩٩).

وترى الباحثة ان بيئات التعلم الافتراضية ستفتح المجال الواسع للتعليم داخل المنزل، وسيتيح ذلك لأولياء الأمور أن يختاروا الفصل الافتراضى المناسب او المعلم الأكثر مهاره من بين مجموعة كبيرة من الاختيارات ذات الجودة التي تناسب أبنائهم، وتعطى لهم الفرصة للسيطرة على المحتوى التعليمى المقدم بطريقة الكترونية بشكل كبير.

٢- خصائص البيئات الافتراضية ثلاثية الابعاد:

تتميز بمجموعة من الخصائص مثل (المولى، ٢٠١٦):

أ- الابحار: فهى تسهم فى الشعور بالانغماس داخل البيئة الافتراضية.

ب- التفاعل: تفاعل المتعلم مع البيئة، يوجد مدى واسع من اساليب الممارسة اليدوية والتكيف.

ج- التحكم الذاتى: فهى بيئة ديناميكية يقدر المستخدم التحكم ذاتًا فى اهدافة وتتبعها بكفاءة.

د- التفاعلية: تعد خبرات الفرد مع العالم الواقعى معياراً يقارن بة كل الخبرات التعليمية الاخرى.

ه- التعلم التعاونى: فهى تهدف إلى احداث مشاركة خلال مساحات افتراضية فى الوقت المناسب.

٣- مميزات البيئات الافتراضية ثلاثية الابعاد:

تتميز تلك البيئات عند استخدامها فى مجال التعليم ب(المولى، ٢٠١٦):

أ- امكانية المعايشة مع البيئة الواقعية او التخيلية ضمن التعلم الافتراضى ثلاثى الابعاد.

ب- تعد المحاكاة فى البيئة التعليمية بديل ممتاز للتعليم والتدريب.

ت- تعطى فرصة للمتعلم بالتكرار والمحاولة وتجنب الاخطاء دون تكبد الاعباء المادية.

ث- امكانية تجنب الاخطار المتوقعة فى العالم الحقيقى.

ج- تسمح للمتعلمين اجراء التجارب والتدريبات بكل خطواتها واعادة الخطوات والاستمرار فى مدة زمنية مفتوحة.

ومع التطوّر المستمرّ والتغيرات التى يشهدها العالم بسبب جائحة كرونا في وقتنا الحاضر، أصبح للتعليم الافتراضي أهمية كبيرة في العديد من المجالات، وترى الباحثة من مميزاتها ايضًا ما يلى:

(أ)- توافر المرونة في تحديد أوقات الدراسة، وتلقّي التحديثات على البرامج بشكل فوريّ.

(ب)- يعد الحلّ لتعليم التلاميذ في المناطق البعيدة، يوفّر التعليم والتدريب المستمرّ، وإمكانية الدراسة في أيّ مكان وزمان، إمكانية الدراسة فى المستقبل مع الاستمرار في العمل.

(ج)- اختصار الوقت والتكاليف، اتاحة المادة التعليمية، فهو كمركز مفتوح على مدار الساعة.

(د)- يتيح له إمكانية التسجيل والدفع من خلال الانترنت خاصة اثناء انتشار فيروس كورونا المستجد.

(ه)- إمكانية الحصول على تعليمات المرشد، وتوجيه الاستفسارات له بسهولة، يوفّر إمكانية تصفّح الكتب من خلال ما يعرف بالمكتبة الإلكترونيّة الرقمية، زيادة في كفاءة عملية التعليم والتدريب معًا.

(و)- يوفّر للتلاميذ خاصية دراسة تخصّصات متعدّدة ومختلفة قد لا يجدونها في المدارس التقليديّة.

٤- انواع البيئات الافتراضية:

تتميز البيئات الافتراضية بأن لها عدة انواع ومن أمثلتها (الفصل الافتراضى، المعمل الافتراضى، المدرسة الافتراضية، الجامعة الافتراضية)، ويهتم البحث الحالى بالفصل الافتراضى الذى يشتمل على ثلاث افرع (المعلم، المعلم، الانترنت)، ويطلق علية البعض اسم الفصل الافتراضى ثلاثى الابعاد.

أوصت عديد من الدراسات والبحوث على ضرورة الاستفادة من الفصول الافتراضية فى العملية التعليمية، وبالأخص في ظل الأزمات وجائحة كورونا للوقوف على الصعوبات والمعوقات التي تواجة الفصول العادية (التقليدية) ومنها دراسة كل من (فريح، ٢٠٢٠؛ الأحمري، ٢٠١٩؛ القحطاني، ٢٠١٠)، ودراسة (الخميسي، ٢٠٢٠؛ غنايم، ٢٠٢٠؛ الأطرش وآخرون، ٢٠٢٠؛ الرقاص، ٢٠٢٠) والتي أوصت بضرورة السعي لتحليل الظروف والوقائع المستجدة في العالم بعد ظهور جائحة كورونا للاستفادة من الفصول الافتراضية واستخدامها في ظل تلك الفترة.

➢ الفصل الافتراضي ثلاثي الابعاد:

قدمت العوالم الافتراضية إمكانيات جديدة للمتعلمين للتفاعل مع بعضهم البعض عبر الإنترنت، وذلك عندما أصبح العالم الافتراضي معروف للعالم من خلال وسائل

الإعلام، وقد أثر تزايد الاهتمام بهذه البيئات الافتراضية الجديدة على الإمكانيات الرائعة للتفاعل مع المستخدمين في عالم ثلاثي الأبعاد.

ويعتبر الفصل الافتراضى ثلاثى الابعاد بأنة: البيئة التى تعطي الشعور للمستخدم بثلاثية أبعاد، تحاكي الواقع وتتيح للمعلمين والمتعلمين خلق محتواهم بأنفسهم، كما تسمح بتبادل الخبرات والأفكار بين المعلمين والمتعلمين بغض النظر عن أماكن تواجدهم وذلك بتقمص كل فرد منهم لشخصية افتراضية تتيح لهم التواصل والتعلم بدون خوف أو خجل (ابراهيم،٢٠١٧).

وتعرف الباحثة الفصول الافتراضية ثلاثية الابعاد اجرائياً بأنها:

أدوات مادية ولغات برمجية على شبكة الانترنت، التي تمكن المعلم من شرح الدروس الخاصة بالتدوين الموسيقي والاهداف الخاصة بالمادة ووضع الأنشطة التي تراعى الفروق الفردية للمتعلمين والواجبات الدراسية والتواصل والنقاش والتقيم الفورى مع المتعلمين من خلال طرق متعددة.

جدول (١)

يوضح مقارنة بين الفصول الافتراضية والفصول التقليدية كما يلى:

الفصول الافتراضية	الفصول التقليدية
دور المعلم موجة ومرشد	دور المعلم ناقل وملقن للمعلومات
تركزعلى معالجة المعرفة	تركز على انتاج المعرفة
سهولة الاتصال بالمكتبات ومراكز البحث عبر شبكة الانترنت.	يقتصر على المكتبة المدرسية فقط.
يعتمد المتعلم على التعلم الذاتى ومفهوم تفرد التعليم	يعتمد على المعلم لتلقى المعلومة عن طريق المحاضرة والألقاء
يقدم المحتوى التعليمى فى شكل الكترونى رقمى	يقدم فى شكل كتاب مطبوع
قليل الأعباء مثل(تقليل المواصلات، الحد من استخدام الاقلام والاوراق، تصحيح الاخطاء)	يتطلب أعباء كثيرة مثل (تحضير الورقى للمعلم، حمل الحقيبة، الاستيقاظ

المبكر،الواجبات الورقية)

فتح محاور عديدة في منتديات النقاش	التفاعل داخل الفصل فقط.
لا يتحدد بمكان أو زمان.	يرتبط بجدول زمني.
لا يعتمد على الاتصال المباشر.	يعتمد على الاتصال المباشر وجها لوجه.
التفاعل والاستجابة والمتابعة مستمر على مدار اليوم.	يقتصر دور المتابعة والتفاعل في أثناء اليوم الدراسي فقط.
يسمح بقبول اعداد غير محدودة	عدد المتعلمين محدد
يشترك فيه المتعلم من أى مكان مثل المنزل.	ينتقل إليه المتعلم.
يراعى الفروق الفردية	لا يراعى الفروق الفردية
لايشترط عمر المتقدم	يشترط عمر المتقدم
يهتم باسلوب حل المشكلات وقدرة المتعلم على الابداع	يهتم بالجانب المعرفى والحفظ
سهولة تحديث البيانات والمعلومات والمناهج	تبقى المناهج والمقررات ثابتة فترة طويلة
الاهتمام بالتغذية الراجعة	التغذية الراجعة ليس لها دور

➢ أنواع الفصول الافتراضية:

للفصول الافتراضية نمطان طبقا لحالة العناصر البشرية المتصلة أو المتفاعلة أو المتواجدة على شبكة الإنترنت في الوقت الحقيقي نفسه وهما النمط المتزامن والنمط الغير متزامن (حجازي ومحمد،٢٠١٦؛ والموسى والمبارك، ٢٠٠٧ ؛خلف اللة، ٢٠١٧)

أ- الفصول الافتراضية غير التزامنية:

ويطلق عليها بعضهم بأنظمة التعلم الذاتي Self-paced learning والتي تمكن المتعلمين من مراجعه المادة التعليمية والتفاعل مع المحتوى التعليمي من خلال الشبكة العالمية الانترنت بوساطة بيئة التعلم الذاتي وهو ما يعرف بالتعلم والتفاعل غير التزامني (Asynchronous).

في هذا النمط من الاتصال غير المتزامن بالفصول الافتراضية لا يشترط تواجد المتعلمين مع بعضهم البعض أو مع معلمهم بنفس الوقت في بيئة الفصل الافتراضي على شبكة الإنترنت بل يختار المتعلم الوقت المناسب له طبقا لظروفه، وفق جهده، ومقدرته في دراسة المادة التي يستطيع الرجوع إليها مرات عديدة متى شاء من خلال عرض الجلسات المسجلة (حجازي ومحمد،٢٠١٦).

ومن أمثلة هذه الادوات (اداء التلميذ التمرينات والواجبات المنزلية، قراءه الدروس، ، قائمه المراسلات بين المعلم وتلاميذهم وبين التلاميذ انفسهم فى ساحات الحوار والدخول في مناقشات سواء مع المعلم او التلاميذ فيما بينهم ، قائمه الدرجات، ارسال الواجبات والمشروعات الي المعلم).

ومن امثله هذه الفصول الافتراضية ما يلى:

- **برنامج المقررات الدراسية) Moodle):www.moodle.org**

يمكن هذا البرنامج المعلم من وضع مقرره الدراسي على شبكه الانترنت بكل يسر وسهوله حيث يقدم البرنامج للمعلم امكان تقديم النشاطات لطلابه مثل: النشاطات المرجعية، النشاطات التطبيقية، التمرينات والواجبات، استفتاءات، المشاركة في الآراء.

ب- الفصول الافتراضية التزامنية:

هذا النمط يشترط تواجد المتعلمين مع بعضهم البعض بالوقت نفسه في بيئة الفصل الافتراضي على شبكة الإنترنت أو المعلم مع المتعلم لدراسة المادة وإتاحة الموضوعات والأنشطة التعليمية وتبادلها في الوقت الحقيقي باستخدام أدوات اتصال وتفاعل يرتبط استخدامها بالوقت الحقيقي مثل المحادثة الفورية أو اللوحة البيضاء أو مؤتمرات الفيديو أو الرسائل المباشرة، وفي هذا النمط المتزامن من الفصول الافتراضية يستطيع المتعلم الحصول على تغذية راجعة فورية (حجازي، ومحمد،٢٠١٦)

وغالبا ما تتشابه الامكانات لبرامج الفصول الافتراضية، ويمكن تعداد هذه الامكانات بما يأتي:

- التحدث بالصوت ، مع امكان رفع أيديهم، وجود خانه للمناقشة النصية، تشغيل عرض على جهازه واتاحه رؤيته التلاميذ، تشغيل برنامج معالج النصوص وعرض بعض الاوراق من خلالها.

- امكانيه ارسال أسئلة من نواع (الاختيار المتعدد) او (صح وخطأ) واظهار النتيجة مباشره للتلاميذ.
- ارسال الملفات، التحكم بدخول وخروج التلاميذ من غرفه الصف، تكوين مجموعات نقاش ويستطيع المعلم السيطرة على تطبيقات التلاميذ.
- توزيع الاستطلاعات والاستفتاءات بين التلاميذ، وجود اللوح الابيض التفاعلي المتعدد، تسجيل المحاضرة، امكان إرسال الرسائل من التلاميذ الى المعلم ومن المعلم الى التلميذ.
- ومن أمثلة برامج الفصول الافتراضية برنامج www.Paltalk.com (Paltalk)

٥- متطلبات التعليم الافتراضي:

نظرًا لزيادة مستوى الوعى باهمية التعلم الافتراضى فى كل دول العلم بصفة عامة وانتشار جائحة كورونا اصبح التعلم الافتراضى ضرورة ملحة لاستمرار عملية التعليم والتعلم وكان من اهم متطلبات التعلم الافتراضى شبكة انترنت (W.W.W) للوصول الى الفصل الافتراضي، بناء مواد ومناهج تعليميّة إلكترونية، الميكروفون الصوتي، السماعات الداخلية الخارجية، ربط الكاميرا بالويب، تدريب المدرسين وزيادة كفاءتهم في استخدام هذه التقنيات، توفير بنية تحتية ذات جودة عالية من حيث سرعة وسائل الاتصال وتوفير أجهزة حديثة (خلف الله، ٢٠١٥؛السلوم، ٢٠١١، ١١٦).

ومن متطلبات نجاح التعلم الافتراضى أيضًا اختيار المقررات الأكثر مناسبة للتعلم الألكتروني، اختيار الانشطة والتدريبات المناسبة، استخدام اساليب تقويم مناسبة، تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة بشكل فورى لاستكمال عملية تعلمة، توفير الادوات التى تساعد على تحفيز المتعلمين لضمان استمرار التعلم (زين الدين،٢٠٠٧).

ومن خلال نموذج (يحيى محمد ، ٢٠١٢) لتصميم المقررات عبر الفصول الافتراضية، نموذج روفينى لتصميم موقع تعليمى عبر الانترنت (Ruffii, 2000, 58)، نموذج (ABCDE) للتصميم التعليمي للبيئات الافتراضية متعددة المستخدمين نموذج (نبيل جاد عزمى، أبو عمار: ٢٠١٥)، ونموذج العوالم الافتراضية ثلاثية الابعاد(المولى، ٢٠١٦)، تم الوصول الى النموذج المقترح التالى:

٦- نموذج تصميم الموقع المقترح:

شكل(٢) *نموذج تصميم موقع تعلم افتراضى:*

ملحوظة: التغذية الراجعة عملية مستمرة فى كل مراحل النموذج المقترح.

(اولًا): مرحلة التحليل Analysis:

١- **تحليل خصائص الجمهور المستهدف:** يجب فى هذه المرحلة تحديد من هى الفئة المستهدفة وماهى المهارات والسلوكيات التى يجب أن تتوافر لدى التلاميذ داخل البيئة الافتراضية ثلاثية الابعاد كتوافر بعض مهارات استخدام الحاسب والإنترنت والتدوين، كما يجب أن تتوافر لدى التلاميذ الدافعية للتعلم عبر الإنترنت (البيئات الافتراضية).

٢- **تحليل الأهداف العامة للمقرر:** وفى هذه الخطوة يجب عمل تحليل لمحتوى للكتاب المدرسى للوقوف على الاهداف المرجو تنفذها فى نهاية المقرر.

٣- **تحليل مهام التعلم وأنشطته:** ويقصد هنا بالواجبات والانشطة التى سوف يمارسها التلميذ داخل البيئة الافتراضى ثلاثية الابعاد.

(ثانيًا): مرحلة التخطيط planning:

١- **تحديد الجدول الزمنى:** التخطيط للوقت المناسب للجلسة بحيث لاتكون طويلة مملة ولاقصيرة مُخلة.

٢- **تحديد طرق الاتصال والتواصل:** وذلك لمعرفة الطرق المناسبة لامكانيات التلميذ فى التواصل والاستفسار مثل (برنامج zoom ، برنامج whatsApp) والدخول على الموقع (البيئة الافتراضية ثلاثية الابعاد) فى الوقت المحدد دون اى تاخير او اعاقة.

٣- **تحديد المهام والانشطة:** ويتم هنا تحديد الواجبات والانشطة المناسبة للمرحلة الدراسية وطريقة التصحيح.

٤- **تحديد العينة المناسبة:** يتم تحديد العينة بناء على بعض المعاير مثل (اختبار سمع، اجادة بعض مهارات الإنترنت والحاسب، الدافعية والجدية للمشاركة)

٥- **تحديد الاهداف المناسبة:** بناء على تحليل المحتوى يتم تحديد الاهداف المرجوة.

٦- **تحديد طرق التقيم:** يتم تحديد الطرق المناسبة للتقيم بحيث تكون فورية لكى لا يشعر التلميذ بالملل والمشاعر السلبية مع اعطاء التصحيح للاخطاء التى من الممكن الوقوع فيها.

(ثالثًا): مرحلة التصميم Design:

١- **تصميم البيئة التعليمية (اختيار لغة البرمجة):** اختيار لغة البرمجة (VB.NET) من قبل الباحثة واعداد الهيكل البنائى للبرنامج واختيار الموقع الالكترونى للحجز.

٢- **تصميم سيناريو المحتوى:** تصميم التعليمات المرتبطة والأنشطة والأدوات وعدد الجلسات والتوقيت، التي تساعد على استخدام البرنامج بشكل صحيح.

٣- **تصميم طرق التواصل والاتصال بين المعلم والمتعلم:** التواصل والاستفسار مثل (برنامج zoom ، برنامج whatsApp) اوعن طريق الاسئلة الفورية فى نهاية كل جلسة.

٤- **إختيار الوسائط التعليمية:** اعداد المحتوى لتحويلة من ورقى إلى اليكترونى، تصميم الفيديو والنص والالوان وتسجيل الصوت والصور.

٥- **تصميم طرق التقويم (الأختبارات):** تصميم التعليمات المرتبطة بهذه الأنشطة والأدوات والواجبات، والتي تساعد على استخدامها بشكل الكترونى.

(رابعًا): مرحلة الانتاج Production:

١- **طريقة الأبحار داخل البرنامج المناسبة:** عن طرق الدخول على اى محرك بحث وكتابة الرابط الالكترونى او نسخة يُمكن التلميذ الدخول بكل سهولة والتحرك داخل البرنامج متسلسل.

٢- **إنتاج الوسائط المتعددة:** إنتاج وسائط التعلم (صوت، صورة، فيديو، نص ثابت و متحرك مسموع، مؤثرات صوتية).

٣- **ربط المحتوى التعليمى بالموقع:** وذلك عن طريق حجز موقع على الإنترنت ورفع البرنامج حتى يستطيع جميع التلاميذ الدخول من خلال الموقع الالكترونى.
https://esys.laa-eg.com

(خامسًا): مرحلة التقويم Evaluation:

١- **تقويم بنائى للمحتوى التعليمى:** البدء فى التحكيم لأبداء الرأى.

٢- **تقويم نهائى للمحتوى التعليمى:** تعُدل الملاحظات والتعليقات من قبل السادة المحكمين (الاختبار التحصيلى).

٣- **تقيم الموقع عبر الإنترنت:** اخضاع الموقع للتحكيم قبل النشر والاستخدام.

(سادسًا): مرحلة النشر والاستخدام Publication and use:

١- **اعداد النسخة النهائية:** اعداد النسخة النهائية بعد خضوعها للتحكيم واقرارها من قبل السادة المحكمين والسادة المشرفين.

٢- **تحديد التوقيت المناسب للجلاسات والتفاعل:** يتم الاتفاق على المواعيد المناسبة للجلاسات للبدء فى التطبيق العملى.

٣- **التطبيق العملى للتلميذ:** وتُعد هذة المرحلة هى بداية رحلة التلميذ داخل البرنامج من خلال البيئة الافتراضية ثلاثية الابعاد.

وقد قامت الباحثة باعداد نموذج خاص بالبحث الحالى وذلك لعدة اسباب منها:

١- توافق النموذج مع البيئات الافتراضية ثلاثية الابعاد.

٢- توافر التغذية الراجعة فى كل مرحلة من مراحل النموذج.

٣- توافر الاختبار القبلى والبعدى الالكترونى والتصحيح التلقائى.

٤- اتاحة المادة العلمية على الموقع بعد كل جلسة حيث يساعد المتعلم للرجوع لها فى اى وقت.

٥- تمكن المتعلم من الدخول على الموقع من اى مكان.

٦- يمكن التلميذ المشاركة باستخدام الجهاز المتاح لدية من (جهاز الحاسب الآلى، جهاز الحاسب الآلى المحمول Lap Top، الالواح الذكية، أوالتليفون المحمول).

٨- الموسيقى والتعلم الافتراضى ثلاثى الابعاد.

يعتبر الواقع الافتراضي من المفاهيم الحديثة التي تهيئ للفرد القدرة على الاستشعار بحواسه المختلفة والتفاعل معها وتغيير معطياتها، فيعزّز الإحساس بالإندماج في تلك البيئة، ويحاول العلماء والمهتمّون بالواقع الافتراضي ثلاثى الابعاد من إحداث التفاعل بين الجانب الجمالي المطلوب للمشهد الافتراضي، وبالتالي تهيئة بيئة افتراضية تتيح للمستخدم التعلم ومعرفة المعلومات، يتميز العصر الحالي بالكثير من التغيرات والتحويلات السريعة، التي تستوجب إعادة النظر في محتوى المناهج وأساليب واستراتيجيات التدريس للتأكد من مواكبتها لما يستجد من تطورات واتجاهات معاصرة، ولذا كان من الضروري تجاوز الأساليب التقليدية التي تجعل التلميذ متلقيا فقط في العملية التعليمية، وإعطاء الأهمية لاستخدام الأساليب الحديثة والأفكار الجديدة التي تساعد المعلم والمتعلم في اكتساب المعارف والمعلومات والمهارات والتعامل معها لتنمية المهارات الموسيقية لدى التلاميذ (واصف، ٢٠١٩).

مفهوم تكنولوجيا الموسيقى يرتبط بالابتكار ويقدم فيه المعلم المساعدة للتلاميذ فى لعب المحاكاة الحسية التى تعتبر دورًا أساسيًا لتحقيق الانغمار العقلي، مع تركيبة الحواس الأساسية والثانوية، يُرحب بالمشاركة الصوتية في القصص المرئية كوسيلة لتحقيق التواجد (الحضور عن بُعد)، إذ تساعد الموسيقى على إثارة العوامل العاطفية مثل السعادة والغضب والسكينة والانفعال (Ryan,& etal., 2015).

واكد مجلس الفنون في إنجلترا والمجالس المرتبطة بالمدارس الملكية للموسيقى، على أن الأمر لا يتعلق باستبدال التعليم التقليدي للموسيقى بالطريقة التقنية، بل دمجهما معا، والعمل جنبا إلى جنب، وتحدي صنع الموسيقى الصوتية؛ لخلق المزيد من الممارسات المعاصرة ذات الصلة، وقال أعضاء اللجنة إن "الجيل الحالي من متعلمي الموسيقى يمكن أن يستكشفوا أي نوع من الموسيقى في أي وقت، إذ تسمح التكنولوجيا لهم بالوصول إلى أي ثقافة حول العالم والاندماج معها."(Ryan,&etal,2015).

وترى الباحثة أن التعلم الأفتراضى ثلاثى الابعاد قد يقدم الكثير في مجال التعليم بصفة عامة وفى تعليم الموسيقى بصفة خاصة، بدءا من تعليم مهارات التدوين الموسيقي ثم تطبيقات تسمح للمستخدمين بتأليف موسيقى رقمية على الأجهزة والهواتف الذكية، وتعلم التدوين والعزف الذاتى على الألات الموسيقية، عن طريق مشاهدة الفيديوهات عبر موقع (You Tube)، الاستفادة من استخدام البيئات الافتراضية ثلاثية الابعاد في دروس الموسيقى لتحسين تحصيل التلاميذ والذي تم تأسيسها في هذا البحث بحيث يمكن تطبيقها على جميع التلاميذ، وأيضا يمكن توفير التغذية الراجعة الفورية أثناء عمليات التعليم والتعلم لتدعيم استجابات التلاميذ والوقوف على نواحي القوة والضعف لما لها من تأثير إيجابي على نواتج العملية التعليمية، حيث يرتبط مفهوم تكنولوجيا الموسيقى ارتباطا وثيقا بالابتكار والابداع، يسعى المعلمين باستمرار إلى مساعدة المتعلمين على الابتكار والابداع والتميز.

ثانيًا: التدوين الموسيقى:

يعتبر التدوين الموسيقي أداة من الأدوات التى تساعد فى الحفاظ على المؤلفات الموسيقية من الضياع أو السرقة، فأنواع الموسيقي التي لا تعتمد على التدوين كما هو الحال في موسيقي الشعوب التقليدية لا تستطع توارث وأحياء تراثها الموسيقى، أم الشعوب التى تعتمد في بنائها الأولي على التدوين أدى ذلك إلى تطورها ونموا بشكل أسرع، حيث يعتبر وسيلة لنقل الأفكار الموسيقية والنغمية والإيقاعية، فالتدوين الموسيقي يمكن تشبيهه باللغة لأنه يتكون من حروف ورمز ومن خلال تجميع هذه الحروف والرموز الموسيقية

نستطيع تكوين الجملة الموسيقية، والحروف الموسيقية تختلف عن الحروف الأبجدية بأنها محددة الزمن، فلكل منها قيمه زمنية محددة.

وعندما نتحدث عن الموسيقى فإننا نتحدث عن نوع من الفنون الهامة والتي تخاطب الوجدان بشكل مباشر، فن لا يمكن رؤيته بالعين المجردة أو تحسسه بالأيدي، يدخل البهجة والسعادة على حياتنا، فن يعتبر مختلف عن بقية الفنون الاخرى، لا يفسر بالكلام بل هي انغام يتم التواصل بينها وبين حواس الانسان عن طريق الذبذبات، وفى اللغة كلام يكذب به الانسان أحيانا ليخفى ما يريد ان يعبر عنه في الواقع ولكن لا كذب في لغة الموسيقى فهي تعبير صادق عما يدور في زهن المؤلف، تنبع من داخله ادى ذلك الى ظهور التدوين (الفاتح، ٢٠١٣).

١- نشأة التدوين الموسيقى:

في الحضارات القديمة كانت الموسيقى لدى الشعوب جزءا من العبادات الدينية، حيث اكتشف عدة نغمات متدرجة هي التي تدعى بالسلم الموسيقي، ومن أقدم الصور للتربية الموسيقية في المجتمعات البدائية أن يتعلم الأطفال عن طريق المحاكاة من أغنيات وتصفيق الأيدي ودقات الطبول، حيث كانت للتربية الموسيقية في اليونان دور هام في إعداد وتعليم وتربية الطفل اليوناني، وللحفاظ على نقل واستمرار تلك الاغانى من جيل إلى جيل أدى ذلك الى ظهور التدوين الموسيقى (العناني، ٢٠٠٢: ٢٧٧).

وقد اهتم العلماء والفلاسفة العرب منذ البداية بعلم الموسيقي حيث قاموا بتأليف الكثير من الكتب عن للآلات والسلالم والإيقاع و اللحن، ولكنهم لم يتركوا لنا ألحانا مدونة، فنجد أن الفيلسوف العربي الكندي كان يستخدم في شرحه للموسيقي وأبعادها أسلوب التدوين الأبجدي، كذلك الفارابي وقد استخدم العلماء الحروف الأبجدية (أ ب ج د هـ و ز ح ط ي ...) كطريقة للتدوين، وتسمية أوتار الالات الموسيقية مثل العود ب (بم، مثلث، مثنى، زير، حاد) و تسمية أصابع العفق (العزف) بألسبابة، الوسطى، البنصر، والخنصر واستطاع العلماء تحديد كل نغمة بواسطة ربط إصبع العفق بالوتر والحرف

الأبجدي، وأهم الأمثلة على التدوين قديما وتطوره قام صفي الدين الارموي إعطاء أرقام تحت الحروف الأبجدية أن يدل على الزمن الإيقاعي المقصود لكل حرف(نغمة)، الموسيقى التقليدية اعتمدت قديمًا على التوارث الشفهي والممارسة (اكادمية الفنون، ٢٠٠٩).

فالتدوين كالحفظ يعنى توثيق وحفظ العمل الموسيقى في كتاب أو نوتة موسيقية ويرجع الفضل إلى الحضارة الاغريقية القديمة في اكتشاف المراحل الاولى للتدوين حيث استخدموا في بادئ الامر الحروف الابجدية والرموز (nuems) مثل العلماء العرب، لتوضيح المسار التقريبي لسياق اللحن في المناطق العليا أو المنخفضة، وفي القرن التاسع الميلادي تقريبا استمرت تلك الطريقة والتي تمارس عادة في أداء التراتيل الكنسية إلى أن ظهر الراهب الإيطالي 1050 –990 – (Guido Von) حيث قام بتطوير التدوين باستخدام الخطوط والرموز بأسلوب معين نتج عنه المدرج الموسيقى المعروف حاليًا ذو الخمسة خطوط وأربعة مسافات، بل أصبحت للنغمات قيمها الزمنية المحددة من ناحية الطول والقصر بالإضافة إلى النغمات في المناطق العليا والمنخفضة (زيتون، ٢٠١٢؛ الفاتح، ٢٠١٣).

وهناك أسلوبين في التدوين الموسيقي هما :

(أ)- التدوين الموسيقي الذي ينتج عنه عزف قطعة موسيقية والذي يسمى في هذه الحالة (تأليف موسيقي).

(ب)- التدوين الموسيقي الذي يكتب بناء على سماع قطعة موسيقية قد عزفت من قبل ولم نتمكن من تدوينها مُنذ نشأتها (زيتون، ٢٠١٢).

وترى الباحثة أنه كلما تطور تفكير الإنسان تطورت معه الآلة الموسيقية إلى أن أصبح علم الموسيقى لغة تُدرسة فى المدارس والجامعات، وبعد أكتشاف التكنولوجيا والتعامل معها اصبحت لغة العصر وساهمت بدورها في تطوير الموسيقى وطرق أدائها وسرعة انتشارها، وهذا يتطلب من المؤلف المتخصص تدوين العمل الموسيقى بالإضافة إلى العازف المؤهل والقادر على قراءة وتنفيذ النوتة الموسيقية (العزف).

٢- الفرق بين التلقين والتدوين.

وترى الباحثة أن الفرق بين التلقين والتدوين الموسيقى:

جدول ٢

الفرق بين التلقين والتدوين الموسيقى

التلقين	التدوين الموسيقى
لا يتم فيها التدوين (تعتمد على الاستماع) سماعى فقط	تكتب بشكل علمى اكاديمى (رموز واشكال) لغة مكتوبة يدوى او الكترونى
تنفيذ على حسب اسلوب وهوا العازف (يمكن تحريفها)	جيدة التنفيذ (ثابتة)
الاداء بسيط (للمبتدئين)	دقة فى الاداء (للمبتدئين والمحترفين)
سريعة النسيان(يعتمد على ذاكرة المؤلف او الملقن)	خاصية التبادل الثقافى (لغة عالمية مدونة من اليسار الى اليمين)
يمكن سرقتها بسهولة	موثقة لايمكن انسابها لاشخاص او شعوب
يمكن الحصول عليها بالأستماع لاشخاص او مسجلة.	يمكن الحصول عليها من المكتبات العالمية او الصغيرة.

٣- اهمية التدوين الموسيقى.

وتأتي أهمية التدوين الموسيقى كما اوضحها (اسمر، ٢٠١٠) :

أ- الحفاظ على الموسيقى من التحريف والضياع، كذلك وحفظ حق المؤلف والمدون والمطرب.

ب-توحيد الكتابات والمدونات الموسيقية، لتوحيد الاداء العزفى، وعدم تعرضها للتشوية سواء كان بالاضاف او الحذف.

ج- حفظ المؤلفات من الضياع أو السرقة أو انسابها لشعوب اخرى.

وترى الباحثة أن أهمية التدوين الموسيقى بالنسبة لمرحلة التعليم الاساسى تكمن فى:

(أ) أنها وسيلة مهمة جداً للباحثين والعلماء لبحث المقارنات بين القوالب الموسيقية المختلفة عبر العصور، والتعرف على التكوينات الموسيقية للبناء اللحني والإيقاعي بين الموسيقى الغربية والشرقية.

(ب) أنه يمكن من خلال طريقة التدوين التمييز بين العصور الزمنية المختلفة (عصر الباروك، الكلاسيكى، الرومانتيكى، المعاصرة، الحديثة).

(ت) أنها لغة عالمية، تميزت عن باقي لغات العالم بأنها اللغة الوحيدة التي تخاطب جميع الأجناس والشعوب بلسان واحد حتى لو اختلفت لهجاتهم.

(ث) استخدم البشر الموسيقي بأختلاف أنواعها فى جميع المناسب (الدينية – الحربية – الترويحية – الحماسة – العلاجية – التربوية).

(ج) لغة انسانية يمكن أن تعبر من خلالها عن ما بداخل النفس البشرية من شعور،(سواء كان توتر، سلام، حزُن، فرح، حماس، صراع) والأرتقاء به إلى أسمي المشاعر الأنسانية.

٤- خصائص التدوين الموسيقي :

تدخل المؤلفات الموسيقة فى البيوت بكل توجهاتهم حيث تعبر عن الحالة النفسية، الدينية، السياسية، التعليمية والاجتماعية، وفى جميع المناسبات منها الاعياد والافراح لكل افراد المجتمع، فأذ أردت ان تتعرف على مدى رُقى وتحضُر الشعوب استمع الى موسيقاهم اولًا.

فأتخذت الفنون في القرن العشرين مسارات للتعبير عن الأحداث السياسية والاجتماعية، فأخذ المؤلفون الموسيقيون يبحثون عن ما يعبر عنهم فى مؤلفات القرن العشرين مثل الإيقاعات والألحان الجديدة، من مصادر متعددة كالموسيقى فى الريف الأوروبي والموسيقى الشعبية وموسيقى الجاز (Jas)، مما ادى لظهور الموسيقية الجديدة

المختلفة عن مؤلفات العصور السابقة، ومن الناحية الإيقاعية استخدمت الموازين الأحادية والتكوينات المزدوجة والمركبة كما استخدم التكرار الإيقاعي(Ostinato Rhythm) كما في مؤلفات بارتوك، و الموازين المتغيرة (Polymeter) داخل المؤلفة الواحدة واستخدمت الموازين ذات الكسور (Fractional Meters) كما في مؤلفات بوليز (Poulez)وأيضاً تخطي خط المازوره(12: 443) Over Lapping (عبد الفتاح، ٢٠١٩).

من خصائص التدوين الموسيقى ايضًا: ويذكر على (٢٠١٥، ٤١٢)

(أ) وسيلة لنقل الأفكار الموسيقية، ويساعدنا التدوين من الناحية التاريخية على معرفة القوالب الموسيقية القديمة، يوضح أسلوب التوافق النغمي ويسمى باصطلاح(Harmony).

(ب) يميز التكوينات الموسيقية للبناء اللحني والإيقاعي عبر العصور في الموسيقى الغربية، حيث يمييز انه فى اى عصر من العصور تم تدوين.

(ج) الموسيقى التي لم تخضع للتدوين الموسيقي في نشأتها أو في أسلوب ممارستها أو في أسلوب توارثها مثل معظم موسيقى الشعوب التقليدية (الشعبية) تبعثرت.

(د) يعتير الوسيلة الوحيدة للتعرف الجوانب الموسيقية لموسيقى الأجيال السابقة.

(ه) القدرة على حفظ القطع الموسيقية من الضياع، وهذا عنصر لم يكن موجود قبل اكتشاف التدوين الموسيقي، فكانت الاغانى والالحان تعيش كلما رددها المجتمع وتندثر عند عدم اداء المجتمع لها.

وترى الباحثة أن من أهم خصائص التدوين الموسيقى أنه:

(أ) وسيلة لنقل ثقافات البشر فهو يساعدنا فى التعرف على الشعوب القديمة والحديثة ومدى ارتقائهم وتقدمهم.

(ب) له قدرة على حفظ القطع الموسيقية بغض النظر عن قبولها أو رفضها من المجتمع.

(ج) عند التدوين يراعى المؤلفون الدارسين زموز الكتابة، الاشكال الايقاعية، وتوافق الاصوات (Harmony) ، وهو يعد آداة من الأدوات لمعالجة كتابة الموسيقى من الناحية العلمية والاهتمام لتقديم منتج راقى.

(د) نشر وحفظ اعمال وافكار المؤلفين المحلين والعالمين، فهى تُعد بالنسبة لهم دعوة للشهرة والعالمية.

❖ اجراءات البحث:

(أولًا): تحليل المحتوى:

قامت الباحثة بأعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي الالكترونى مستندا الى القائمة النهائية للأهداف السلوكية[2] (التذكر – الفهم - التطبيق) والتي تم الحصول عليها من خلال تحليل المحتوى وفى ذلك الجدول نوضح ذلك:

جدول٣ مهارات كتابة النوتة الموسيقية (تحليل محتوى).

مهارات الكتابة	كتابة النغمات من دو إلى صول		ترقيم المدرج الموسيقي		كتابة الإيقاعات ( ) .		الإجمالي
الدرس الأول	٨	٪١٧,٣٩	١٠	٪٢١,٧٤	٥	٪٨,٧٠	٢٣	٪٤٦
الدرس الثانى	٦	٪١٣,٠٤	٦	٪١٣,٠٤	٣	٪٤,٣٥	١٥	٪٣٠
الدرس الثالث	٢	٪٤,٣٥	-	-	٣	٪٤,٣٥	٥	٪١٠
الدرس الرابع	٣	٪٤,٣٥	-	-	٤	٪٨,٧٠	٧	٪١٤
المجموع	١٩	٪ ٣٨	١٦	٪٣٢	١٥	٪٣٠	٥٠	٪١٠٠

2 ملحق(١) قائمة الاهداف السلوكية.

جدول٤

جدول المواصفات للاختبار التحصيلى

جوانب التعلم / جوانب المحتوى	مستوى الأهداف			المجموع
	التذكر	التطبيق	الفهم	
مهارات تدوين النوتة الموسيقية	٢	٣	١٠	١٥
كتابة النغمات من دو إلى صول	٢	٤	٧	١٣
ترقيم المدرج الموسيقي	٢	٣	٤	٩
كتابة الإيقاعات . ( )	٣	٣	٧	١٣
الوزن النسبي للأهداف	٪١٨	٪٢٦	٪٥٦	٥٠

(ثانيًا) : تحديد الأهداف العامة والسلوكية :

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات المتصلة بهذ البحث تم إعداد قائمة بالأهداف، بلغ عدد الاهداف فى الصورة الأولية (٥٢)، وبعد إجراء التعديلات التي اوصى بها السادة المحكمين اصبحت قائمة الاهداف فى صورتها النهائية(٥٠)، وفق تصنيف بلوم (٩) لمستوى التذكر، و(١٣) لمستوى التطبيق، و(٣٨) لمستوى الفهم، وبالتالى اصبح مجموع الاهداف (٥٠) هدفًا.

(ثالثًا) : تصميم بيئة تعلم افتراضية ثلاثية الابعاد لتنمية بعض مهارات تدوين النوتة الموسيقية.

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والمراجع العلمية تم تحديد الهدف من بيئة التعلم الافتراضية ؛ والتعبير عن النتيجة النهائية لعملية التعلم والنواتج المراد تحقيقها من خلال تصميم بيئة تعلم افتراضية ثلاثة الابعاد في تنمية بعض مهارات تدوين النوتة الموسيقية لدى تلاميذ مرحل التعليم الاساسى، ومن ثم تم إعداد المحتوى العلمي مراعيا الفروق الفردية بين االتلاميذ، والتسلسل في الدروس، والتدرج من الأسهل للأصعب وتقويم ومراجعة المحتوى مع مراعاة تحقيق الأهداف، ثم عرضه على مجموعة من

المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم وفى مجال التربية الموسيقية، وإجراء التطبيق على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة لتحديد نقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف وعلاجها، ومن ثم؛ تم اعداد الموقع وتصميم واجهة والمستخدم، وتحديد النصوص، والرسوم، والفيديو، وموقع الويب، والفصل الافتراضى، لاستخدامهم داخل بيئة التعلم الافتراضى ثلاثية الابعاد.

(رابعًا): الاختبار التحصيلى الإلكترونى لمهارات تدوين النوتة الموسيقية:

وقد تم اعداده وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار
- إعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي
- تحديد الصورة الأولية للاختبار
- وضع تعليمات الاختبار
- عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين والخبراء ذوي الاختصاص، ومن ثم اجراء التعديلات اللازمة.
- التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي لمهارات تدوين النوتة الموسيقية.
- الصورة النهائية للاختبار التحصيلي لمهارات تدوين النوتة الموسيقية.

ويعد الاختبار التحصيلي من أهم أدوات التقويم، وأكثر الأساليب شيوعا، لذا قامت الباحثة بإعداد الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي، وقد صممت الباحثة الاختبار في ضوء الأهداف التعليمية المحددة لهذه الغاية، وإعداد جدول المواصفات، وبذلك تم صياغة أسئلة الاختبار في (٥٠) مفردة موزعين على مستويات الأهداف (التذكر – الفهم – التطبيق)، وقد تم صياغتها على هيئة (١٠) مفردة من نمط أسئلة الصواب والخطأ ، و (٦) من نمط أكمل الأجابة الصحيحة ، و منها (١٠) من نمط أختار الأجابة الصحيحة مما بين القوسين ، (٢٤) من نمط أكتب وأرسم الأجابة الصحيحة ، ووضع التعليمات وكتابة بيانات االتلاميذ صحيحة بعد الدخول الى صفحة الاختبار، وتقدير درجة واحدة لكل مفردة تجيب عنها التلميذ إجابة صحيحة، وصفر لكل مفردة تتركها أو تجيب عنها إجابة خاطئة. وتم اجراء التجربة الاستطلاعية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي

٢٠٢٠/ ٢٠٢١ حيث بلغ متوسط زمن تطبيق الاختبار(٤٥) دقيقة، وقد تم استبدال (٢) مفردتين من مفردات الاختبار لأن معامل السهولة أكبر من (٠,٨) ، كما تم استبدال (٢) مفردتين كان معامل صعوبتها أقل من (٠,٢)، وكان معامل الثبات ألفا كرونباخ (٠,٨١٧)، وقد تم حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار، وأن درجات التمييز لمفردات الاختبار تراوحت بين (٠,٤ – ٠,٨) مما يشير إلى أن جميع مفردات الاختبار تقع ضمن المستوى المقبول لمعاملات الصعوبة والتمييز، ليصبح الاختبار قابلًا للتطبيق في صورته النهائية [٣].

(خامسًا) : إجراءات تطبيق البحث : قامت الباحثة باتباع الخطوات التالية :

أ- تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة البحث تطبيقًا قبليًا، لاثبات تكافؤ المجموعتين.

ب- التدريس باستخدام بيئة التعلم الافتراضية ثلاثية الابعاد لتنمية بعض مهارات تدوين النوتة الموسيقية المجموعة التجريبية، وتدرس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

ج- تطبيق أدوات البحث (الاختبار التحصيلي) على عينة البحث تطبيقًا بعديًا.

(سادسًا) : عرض نتائج البحث :

تكونت عينة البحث من تلاميذ مرحل التعليم الاساسى وتم تقسيمهم الى مجموعتان وتم التأكد من تكافؤ مجموعتان البحث من حيث:

١- العمر الزمنى: حيث أن جميع أفراد العينة تتراوح أعمارهم بين (١٣ – ١٥) سنة.

٢- المستوى الأقتصادي و الأجتماعي: حيث تم إختيار العينة من نفس المدرسة (السادات الأعدادية بنين والأعدادية بنات) ومن نفس المنطقة الجغرافية حيث تتوافق وتتقارب في المستوى الأجتماعي والمستوى الأقتصادي أيضًا، مدينة الزقازيق.

٣- المستوى المعرفى والمهارى.

3- ملحق (٢) الاختبار التحصيلى الالكترونى لتدوين النوتة الموسيقية.

(سابعًا) : تطبيق الاختبار التحصيلى :

اختبار تحصيلى لقياس الجانب المعرفى لتدوين النوتة الموسيقية لأفراد عينة البحث، وذلك لحساب مدى تجانس وتكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تم تطبيق الاختبار التحصيلى قبليا على تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث اعتمدت الباحثة على برنامج التحليل الاحصائى " Spss .18 " الفرق بين متوسطات درجاتهم في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة الذى يستخدم للمقارنة بين المتوسطات الحسابية بين عدة مجموعات.

جدول ٥

الفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار التحصيلى لمهارات تدوين النوتة الموسيقية المطبق قبلياً

المجموعات	درجات الحرية	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	٥٨	٧,٨٣٣	٤,٧٢٠	٠,١٨٤	٠,٠٥
الضابطة	٥٧,٧٠٤	٨,٠٦٦	٥,٠٧١		

ومن خلال الجدول السابق(٥) يتضح انه "لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى الاختبار التحصيلى لمهارات تدوين النوتة الموسيقية المطبقة قبلياً حيث ان قيمة (ت) المحسوبة (٠,١٨٤)" مما يدل على تكافؤ المجموعتين فى الاداء قبل اجراء تجربة البحث.

- **اختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث:**

وينص على انه " لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي للاختبار التحصيلى في الجوانب المعرفية لمهارات التدوين الموسيقى".

ولاختبار صحة هذا الفرض: استخدام الباحثة اختبار "ت" للكشف عن الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة للاختبار التحصيلى لتنمية بعض مهارات تدوين النوتة الموسيقية وذلك باستخدام حزمة البرامج الاحصائية " SPSS " والذى يوضح نتائجه الجدول التالى:

جدول ٦

دلالة الفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة

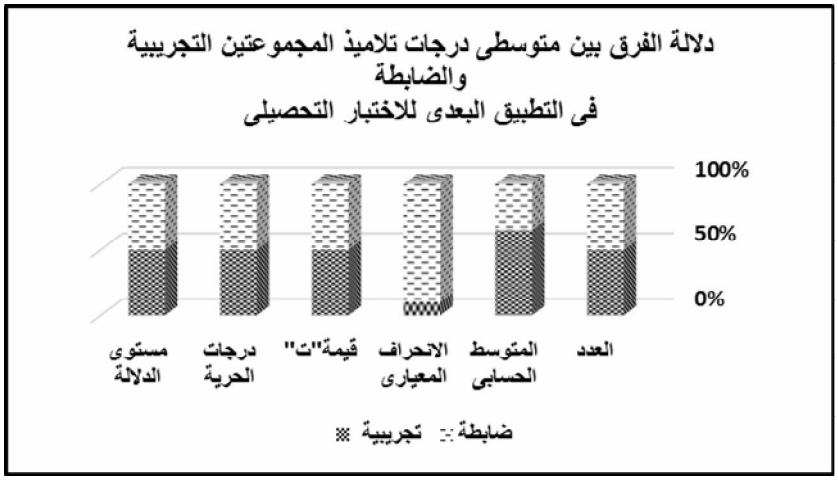
فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة"ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تجريبية	٣٠	٤٩,٠٠	١,٣٨٩٦٢	١٠,٣٢٨	٥٨	٠,٠٥
ضابطة	٣٠	٢٦,٢٣٣	١١,٩٩٣			

شكل ٣

يبين الفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة

فى التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى



ومن الجدول السابق (٦) يتضح ان قيمة المتوسط الحسابى للمجموعة التجريبية (التى درست بنمط البيئة الافتراضية ثلاثية الابعاد) هى اكبر من المتوسط الحسابى للمجموعة الضابطة (التى درست بالطريقة المعتادة) حيث كان (٤٩,٠٠) للمجموعة التجريبية، وان قيمة " ت " المحسوبة تساوى (١٠,٣٢٨) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ولذلك تم رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل، الذى ينص على "يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي للاختبار التحصيلى في الجوانب المعرفية لمهارات التدوين الموسيقى لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية".

ولاثبات فاعلية استخدام البيئة الافتراضية ثلاثية الابعاد فى تنمية بعض مهارات تدوين النوتة الموسيقية وقياس حجم التأثير بين المجموعة التجريبية المطبق قبليا وبعديا، استخدام الباحثة البرنامج الاحصائى " SPSS" لمعرفة قيمة "ت" ولحساب دلالة الفرق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبليا وبعديا للاختبار التحصيلى لتنمية بعض مهارات تدوين النوتة الموسيقية وفى الجدول التالى يوضح النتائج :

جدول ٧

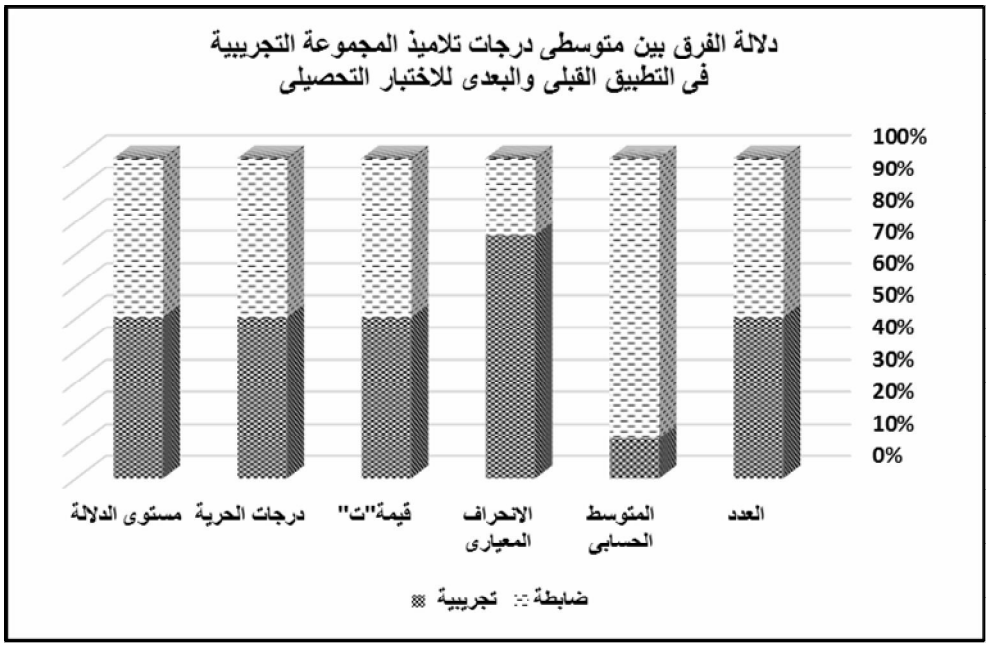
دلالة الفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية

فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى

التجريبية	العدد	المتوسط الحسابى	الإنحراف المعيارى	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
قبلى	٣٠	٧,٠٦٦٧	٤,٢٧٠٣٤	٤٩,٤٠٠	٢٩	٠,٠٥
بعدى	٣٠	٤٩,٠٠٠	١,٣٨٩٦٢			

شكل ٤

دلالة الفرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية فى التطبيق القبلى البعدى للاختبار التحصيلى.



ويتضح من الجدول السابق (٧) انه هناك فرق واضح بين درجات المتوسط الحسابى وذلك لصالح التطبيق البعدى وهى (٤٩,٠٠)، وان قيمة " ت " المحسوبة تساوى (٤٩,٤٠) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مما يدل على انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى الاختبار التحصيلى المطبق قبليا وبعديا وهذه الفروض لصالح درجاتهم فى التطبيق البعدى.

وتم حساب هذه الفاعلية حيث قامت الباحثة بايجاد قيمة حجم التاثير والفاعلية كما يلى :

$$\text{الفاعلية} = \text{مربع ايتا} = \eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df} = \frac{(49.4)^2}{(49.4)^2+29} = \frac{2450.25}{2450.25+29} = \frac{2450.25}{2479.25} = 0.988$$

$$\text{حجم التأثير } ES = 2\sqrt{\frac{\eta^2}{1-\eta^2}} = 2\sqrt{\frac{0.988}{0.012}} \qquad 2\sqrt{82.35} = 18.149$$

ومن خلال حساب الفاعلية (٠,٩٨٨)، وحجم التأثير (١٨,١٤٩)، فهو يدل على ان حجم التأثير ضخم.

- **تفسير النتائج**

تفسير النتائج المرتبطة بفعالية بيئة التعلم الافتراضى ثلاثية الابعاد في تنمية بعض مهارات تدوين النوتة الموسيقية لدى تلاميذ مرحل التعليم الاساسى فى ظل جائحة كورونا " حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أن التلاميذ الذين استخدموا بيئة التعلم الافتراضى ثلاثية الابعاد (المجموعة التجريبية) أفضل في التحصيل للجانب المعرفي لمهارات تدوين النوتة الموسيقية من تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة، حيث أشارت النتائج في جدول (٦) أن قيمة (ت) المحسوبة = (١٠,٣٢)، عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمهارات التدوين الموسيقي، كما تم حساب مربع إيتا وكانت قيمته = (٠,٩٨٨)، وبحساب حجم التأثير المقابل لقيمة (ت) ومربع إيتا وُجد أنه = (١٨,١٤٩)، وهذا يدل على فعالية تصميم بيئة التعلم الافتراضى ثلاثية الابعاد في تنمية بعض مهارات تدوين النوتة الموسيقية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الاساسى فى ظل جائحة كورونا.

ويمكن تفسير هذه النتائج فى ضوء الاعتبارات التالية :

أ - الموقع عبر شبكة الإنترنت متاح لتلاميذ المجموعة التجريبية (التى درست بنمط بيئة التعلم الافتراضى ثلاثية الابعاد)، حيث يمكن الاطلاع عليها فى اى وقت وفى اى مكان دون التقيد بحدود زمان او حدود مكان مما يؤدى إلى سرعة ومرونة افضل فى التعلم،

حيث يمكن التلميذ من الوصول الفورى للمعلومات دون انتظار المعلم، حيث اصبح دور المعلم هنا مرشد وموجة للعملية التعليمة.

ب - التعلم الذاتى الذى توفره بيئة التعلم الافتراضى ثلاثية الابعاد لتلاميذ المجموعة التجريبية يساعد كل تلميذ التعلم حسب قدرته وسرعته الذاتية، ويمكنة دراسة المحتوى الالكترونى اكثر من مرة (على حسب قدراتهم) فيصبح التلميذ اكثر نشاطا وايجابية اثناء عملية التعليم لانة يراعى الفروق الفردية لدى التلاميذ، فكل فرد يختلف عن غيره فى قدراته واستعداداته وميوله وانفعالاته.

ج - التغذية الراجعة الفورية التى تقدمها البيئة الافتراضية ثلاثية الابعاد ويحصل عليها المتعلم بعد كل درس يدرسة، وذلك لتعزيز استجابتهم لدى التلاميذ، وتصحيح الاستحابات الخاطئة قبل ان تترسخ فى ازهانهم، بالاضافة إلى تنوع مصادر التغذية الراجعة.

د- يقوم تلاميذ المجموعة التجريبية بالعديد من الاختبارات ، الاختبار القبلى، الاختبار البعدى، التقويم الذاتى بعد كل درس، حيث يتعرف كل تلميذ على مستواة الحقيقى، ومن ثم التعرف على نقاط الضعف لدى التلميذ، مع امكانية مراجعة المحتوى اكثر من مرة للتعرف على الاجابات الصحيحة للاسئلة التى عجز عن الاجابة عليها سابقا، مما يساعد على الوصول إلى الاستجابة الصحيحة وتجنب الاستحابة الخاطئة، وهذا يساعد على زيادة معدل التحصيل وعلى العكس المجموعة الضابطة التى تاخذ وقتا اطول فى تعديل استجابات التلاميذ مما يؤدى إلى صعوبة تصحيح الاخطاء بعد حفظها فى ازهانهم بهذا الشكل.

ه- توفير الوقت للممارسة والتدريب واعادة التدريب فى اى وقت وفى اى مكان هذا ما يوفرة بيئات التعلم الافتراضى ثلاثى الابعاد لتلاميذ المجموعة التجريبية.

وايضاً تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت الية الدراسات و البحوث السابقة التى تناولت فاعلية استخدام البيئات الافتراضى فى اكتساب الجوانب المعرفية ومن بينها :

دراسة (حايك، ٢٠١٤؛ بدوى، ٢٠١٦؛ حجازى، ٢٠١٦؛ الرشيدى، والدحلان، ٢٠١٦؛ المهدى، ٢٠١٦؛ ابراهيم، ٢٠١٧؛ المعجل، والغامدى، ٢٠١٧؛ العرقان، والجريوى، ٢٠١٨ ؛ الاحمرى، ٢٠١٩؛ حسن، ٢٠٢٠؛ فريح، ٢٠٢٠؛ الاحمرى، ٢٠٢١ ؛ de Souza,Etal, 2020) حيث اثبتت فاعليتها.

- توصيات البحث:

فى ضوء نتائج البحث الحالى توصى الباحثة بالأتى:

١- أثبت البحث الحالي فاعلية تصميم بيئات التعلم الافتراضى ثلاثية الابعاد فى تنمية بعض مهارات التدوين الموسيقى البحث لدى تلاميذ مرحلة التعلم الاساسى، لذا توصى الباحثة بما يلى:

- مخططى المناهج : تخطيط وتنظيم المناهج الدراسية فى ضوء معايير مدخل التعليم الالكترونى بشكل عام و بيئات التعلم الافتراضى بشكل خاص.
- المعلمين : تفعيل استخدام مدخل البيئات الافتراضية بشكل عام واستخدام البيئات الافتراضية ثلاثية الابعاد بشكل خاص عند تقديم المقررات النظرية التى تناسب هذا المدخل.
- المتعلمين : دراسة المفاهيم والمعارف والنظريات ومحتويات المقرارات عن طريق التاكيد على استخدام مدخل التعليم الالكترونى والبيئات الافتراضية.

٢- استخدام البرامج الإلكترونية القائمة على بيئات التعلم الافتراضى ثلاثية الابعاد فى تنمية مهارات اخرى وفى مقرارات دراسية اخرى لمواد دراسية اكثر.

٣- ضرورة استخدام ادوات التفاعل المتزامنة والغير متزامنة عبر شبكة الإنترنت فى تعليم التلاميذ، بالاضافة إلى التفاعل وجهاً لوجة التى تزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلم.

٤- توفير بيئة تعليمية ملائمة لانتاج وتطبيق المواقع الالكترونية فى مؤساسات التعليم بشكل عام مثل:

- تزويد المدارس والفصول الدراسية بأجهزة الحاسب الالى.
- زيادة عدد معامل الشبكات مزودة بخطوط الإنترنت فائق السرعة.
- ازالة المعوقات البشرية والفنية والمادية التى لا تساعد القائمين على العملية التعليمة فى انتشار الاساليب التكنولوجية الحديثة فى مختلف المراحل الدراسية.
- نشر الوعى التقنى بين التلاميذ والمعلمين و مخططى وواضعى المقررات الدراسية وتدريبهم على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة.

- مقترحات البحث:

فى ضوء البحث الحالى تقترح الباحثة الموضوعات البحثية التالية :

١- اجراء دراسة عن بيئات افتراضية ثلاثية الابعاد باستخدام ويب ٣ وكيفية الاستفادة من تحقيق التفاعل الاجتماعى فى حجرة الفصل الافتراضى وتنمية بعض جوانب التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الاساسى.

٢- اجراء دراسة مماثلة على مقررات اخرى لتلاميذ مرحلة التعليم الاساسى (الابتدائى – الاعدادى).

٣- تقصى اثر اختلاف انماط التعلم الافتراضى وبيئاتة ثلاثية الابعاد فى تنمية مهارات التعلم وانتاج المقررات لدى المتعلمين.

٤- تقصى اثر استخدام بيئات التعلم الافتراضية فى علاج صعوبات تعلم عزف النوتة الموسيقية لدى تلاميذ المراحل التعليمية بشكل عام.

٥- تقصى اثر برنامج اثرائى قائم على بيئات التعلم الافتراضى فى اكتساب تلاميذ مرحلة التعليم الاساسى مهارات اخرى على مقررات اخرى دون الحاجة إلى المعلم التقليدى.

المراجع:

- إبراهيم، محمد. مسعد. جاد. (٢٠١٧). توظيف نظم إدارة التعلم الافتراضي ثلاثي الابعاد لتلبية الاحتياجات التكنولوجية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، ٦٥(١)، ٢٩٩– ٣٣٥. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/899318
- الأحمري، أحمد بن سعيد(٢٠١٩). الفصول الافتراضية بين النظرية والتطبيق دراسة لتجربة المدرسة الافتراضية السعودية. *المجلة العربية للآداب واللدراسات الانسانية*،ع(٦) ٣١١- ٣٣٨.
- الأحمري، ساره عوضه عبدالله. (٢٠٢١). واقع استخدام الفصول الافتراضية في ظل جائحة كورونا (كوفيد ١٩) من وجهة نظر الطالبات بجامعة الملك خالد. *مجلة كلية التربية جامعة اسيوط*، ٣٧، (٥) مايو ٢٠٢١، ٣٢٠- ٣٨٤.
- أسمر، ناصر نافذ. (٢٠١٠). *تعدد واختلاف التدوين الموسيقى للاغنية العربية الواحدة (دراسة مقارنة)*. [رسالة ماجستير غير منشورة] . المعهد العالي للموسيقى العربية القاهرة مصر.
- الأطرش، محمود حسني و راشد، مصعب سمير و جرار،هاله مروان وأعمر، مريم عبدالهادي. (٢٠٢٠). واقع التعليم الإلكتروني في كلية التربية الرياضية (جامعة النجاح الوطنية) في ظل تفشي وباء كورونا- كوفيد١٩ من وجهة نظر الطلبة. *المجلة الأكاديمية في العلوم التربوية والنفسية*، (٢)، ٣٤٥- ٣٦٩.
- اكادمية الفنون. (٢٠٠٩، ١٨ أغسطس). *التدوين الموسيقى ,التأليف و القيادة*.
- بدوي، محند عبد الهادي (٢٠١٦).فعالية التدريس باستخدام الفصول الافتراضية في التحصيل وتنمية مهارات التواصل الالكتروني لدى طلاب الدبلوم التربوي واتجاهاتهم نحوها. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، ع(٢٦) ،ص ص.(155-184)
- جوالد، ابو بكر و بوزرب، خير الدين. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعى الحديثة فى مواجهة فيروس كورونا(covid 19) نموذج تجربة كوريا الجنوبية. *مجلة بحوث الادارة والاقتصاد*، ٢ (١ يونيو)، ٣٤: ٤٩. https://doi.org/10.48100/merj.v2i2Special.100

- حايك، هيام. (٢٠١٤). *كيف اصبح التعلم الافتراضي ضرورة حتمية في العصر الرقمي ؟"* متاح على الرابط التالي. http:\\blog.naseej.com
- حجازي، طارق عبد المنعم.؛ ومحمد، سعد هنداوى. (٢٠١٦- فبراير). *معايير جودة الفصول الافتراضية (Blackboard Collaborate) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود.* [بحث] المؤتمر العربي الدولي السادس: لضمان جودة التعليم العالي :LACQA 2016جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وجامعة الزرقاء الاردنية، الخرطوم: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. ٣٥١ – ٣٦٤. مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/80225
- حسن، إبراهيم عبدالله. (٢٠٢٠). تعليم وتعلم الرياضيات عن بعد في ظل جائحة كورونا:الواقع والمأمول. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*،٣ (٤)، ٣٣٧-٣٥٥.
- حسن، رشا حمدي و منصور، ميسون عادل. (٢٠١٥). تصميم فصل إفتراضي قائم على التعلم المتنقل لتنمية مهارات انتاج المقررات الاكترونية لدى طالب الدراسات العليا تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية، جامعة*المنصور [بحث] مؤتمر العلمى الثالث سلسلة دراسات وبحوث محكمة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمى.
- خلف الله، محمد جابر(٢٠١٥). استراتيجية التعليم من خلال مجمع الممارسة الافتراضية. *مجلة التعليم الإلكترونية* ،.(13).
- خلف الله، محمد جابر.(٢٠١٧). فاعلية اختلاف حجم المجموعات المتزامنة بالفصول الافتراضية في تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية والاتجاهات نحو التقنية لدي أعضاء هيئة التدريس، *مجلة البحث العلمى في التربية*، (١٨)، 415-490.
- الخليفة، هند بنت سليمان. (٢٠٠٨). *من نظم إدارة التعلم الإلكتروني إلى بيئات التعلم الشخصية: عرض وتحليل الملتقى الأول للتعليم الإلكتروني في التعليم*

العام. وزارة التربية والتعليم. المملكة العربية السعودية، متاح في http://hend-alkhalifa.com/wp-content/uploads.pdf.

- الخميسى، السيد سلامة. (٢٠٢٠). التعليم في زمن كورونا (COVID-19) تجسير الفجوة بين "البيت" و"المدرسة." *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٤(٤)، ٥١- ٧٣.
- الراضي، احمد صالح. (٢٠٠٨). *اثر استخدام تقنية المعامل الافتراضية على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في مقرر الكمياء في منطقة القسيم.* [رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة الملك سعود.
- الرشيدى، عايش و الدحلان، كوثر. (٢٠١٦). بناء الفصول الافتراضية في ضوء نظريات التربية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . *مجلة تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية* ، (٢٦)، ٤٣ – ٥٨.
- الرقاص، خالد بن ناهس. (٢٠٢٠). التعلم الموجه ذاتياً كمدخل للتعليم في ظل أزمة فيروس كورونا المستجد : COVID19 تصور مقترح. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٣(٤)، ٣٥٧–٣٨٨.مسترجع من https://search.mandumah.com/Record/84423
- زيتون، منى مصطفى. (٢٠١٢). فاعلية التعلم الإلكتروني في تنمية بعض مهارات التدوين الموسيقي لدى طلاب التربية الموسيقية. *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، يونيو* (١٢) ٥٧٦ – ٥٩٠.
- زين الدين، نبيل الشافعي. (٢٠٠٧). *تأثير البيئة على الفصول الافتراضية على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحوها.*[بحث] المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم:المدرسة الإلكترونية، القاهرة، ٨٦- ١٣١.
- السلوم، عثمان بن إبراهيم (٢٠١١). الفصول الافتراضية وتكاملها مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد.(Blackboard) *مجلة دراسات المعلومات*، (١١)،١١١- ١٢٧.

- الشمرانى، علية احمد يحيى. (٢٠١٨). فاعلية بيئة افتراضية ثلاثية الأبعاد sloodle في تنمية مهارات التجارب العلمية في مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثاني ثانوي في مدينة جدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢(٨)، ٥٦- ٧٣.
- طه، على صالح (٢٠٠٣). *واقع الموسيقى والأناشيد في المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في فلسطين*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية فلسطين.
- عبد الفتاح، محمد حمدى. (٢٠١٩). كيفية أداء مقطوعات ثنائي آلتى الفيولينة للمبتدئين عند بيلا بارتوك.
- عبد ربه، دعاء محمد (٢٠١٥). تصميم بيئة افتراضية قائمة على الرسوم ثلاثية الأبعاد لتنمية مهارات الرسم الكهربي لدى طلاب المدارس الصناعية [رساله ماجستير غير منشورة]. جامعة المنصورة.
- عثمان، عبير. (٢٠١٣). *بناء وتطوير وادارة بيئة تعلم افتراضية باستخدام برنامج المحاكا Simulator Open ودمجها فى نظام ادارة التعليم Moodle عبر تقنية/ نظام ادارة البيئات الافتراضية* SLOODLE . *مجلة الدراسات العلمية*، ٣(١٠)، ٤٠- ٦٣.
- العرقان، العنود بنت حمادة؛ الجريوي، سهام بنت سلمان(٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الفصل الافتراضي في تنمية مهارات البحث العلمي لدي طالبات الدراسات العليا بكلية الشرق العربي.*المجلة العربية للتربية النوعية*، (٤)، 69- 120.
- عزمى، نبيل جاد وابو عمار (٢٠١٥). *بيئات التعلم الافتراضية في: نبيل جاد عزمي (محرر) بيئات التعلم التفاعلية. ط٢* القاهرة يّسطُرون للطباعة والنشر.
- على، ايمن حسن. (٢٠١٥ ، ابريل). *فاعلية طريقة Tablature (TAB) التدوينية لآلة الجيتار في تعليم آلة العود للدارس الغير متخصص*. [بحث] المؤتمر العلمي

الثاني: الدراسات النوعية ومتطلبات المجتمع وسوق العمل كلية التربية النوعية المؤتمر الثاني ، جامعة عين شمس.

- على، رجاء و حشمت، رمضان. (٢٠١٧). أثر التفاعل بين نمط تقديم الوكيل الذكي ومستوى التحكم فيه داخل بيئات التعلم الافتراضية ثلاثية الأبعاد في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة تكنولوجيا التربية كلية التربية النوعية*،(د.ت).
- العنانى، حنان. (٢٠٠٢). *الفن والدراما والموسيقى في تعليم الطفل*. ط ١. دار الفكر للطباعة والنشر الأردن.
- غنايم، مهني ابراهيم. (٢٠٢٠). التعليم العربي وأزمة كورونا: سيناريوهات للمستقبل. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٣(٤)، ٧٥- ١٠٤.
- الفاتح، أحمد حسين. (٢٠١٣). الموسيقى السودانية بين التلقين والتدوين والتنفيذ. *مجلة العلوم الإنسانية والاقتصادية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجي عمادة البحث العلمي*، ٤ (١)، الإسلامية بغزة ٢٢٣.
- فريح، فيصل صالح. (٢٠٢٠). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا المستجد "كوفيد ١٩" من وجهة نظر المعلمين في الأردن . *المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية*، ٥(٣)، ٢٢- ٤٤.
- القحطانى، ابتسام بنت سعيد. (٢٠١٠). *واقع استخدام الفصول الإفتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة*. [رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة أم القري.
- محمد، رزق على. (٢٠١٢). *اثر بيئات التعلم الافتراضية والشخصية على اكساب الطالب المعلم بعض المهارات في تامين الحاسب والاتجاه نحوه*. [رسالة دكتوراة غير منشورة] . معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.
- المعجل، طلال بن محمد ؛ والغامدي، خلود بنت حامد(٢٠١٧). أثر الفصول الافتراضية في تدريس أحكام تجويد القرآن الكريم للصف الأول الثانوي بمدينة الرياض (نظام مقررات). *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية ، جامعة بابل*، ع(٣٥)، ص ص(٢٨٠- ٢٩٣).

- المهدى، لمياء محى. (٢٠١٦). *اثر الفصول الافتراضية على تنمية مهارات انتاج الرسوم المتحركة لدى طلاب تكنولوجيا التربية النوعية*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الزقازيق.
- الموسى، عبد الله والمبارك، احمد. (٢٠٠٧). *مجلة التعليم الالكتروني: الأسس والتطبيقات*. الرياض. *موقع اسكتشات* www.eskchat.com .
- المولى، محمد فضل. (٢٠١٦). *اثر نمط التفاعل ضمن نم إدارة بيئات التعلم الافتراضي اكساب مهارات الجولات التعليمية بالمتاحف الافتراضية لطلاب تكنولوجيا التعليم*. [رسالة دكتوراه]. جامعة حلوان.
- نجم، حسنى جمال. (٢٠١٠). برنامج الكرتوني لتحليل الموسيقى العربية. *مجلة علوم وفنون الموسيقى*، ٢١ (يونيو).
- نظير، أحمد عبد النبى. (٢٠١٣). *بناء بيئات إلكتر ونية قائمة عمى بعض أنماط الوكيل الذكي وقياس فاعميتها عمى التحصيل والاتجا نحوها لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادي*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس.
- واصف، كيرلس مجدى. (٢٠١٩). *استخدام بيئة التعلم الإفتراضية لتحسين تحصيل مادة التربية الموسيقية للمعاقين حسيًا*. [رسالة دكتوراه منشورة]. جامعة طنطا. dean_edu@unv.tanta.edu.eg. http://edu.tanta.edu.eg/
- يحيى، محمد محمد. (٢٠١٢). فاعلية الفصول الافتراضية في تنمية مهارات معالجة الصور الرقمية لدى طلاب علوم الحاسب بالمملكة العربية السعودية. [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد البحوث والدراسات العربية القاهرة.
- de Souza, G. H. S., Jardim, W. S., Junior, G. L., Marques, Y. B., Lima, N. C., & Ramos, R. S. (2020). Brazilian Students' Expectations Regarding Distance Learning and Remote Classes During the COVID-19 Pandemic. Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 20(4), 65-80.

http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1183447&site=ehost-live.

- Jauregi, K. & Canto, S. (2012). Enhancing Meaningful Oral Interaction in Second Life. Procedia – *Social And Behavioral Sciences, 34*, 111 – 115.
- Masud, A.H., & Huang, X. (2012). An e-learning system architecture based on cloud computing. World Academy of Science, Engineering and Technology, 62, 74-78.
- Ruffini, M. (2000). Systematic Planning in the Design of an Educational Web Site. *Educational Technology, 40*(2), 58-64.
- Ryan, M. (2015). *Narrative as virtual reality 2 : revisiting immersion and interactivity in literature and electronic media* (Second). JHU Press. ISBN 978-1421417974.
- Scott, E., & Soria, A., & Campo, M. (2017) Adaptive 3D Virtual Learning Environments. A Review of the Literature. *IEEE Transactions on Learning Technologies, 10* (3), 262-276.
- Yasa, O., & Adiguzel, T. (2010). Aworking successor of learning management system. *SLOODLE. Procedia-Social and Behavioral Science*. *2*(2), 5682-5685.

ملحق (١)

قائمة الأهداف السلوكية لتدوين النوتة الموسيقية

الاهداف السلوكية :

بعد دراسة التلميذ للبرنامج يجب ان يكون قادر على ان:

قائمة الاهداف

م	الأهداف	درجة الاهمية		الصياغة اللغوية	
		مهمة	غير مهمة	مناسبة	غير مناسبة
١	تدوين التلميذ النغمات داخل النوتة الموسيقية.				
١-١	يتعرف التلميذ على تدوين النغمات على المدرج.				
١-٢	يذكر التلميذ مكونات المدرج الموسيقى.				
١-٣	يتعرف التلميذ على ترقيم المدرج الموسيقى.				
١-٤	يدرك التلميذ أسماء الخطوط الاضافية اعلى المدرج.				
١-٥	يدرك التلميذ أسماء الخطوط الاضافية اسفل المدرج.				
١-٦	يدرك التلميذ المسافات الإضافية اعلى واسفل المدرج.				
١-٧	يحدد التلميذ شكل المدرج الموسيقى الصحيح.				
١-٨	يدون التلميذ مفتاح صول.				
١-٩	يذكر التلميذ اسماء خطوط المدرج مفتاح صول.				
١-١٠	يذكر التلميذ اسماء مسافات المدرج مفتاح صول.				

م	الأهداف	درجة الاهمية		الصياغة اللغوية	
		مهمة	غير مهمة	مناسبة	غير مناسبة
١-١١	يتعرف التلميذ على اسماء الخطوط والمسافات الاضافية اعلى المدرج مفتاح صول.				
١-١٢	يتعرف التلميذ على اسماء الخطوط مسافات الاضافية اسفل المدرج مفتاح صول.				
١-١٣	يدون التلميذ نغمة دو الوسطى على المدرج.				
١-١٤	يدون التلميذ نغمة رى الوسطى على المدرج.				
١-١٥	يدون التلميذ نغمة مى الوسطى على المدرج.				
١-١٦	يدون التلميذ نغمة فا الوسطى على المدرج.				
١-١٧	يدون التلميذ نغمة صول الوسطى على المدرج.				
١-١٨	يرسم التلميذ المدرج الموسيقى				
١-١٩	يعرف التلميذ انواع الآلات التي تستخدم مفتاح صول.				
١-٢٠	يدون التلميذ ايقاع ( )).				
١-٢١	يدون التلميذ ايقاع (( ).				
١-٢٢	يدون التلميذ ايقاع (.).				
١-٢٣	يعرف التلميذ مكونات الصيغة الثنائية.				
١-٢٤	يعرف التلميذ النقطة الموسيقية ووظيفتها.				
١-٢٥	يعرف التلميذ مكان النقطة الموسيقية.				
١-٢٦	يتعرف التلميذ على وظيفة الرباط الزمنى.				

م	الأهداف	درجة الاهمية		الصياغة اللغوية	
		مهمة	غير مهمة	مناسبة	غير مناسبة
١-٢٧	يربط التلميذ بين الايقاعات بالرباط الزمنى.				
١-٢٨	يربط التلميذ بين النغمات بالرباط الزمنى.				

ملحق (٢)

الاختبار التحصيلي الالكترونى

في الجوانب المعرفية لمهارات تدوين النوتة الموسيقية

الوحدة الاولى :

السؤال الاول :

ضع علامة صح (√) امام العبارة الصحيحة وعلامة خطأ (×) امام العبارة الخاطئة.

١. تقع نغمة الصول على الخط الثاني للمدرج الموسيقى عند وجود مفتاح صول ( )

٢. تقع نغمة دو على خط إضافي اعلى المدرج عند وجود مفتاح صول ( )

٣. يتكون المدرج الموسيقى من خمس خطوط رأسية وبينهم اربع مسافات ( )

٤. تتكون الصيغة الثنائية من لحنين مختلفين (A- B) ( )

٥. يستخدم الرباط الزمنى للربط بين وحدتين زمنيتين فتؤدى كوحدة واحدة ( )

٦. يوضع مفتاح صول في اول جهة اليمين للمدرج الموسيقى ( )

٧. تدون النغمات على المدرج الموسيقى من اليسار إلى اليمين ( )

٨. يتكون اللحن الاول (A) للصيغة الثنائية من الدرجة الاولى السلم الأساسي ( )

٩. يتكون اللحن الثاني (B)للصيغة الثنائية من الدرجة الثانية للسلم الأساسي ( )

١٠. لا يمكن تميز اللحنين عن بعضهما بسهولة عند الاستماع إلى الصيغة الثنائية ( )

السؤال الثانى :

حدد موقع النغمات المطلوبة :

١- تقع نغمة دو على خط..... .

٢- تقع نغمة مى على الخط..... .

٣- تقع نغمة صول على الخط..... .

٤- يوجد رباط زمنى بين نغمتى..... و..... .

٥- اللحن الاول(A) من مازورة ١ حتى مازورة..... .

٦- اللحن الثاني (B) من مازورة.....حتى مازورة ٨.

السؤال الثالث :

اختار الاجابة الصحيحة:

١- من وظيفة مفتاح صول تحديد

أ: اسماء النغمات ب: نوع النغمات ج: اسماء الايقاعات د: الزمن على المدرج

٢- اول ما يرسم على المدرج الموسيقى

أ:الميزان ب: المفتاح ج: النغمات د: الايقاع

٣- يتكون المدرج الموسيقى من

أ: اربع ب: ثلاث ج: خمس د: ستة خطوط افقية

٤- يستخدم الرباط الزمنى للربط بين

أ: وحدتين ب: ثلاث وحدات ج: اربع وحدات د: كل ما سبق

٥- عند الربط بين علامتي النوار والبلانش يصبح الزمن

أ: اثنان ب: ثلاث ج: واحد د: صفر من الزمن

٦- عند الربط بين نوار ونوار يصبح الزمن

أ: اثنان ب: ثلاث ج: واحد د: صفر

٧- من وظيفة الرباط الزمنى الربط بين

أ: الايقاعات ب: النغمات ج: الزمن د: كل ما سبق.

٨- بيداء سلم دو / ك بنغمة

أ: رى ب: مى ج: دو د: صول.

٩- يمكن اضافة خطوط ومسافات للمدرج الموسيقى

أ: اعلى ب: اسفل ج: اعلى واسفل د: في الوسط.

١٠- النغمة التى تقع على الخط الاول للمدرج الموسيقى..... عند وجود مفتاح صول.

أ: مى ب: دو ج: صول د: فا

السؤال الرابع :

١- ارسم مفتاح صول على المدرج.

٢- ارسم خطوط ومسافات اضافية اسفل المدرج.

٣- ارسم خطوط ومسافات اضافية اعلى المدرج.

٤- اكتب اسماء الخطوط والمسافات اسفل المدرج.

٥- اكتب اسماء الخطوط والمسافات اعلى المدرج.

٦- اذكر عدد الخطوط والمسافات المدرج الموسيقى من اسفل إلى اعلى.

٧- دون النغمات من دو إلى صول على المدرج.

٨- دون ايقاع النوار .

٩- دون ايقاع البلانش .

١٠- دون نغمة دو على خط إضافي اسفل المدرج.

السؤال الخامس: اذكر الاجابة الصحيحة :

أ:

١- اكتب لحن يحتوى على صيغة ثنائية.

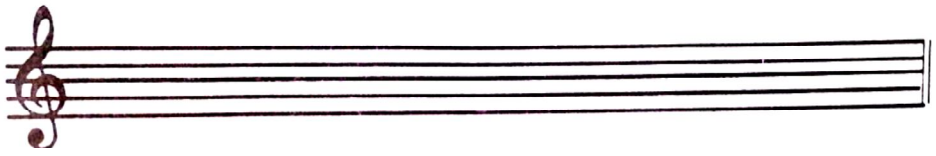
٢- حدد اللحن (A)

٣- حدد اللحن (B).

٤- ارسم رباط زمنى بين نغمتين مشتركتين.

٥- اذكر اسم النغمة التي تحتها الرباط الزمنى الذى رسمته.

ب-



١- ارسم مدرج موسيقى.

٢- حدد عدد المسافات على المدرج.

٣- حدد عدد الخطوط على المدرج.

٤- حدد الخطوط الاضافية.

٥- حدد المسافات الاضافية.

ج-

١- اكتب تمرين ايقاعى بسيط فى ميزان ثنائى باستخدام (ميزان ثنائى، ايقاع النوار، ايقاع البلانش، ايقاع الكروش، فواصل المازورات) مكون من اربع مازورات.

رقم الإيداع بدار الكتب ١٨٣١٣ / ٢٠٠٩

الترقيم الدولى 1110 – 3914

The Online ISSN 2686-3772