# المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (21)، العدد (3)، جمادى الأول 1447 هـ / أيلول 2025 م


**المجلة الأردنية في العلوم التربوية** مجلة علمية عالمية **محكّمة مفتوحة الوصول**، تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة اليرموك، بدعم من المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا، عمّان – المملكة الأردنية الهاشمية.

وتهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة في مجالات العلوم التربوية المختلفة، وفق أعلى معايير التحكيم العلمي والأخلاقيات الأكاديمية المعتمدة، وبما يضمن إتاحة المعرفة العلمية للباحثين دون قيود.

وتُصنَّف المجلة الأردنية في العلوم التربوية ضمن قواعد البيانات الآتية:

* قاعدة البيانات الدولية (Ulrich)
* قاعدة بيانات (EBSCO)
* مركز الاستشهادات العلمية في العالم الإسلامي (ISC)
* قاعدة البيانات الدولية Crossref
* قاعدة البيانات العربية الرقمية معرفة(ARCIF)


**رئيس هيئة التحرير**: أ.د. فواز أيوب المومني

- كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

*Email: fawwazm@yu.edu.jo*

**سكرتير التحرير**: سرى أحمد أسعد

**هيئة التحرير**

أ.د. هاني حتمل عبيدات
كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، عمان، الأردن
*Email: Hani.o@yu.edu.jo*

أ.د. فراس أحمد الحموري
كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن
*Email: hamouri@yu.edu.jo*

أ.د. عمر حسين العمري
كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن
*Email: Omari_mutah@yahoo.com*

أ.د. معتصم محمد عكور
كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن
*Email: mutasem@hu.edu.jo*

أ.د. ابراهيم احمد الشرع
كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، اربد، الأردن
*Email: i.shara@ju.edu.jo*

أ.د. محمود حامد المقدادي
كلية العلوم التربوية، جامعة ال البيت، المفرق، الأردن
*Email: malmigdadi@aabu.edu.jo*

**المحرر اللغوي (اللغة الانجليزية)**: أ.د. دينا الجمل

**المحرر اللغوي (اللغة العربية)**: د. رائد خضير

**تنضيد وإخراج**: سرى احمد


**ترسل البحوث من خلال موقع المجلة على العنوان الآتي**: *https://jjes.yu.edu.jo/index.php/jjes/index*


**للتواصل:** الأستاذ الدكتور فواز أيوب المومني

رئيس هيئة تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، اربد - الأردن

هاتف 7211111 2 962 00 فرعي 3208

**Email**: *jjes@yu.edu.jo*

Yarmouk University Website: *http://www.yu.edu.jo*

Website: *https://jjes.yu.edu.jo/index.php/jjes/index*

المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة اليرموك

# المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية متخصّصة محكّمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المجلد (21)، العدد (3)، جمادى الأول 1447 هـ / أيلول 2025 م

المجلة الأردنية في
# العلوم التربوية
مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (21)، العدد (3)، جمادى الأول 1447 هـ / أيلول 2025 م

**الهيئة الاستشارية**

**أ.د. يوسف محمد سوالمة**
*جامعة اليرموك* / **الأردن**
*Email: yousefs@yu.edu.jo*

**أ.د. محمد سلامه الرصاعي**
*جامعة الحسين بن طلال* / **الاردن**
*Email: rsaaie@ahu.edu.jo*

**أ.د. عبدالناصر موسى القرالة**
*جامعة مؤتة* / **الأردن**
*Email: dr_naser_musa@mutah.edu.jo*

**أ.د.راتب سلامه السعود**
*الجامعة الاردنية* / **الاردن**
*Email: rsaud@hotmail.com*

**أ.د. سهيل محمود العساسفة**
*الجامعة الهاشمية* / **الاردن**
*Email: sabash@hu.edu.jo*

**أ.د. محمد عبد الرحمن الطوالبة**
*الجامعة العربية المفتوحة* / **الأردن**
*Email: m_tawalbeh@aou.edu.jo*

**أ.د. أحمد سليمان بني أحمد**
*جامعة اليرموك* / **الأردن**
*Email: Audeh@yu.edu.jo*

**أ.د. "محمد امين" حامد القضاة**
*الجامعة الأردنية* / **الاردن**
*Email: mo.qudah@ju.edu.jo*

**أ.د. سليمان أحمد القادري**
*جامعة آل البيت* / **الأردن**
*Email: alqaderee@yahoo.com*

**أ.د. عمير سفر الغامدي**
*جامعة الباحة* / **السعودية**
*Email: oalghamdi@bu.edu.sa*

**أ.د. نعمان الموسوي**
*جامعة البحرين* / **البحرين**
*Email: nalmosawi@hotmail.com*

**أ.د. صالح بن سالم البوسعيدي**
*جامعة السلطان قابوس* / **سلطنة عُمان**
*Email: asad@squ.edu.om*

**أ.د. نواف ملعب الظفيري**
*جامعة الكزيت* / **الكويت**
*Email: nwaf070@hotmail.com*

**أ.د. مجدي علي الزامل**
*جامعة القدس المفتوحة*/ **فلسطين**
*Email: mzamel2003@gmail.com*

**أ.د. شيخة التانجي**
*جامعة الإمارات العربية المتحدة* / **االإمارات**
*Email: shaikaha@uaeu.ac.ae*

**أ.د. سامي التباب**
*جامعة المنستير* / **تونس**
*Email: tebbebsami@yahoo.fr*

**أ.د. علي وطفة**
*جامعة دمشق*/ **سوريا**
*Email: watfaali@hotmail.com*

**أ.د. سعد الدين بوطبال**
*جامعة خميس مليانة* / **الجزائر**
*Email: s.boutebal@univ-dbkm.dz*

**أ.د. ربى بطاينة**
*جامعة اليرموك* / **الاردن**
*Email: rubab@yu.edu.jo*

**أ.د. علي الجمل**
*جامعة عين شمس*/ **مصر**
*Email: alialgamal1741963@gmail.com*

**أ.د. صوما بوجودة**
*الجامعة الامريكية بيروت* / **لبنان**
*Email: boujaoud@aub.edu.lb*

**أ.د. أنيلا كمال**
*جامعة قايدي عزام* / **الباكستان**
*Email: dranilakamal@gmail.com*

**أ.د. فيرناندو ميستيو**
*جامعة كومبلوتنسي بمدريد* / **إسبانيا**
*Email: fmaestuu@psi.ucm.es*

**أ.د. عقيلة دبيشي**
*جامعة باريس 8* / **فرنسا**
*Email: dbichi.akila@hotmail.fr*

**أ.د. تانكو بدرية**
*الجامعة الاسلامية العالمية* / **ماليزيا**
*Email: tbadariah@iium.edu.my*

**أ.د. أماني صالح**
*جامعة أركنساس* / **أمريكا**
*Email: asaleh@astate.edu*

**أ.د. علي أيتن**
*جامعة مرمرة* / **تركيا**
*Email: aliayten@marmara.edu.tr*

**أ.د. مريم الفلاسا**
*جامعة قطر*/ **قطر**
*Email: malflassi@qu.edu.qa*

**أ.د. فاضل خليل ابراهيم**
*جامعة الموصل* / **العراق**
*Email: fadhil_online@yahoo.com*

**أ.د. عثمان أميمن**
*جامعة المرقب* / **ليبيا**
*Email: omayman.othman@yahoo.com*

بسم الله الرحمن الرحيم

# المجلة الأردنية في العلوم التربوية

**الرقم الدولي المعياري الإلكتروني (Online ISSN): 2303-9574**
**الرقم الدولي المعياري المطبوع (Print ISSN): 1814-9480**

**تُعد المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلة دولية مرموقة تُعنى بتعزيز البحث العلمي في مجال التربية. وهي مجلة مُحكمة مزدوجة التحكيم ومفتوحة الوصول بالكامل. تتيح المجلة الوصول المجاني للبحوث العلمية عالية الجودة دون أي رسوم نشر أو اشتراك، سواء للمؤلفين أو القراء. منذ تأسيسها عام 2005، عملت المجلة على نشر البحوث العلمية المتميزة بنسختيها الإلكترونية والمطبوعة. وقد توقفت رسمياً عن إصدار النسخة الورقية اعتباراً من يناير 2025، وأصبحت منذ ذلك الحين تصدر بصيغة إلكترونية فقط.**

**تصدر المجلة عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة اليرموك، وهي مؤسسة أكاديمية رائدة تقع في مدينة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية. وتعمل المجلة بدعم كريم من اللجنة العليا للبحث العلمي في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في عمّان، مما يعزز التزامها بالتميز الأكاديمي.**

**تتبع المجلة جدول نشر صارماً، حيث تصدر أعدادها المحكمة بشكل ربع سنوي في أشهر مارس ويونيو وسبتمبر وديسمبر، مما يضمن مساهمة مستمرة في الخطاب التربوي العالمي.**

**وتؤكد المجلة التزامها بمبادئ الوصول المفتوح، مما يضمن أن تكون جميع الأبحاث المنشورة متاحة مجاناً للقراء في جميع أنحاء العالم دون الحاجة إلى اشتراكات أو رسوم دخول. ومن خلال اعتماد نموذج الوصول المفتوح، تعزز المجلة نشر المعرفة دون قيود، وتدعم التعاون الأكاديمي، وتدفع عجلة البحث العلمي في ميدان العلوم التربوية.**

## أهداف ونطاق المجلة

تهدف المجلة الى:

1- نشر البحوث العلمية التي تردها من مختلف دول العالم في المجالات التربوية.

2- تبادل المعارف والخبرات التربوية بين الباحثين في مجال العلوم التربوية.

3- تقوية اواصر التعاون والتنسيق والبحوث المشتركة بين الباحثين العرب والاجانب.

4- حل المشكلات الميدانية التي تواجه المؤسسات التربوية من خلال البحوث الاجرائية.

## سياسة المجلة

1- تنشر المجلة الابحاث المقبولة لديها في تخصصات العلوم التربوية المختلفة.

2- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوافر فيها والأصالة والمنهجية العلمية السليمة والاهمية العلمية.

3- تشترط المجلة الا تتجاوز نسبة الاستلال والاقتباس (20%) للنظر في امكانية السير في تحكيم البحث وقبوله للنشر.

4- في حال الاخلال بقواعد الامانة العلمية وتعليمات أخلاقيات البحث العلمي، تقوم المجلة بإبلاغ الجهة التي يتبع لها الباحث بذلك، لاتخاذ الاجراءات الادارية والقانونية بحقه.

5- لا تنظر المجلة في البحوث المخالفة لقواعد النشر فيها.

6- لا تستوفي المجلة أي بديل مالي مقابل تحكيم الأبحاث أو نشرها.

# قواعد النشر

## تنظيم البحث

### الملخصات والكلمات المفتاحية

يجب أن تتضمن جميع الأبحاث **ملخصات متطابقة باللغتين العربية والإنجليزية**، على أن يكون كل ملخص عبارة عن فقرة واحدة تتراوح بين **150–200 كلمة**. وينبغي أن يتبع الملخص البنية التالية:

- **الأهداف:** تحديد الهدف الرئيسي من الدراسة.
- **المنهجية:** وصف المنهج والأدوات المستخدمة (مثل: الاستبيانات، المقابلات، الأطر التحليلية).
- **النتائج:** عرض النتائج الرئيسية بإيجاز.
- **الاستنتاجات:** تسليط الضوء على أبرز الاستنتاجات والدلالات.

بعد الملخص مباشرة، يجب على الباحثين إدراج **3 إلى 7 كلمات مفتاحية** بين قوسين. ويُفضل أن تكون الكلمات المفتاحية دقيقة وذات صلة مباشرة، مع تجنّب المصطلحات العامة أو بصيغة الجمع لتحسين الوصول إليها في قواعد البيانات الأكاديمية.

**ملاحظة:** يجب أن تكون المخطوطات المقدمة باللغة العربية مرفقة بملخص وكلمات مفتاحية باللغة الإنجليزية، كما يجب أن تتضمن المخطوطات المقدمة باللغة الإنجليزية ملخصاً وكلمات مفتاحية باللغة العربية، وأن تكون جميع المراجع في المتن والقائمة النهائية باللغة الإنجليزية.

### حجم وتنسيق البحث

- يجب ألا يتجاوز **إجمالي عدد كلمات البحث**، بما في ذلك الجداول، والأشكال، والملاحق، **(8000 كلمة)** على ورق بحجم (A4).
- يجب تضمين **الجداول والأشكال** داخل النص في أماكنها المناسبة، مع عناوين توضيحية واضحة.

### بنية البحث

لضمان التناسق والوضوح، يجب أن يتبع البحث التسلسل التالي:

1. **المقدمة:** عرض الإطار النظري ومراجعة الأدبيات ذات الصلة.
2. **مشكلة الدراسة:** تحديد المشكلة، والأسئلة أو الفرضيات.
3. **أهمية الدراسة:** توضيح أهمية الدراسة ومساهمتها المتوقعة.
4. **محددات الدراسة (إن وجدت):** تحديد القيود المحتملة التي تؤثر على البحث.
5. **تعريف المفاهيم والمصطلحات:** توضيح المصطلحات والمفاهيم المستخدمة.
6. **المنهجية:** شرح التصميم، والعينة، وأدوات القياس، والإجراءات، وأساليب التحليل.
7. **النتائج والمناقشة:** عرض النتائج وتحليلها في ضوء الدراسات السابقة.
8. **الاستنتاجات والتوصيات:** تلخيص النتائج واقتراح توجهات للبحوث المستقبلية.
9. **المراجع:** تضمين قائمة بجميع المصادر المستخدمة وفق التنسيق المطلوب.

**إرشادات التوثيق والإحالة**

يجب أن تتبع جميع الاقتباسات والمراجع **أسلوب جمعية علم النفس الأمريكية - (APA) الإصدار السابع**.

- **الاقتباسات داخل النص :**تُكتب بصيغة (اسم المؤلف، السنة). ويجب ذكر رقم الصفحة عند الاقتباس المباشر.
- **قائمة المراجع :**تُرتب أبجديًا حسب اسم العائلة للمؤلف، وكرونولوجيًا إذا تم الاستشهاد بعدة أعمال لنفس المؤلف.
- إذا وُجد أكثر من عمل لنفس المؤلف في نفس السنة، تُستخدم الحروف الأبجدية مثل (2021 أ، 2021 ب).

للمزيد من التفاصيل، يُرجى مراجعة :موقع APA الرسمي | دليل جامعة كورنيل للتوثيق

## محتويات العدد

### البحوث باللغة العربية


| | |
|---|---|
| **القدرة التنبؤية لأساليب التفكير في رأس المال النفسي لدى طالبات الجامعة**<br>• هديل أحمد أبو طريه، جعفر كامل الربابعة | 255 |
| **أسئلة أطفال الروضة المحرجة وطرق الاستجابة لها من وجهة نظر الوالدين والمعلمات**<br>• مها محمد الزهراني، د. ساما فؤاد خُميّس | 269 |
| **تحليل محتوى مناهج العلوم العمانية المطورة للصفوف (6-1) في ضوء معايير منحى "العلم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات"(*STEM*)**<br>• أ. عطية بنت سعيد الحامدية، د. محمد محمود القسيم، أ. د. علي بن هويشل الشعيلي | 285 |
| **الشخصية الاستباقية وعلاقتها بالملل الأكاديمي لدى طلبة كلية إربد الجامعية**<br>• د. عبدالناصر أحمد العزام، د. عبدالله عبدالكريم الشقران، أ.د. محمود حسن العجلوني، أ.د. محمد خليفة الشريدة، د. ابراهيم عبدالمجيد ثعلبي | 305 |
| **التوجهات البحثية لرعاية الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية: مراجعة منهجية للأدبيات 2014-2024**<br>• احمد عبدالقادر ربابعة | 317 |
| **الذاكرة الزائفة وعلاقتها بالرفاه النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك**<br>رامي عبدالله طشطوش، رامز بسام البطران | 331 |
| **صورة الجسم وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية في محافظة إربد**<br>• د. علي صالح جروان ، تسنيم محمد عمورة، ضحى فراس المومني | 351 |
| **تقييم لطريقة اللعب والمنهج البنيوي في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية بين مدارس حضانة مختارة في بلدة إيجي**<br>• نوكوبوروك إميكان | 369 |

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 21، عدد 3، 2025، 255-268

# The Predictive Ability of Thinking Styles in Psychological Capital Among Female University Students

***Hadeel Ahmed Abu tarieh**** , *Al-Balqa Applied University*

***Jaafar Kamel Al-Rababaah*** , *Al-Balqa Applied University*

**Received: 3/6/2024**
**Accepted: 20/1/2025**
**Published: 30/9/2025**

***Corresponding author:**
Hadeel Ahmed Abu tarieh, Al-Balqa Applied University. Jordan
hadeelabutarieh1999@gmail.com

How to cite: Abu tarieh, H. A. and Al-Rababaah, J. K. (2025). The Predictive ability of thinking styles in psychological capital among female university students. *Jordan Journal of Educational Sciences, 21*(3),255-268.
https://doi.org/10.47015/21.3.1

© 2025 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2025.

## Abstract

**Objectives**: This study aimed to reveal the predictive ability of thinking styles in psychological capital, the existing styles of thinking, and the level of psychological capital among female university students.

**Methodology**: the study was conducted according to the predictive-descriptive approach, the Sternberg and Wagner ,1994 Thinking Styles Scale and the Luthans and Youssef ,2004 Psychological Capital Scale. The study sample was selected using the available sampling method and consisted of (624) female students from Princess Alia University College.

**Results** :The results showed that the prevailing thinking styles came from the most common to the least common in the following order: legislative, judicial, traditional, hierarchical, executive, internal, liberal, anarchic, local, oligathric, global, external, and monarchic. Also, the results revealed that the level of psychological capital was high. Moreover, the results indicated that the anarchist, liberal, monarchical, legislative, and judicial styles predicted the psychological capital, respectively, and explained (37.9%) of the variance.

**Keywords:** Styles of thinking, Psychological capital, Mental self-government, Female university student.

# القدرة التنبؤية لأساليب التفكير في رأس المال النفسي لدى طالبات الجامعة

**هديل أحمد أبو طريه، جامعة البلقاء التطبيقية**

**جعفر كامل الربابعة، كلية التربية، جامعة البلقاء التطبيقية**

**الملخص**

**الأهداف:** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أساليب التفكير السائدة ومستوى رأس المال النفسي والكشف عن القدرة التنبؤية لأساليب التفكير في رأس المال النفسي لدى طالبات الجامعة.

**المنهجية:** استُخْدِمَ المنهجُ الوصفي التنبؤي واستُخْدِمَت النسخةُ العربيةُ القصيرة من مقياس ستيرنبرغ وواجنر لأساليب التفكير (Sternberg, 1995 & Wagner)، مقياس رأس المال النفسي للوثانس ويوسف (Luthans & Youssef, 2004) تكونت عينة الدراسة من (624) طالبة من طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، تمّ اختيارهن بالطريقة المتيسرة.

**النتائج:** وأظهرت النتائج أن أساليب التفكير السائدة جاءت من الأكثر شيوعًا إلى الأقل شيوعًا على الترتيب الآتي: (التشريعي، القضائي، التقليدي، الهرمي، التنفيذي، الداخلي، التحرري، الفوضوي المحلي، الأقلي، العالمي، الخارجي، الملكي)، كما جاء مستوى رأس المال النفسي بمستوى مرتفع، وكشفت النتائج عن وجود قدرة تنبؤية لأساليب التفكير الفوضوي، والتحرري والملكي، والتشريعي، والقضائي بمستوى رأس المال النفسي، إذْ فسرت مجتمعة ما نسبته (37.9٪) من التباين في رأس المال النفسي.

**الخلاصة:** توصي الدراسة بضرورة ترسيخ ثقافة التسامح، وتشجيع السلوكات الإيجابية الداعمة للتسامح، وذلك لمواجهة المنغصات، والتجاوزات الشخصية التي تطرأ على بيئات العمل.

**الكلمات المفتاحية:** أساليب التفكير، رأس المال النفسي، حكومة الذات العقلية، طالبات الجامعة.

**المقدمة**

تُعَدُّ كلٌّ من أساليب التفكير ورأسُ المال النفسي من المتغيرات ذات القيمة التربوية والنفسية المؤثرة في حياة الطلبة، سواء كان ذلك في تفاعلاتهم داخل الجامعة أو خارجها، فحيث يتم التفكير يتم التفاعل مع الكثير من المثيرات، مما يؤدي إلى الاختلاف في السلوك بينهم، وتعَدُّ أساليبُ التفكيرِ الطرائقَ المفضلةَ للأفراد في التفكير عند مواجهتهم مشكلات أو مواقف محددة، وهي بذلك تختلف عن القدرات، فالقدرة هي كل ما يستطيع أن يقوم به الفرد من أعمال عقلية أو حركية، سواء كانت فطرية أو مُكْتَسَبَة، وتختلف هذه الأساليب التفكيرية باختلاف الأفراد بحسب خبرات الحياة والمواقف والأدوار التي مرَّ بها كل شخص (Zhang & Sternberg, 1992).

أما جريجورينكو وستيرنبرغ (Grigorenko & Sternberg, 1997) فقد عرفاها بأنها عمليات معرفية لها تأثير مباشر في عمليات معالجة المعلومات والتمثيلات المعرفية وكيفية تجهيز هذه المعلومات داخل الدماغ، كما عرفتها قطامي (Qutami, 2004) بأنها أسلوب الفرد في التعامل مع المشكلات التربوية والاجتماعية معتمداً على ما لديه من خبرات معرفية مكتسبة.

وقد برزت العديد من النظريات التي حاولت دراسة أساليب التفكير لدى الأفراد، ومنها: نظرية هاريسون وبرامسيون التي ترى أن أساليب التفكير مجموعة من الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في التفاعل مع المواقف المختلفة بما يتناسب مع ما لديه من معلومات متوفرة عن نفسه والبيئة المحيطة به (Harrison&Bramson, 1983). وحُدِّدَت بخمسة أساليب: أسلوب التفكير التركيبي، التفكير العملي، التفكير الواقعي، التفكير المثالي، التفكير التحليلي (Harrison&Bramson, 1984).

ونظرية ستيرنبرغ للحكومة العقلية ـ وهي النظرية المعنية في البحث الحالي ـ من النظريات المهمّة التي تناولت أساليب التفكير، إذ تُشَبِّه الأفراد بالحكومات وتصنفهم ضمن خمسة مجالات: الوظائف، وأشكال السلطة، ومستويات السلطة، ومدى السلطة، والنزعة إلى السلطة، فمن حيث الوظائف تتضمن ثلاث وظائف لحكومة الذات العقلية على النحو الآتي:

**الأسلوب التشريعي (Legislative)**: يفضل هؤلاء الأفراد القيام بأي عمل بأنفسهم، والتفكير في الحلول الجديدة والمبتكرة، والتخطيط لها وتصميمها دون اللجوء للحلول المتاحة أو الموجودة مسبقًا، فهم يستمتعون بوضع حلول للمسائل الجديدة، ويعملون الأشياء بطريقتهم الخاصة باستخدام أسلوبهم التشريعي (Sternberg, 1990).

**الأسلوب التنفيذي (Executive)**: يفضل هؤلاء الأفراد القيام بالمهمات التي تحكمها القواعد والقوانين والخضوع إلى تعليمات معينة، والتعامل مع الحلول التي أعدَّها الآخرون مُسبقًا وتقليدها دون القيام بأي عمل جديد أو التخطيط له، ويتميز هؤلاء الأفراد بتحصيلهم الدراسي المرتفع؛ لتقيدهم بالتعليمات المدرسية وقواعد الاختبارات، فهم يتعاملون مع المشكلات بواقعية وموضوعية(Zhang & Sternberg, 2014) .

**الأسلوب القضائي (Judicial)**: يميل هؤلاء الأفراد إلى إصدار أحكامهم على أداء الآخرين، ويقيّمون القوانين والإجراءات ونتاجات الأداء، ولديهم القدرة على تحليل المشكلات وتقويمها والقيام بالأنشطة التي تتيح لهم استخدام هذا الأسلوب، مثل: كتابة المقالات النقدية وطرح الآراء (Sternberg, 1990).

أما أشكال السلطة فتتضمن أربعة أساليب على النحو الآتي:

**الأسلوب الملكي (Monarchic)**: يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى الاستقلال وإنجاز المهام التي تتطلب التركيز على شيء واحد أوهدف محدد، ولديهم إدراك قليل نسبيًا للأولويات والبدائل، ويتجاهلون كل العقبات أو المشكلات التي يمكن أن تعترض طريقهم في تحقيق الهدف (Sternberg, 2002).

**الأسلوب الهرمي (Hierarchical)**: يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى معالجة المشكلات وفق مبدأ الأولوية، وترتيب الأهداف بصورة هرمية على حسب أهميتها، والميل إلى تحديد الأولويات وفق الحاجة، ويعتمدون على المنطق والواقعية خلال تفكيرهم وتناولهم للمشكلات (Sternberg, 1990).

**الأسلوب الأقلي (Oligarchic)**: يميل أصحاب هذا الأسلوب للتعامل مع مجموعة من المهام في وقت واحد دون مراعاة مبدأ الأولوية والترتيب، فهم يعتقدون بأن جميع المهام لها نفس القدر من الأهمية، لكن غالبًا ما تكون المهام متفاوتة من حيث أهميتها إلى الحد الذي يمنعهم من إنجازها، ويبدؤون بمعالجة العديد من المشكلات في الوقت نفسه مما يسبب لهم التشويش (Zhang&Sternberg, 2002).

**الأسلوب الفوضوي (Anarchic)**: يميل هؤلاء الأفراد إلى التعامل مع المشكلات بطرق عشوائية تفتقد إلى النظام وخاصة الأنظمة الصارمة، فهم يرفضونها ويتجهون إلى العمل بحرية ومرونة، ولا يفضلون الالتزام بالقواعد ويبتعدون عن تطبيق القوانين، ويصعب تفسير دوافع سلوكاتهم؛ فهم مشوشون ويكرهون النظام (Sternberg, 1990).

أما من حيث مستويات السلطة فتتضمن أسلوبين هما:

**الأسلوب الشمولي أو العالمي (Global)**: يميل هؤلاء الأفراد إلى إدراك الموقف ككل غير مهتمين بالتفاصيل، ويفضلون التعامل مع المواقف المجردة نسبيًا والعموميات، ويكون الجانب الأيمن من الدماغ هو المسيطر لديهم. **والأسلوب المحلي (Local)**: يفضل هؤلاء الأفراد التعامل مع الأمور التفصيلية، فهم يركزون على الأجزاء، ويفضلون المشكلات المحددة والمجردة لتجزئتها إلى أجزاء صغيرة،

ويستمتعون بالتفاصيل، ويكون الجانب الأيسر من الدماغ هو المسيطر لديهم (Zhang & Sternberg, 2000).

ومن حيث مدى السلطة فيتضمن أسلوبين: **الأسلوب الداخلي (Internal)**: يفضل هؤلاء الأفراد العمل بمفردهم وعدم مشاركة الآخرين المهام التي يقومون بها، ويتميزون بالتركيز الداخلي واستغلال ذكائهم في إنجاز المهام بمفردهم والتعامل مع المهمات وليس الأشخاص، وغير مهتمين بالعلاقات الاجتماعية (Sternberg, 2002). **والأسلوب الخارجي (External)**: يفضل هؤلاء الأفراد العمل بمشاركة الجماعة والمهام التي تتيح لهم التعامل مع الآخرين بعكس أصحاب الأسلوب الداخلي، ويتميزون بالانبساطية، وهم قادرون على تكوين العلاقات والمساعدة في حل المشكلات الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين (Sternberg, 2004).

ومن حيث النزعة إلى السلطة فتتضمن أسلوبين: **الأسلوب التحرري (Liberal)**: لا يفضل هؤلاء الأفراد المواقف أو المشكلات التقليدية وحلها بطرق وأساليب مألوفة، فهم يميلون إلى تخطي القواعد والقوانين والإجراءات المعتاد عليها في التعامل مع تلك المشكلات، وإيجاد حلول مبتكرة وجديدة لم يتطرق لها من قبل (Zhang & Sternberg, 2002). **والأسلوب التقليدي (Conservative)**: يفضل هؤلاء الأفراد حل المشكلات والتعامل مع المواقف بطرق تقليدية مألوفة، ويخشون المواقف الغامضة ويفضلون الأعمال الروتينية التي تتطلب نفس الإجراءات، ويتجنبون التغيير، بالإضافة إلى أنهم متقيدون بالأنظمة والتعليمات (Sternberg, 2000).

إن أساليب التفكير هي الطرق التي تتبعها الطالبة في معالجة المعلومات واتخاذ القرارات وتمتاز أساليب التفكير بالثبات النسبي وتميز الفرد عن الآخرين (Al-Tarawneh&Al-Qudah, 2013) ومن ثَمَّ فهي تؤثر في الصفات النفسية الإيجابية للطالبة، مثل: الكفاءة الذاتية والأمل، والصمود، والتفاؤل، والتي بمجملها تشكل رأس المال النفسي (Luthans et al., 2012).

وتختلف الطالبات في أساليب تفكيرهن، ويمكن أن يكون ذلك عاملًا مهمًا في التأثير في مستوى رأس المال النفسي لديهن، والذي له دور كبير في التطور والإنجاز، فقد جاء ظهور مفهوم رأس المال النفسي بعد ظهور حركة علم النفس الإيجابي، والبحوث العديدة التي قام بها سيليغمان (Seligman) التي حاول من خلالها التركيز والانشغال بالجوانب الإيجابية ونقاط القوة عند الأفراد بدلًا من التحدث عن الاضطرابات والأمراض النفسية ونقاط الضعف لديهم (Luthans et al., 2004)، فعلم النفس الإيجابي يفترض أن كل شخص لديه صفات وجوانب إيجابيه تمكنه من التطور والتفوق التي يجب الاهتمام بها والتركيز عليها (Riolli et al., 2012).

ويهتم رأس المال النفسي بمعرفة الفرد عن ذاته (Luthans et al., 2012)، فامتلاك الطالبة مستوى عال من رأس المال النفسي يزودها بقدرة إيجابية عالية على التعامل مع المثيرات التي تواجهها (Riolli et al.,2012). ويُعدّ رأس المال النفسي الحالة النفسية الإيجابية للفرد التي تمكنه من التطور، والتي تتميز بامتلاك الفرد درجة مرتفعة من الكفاءة الذاتية لبذل الجهود في إنجاز المهمات، والتي تُمكّنه من تحقيق أهدافه والتفاؤل بالمستقبل عند التفكير في إنجاز المهمات، أو إعادة توجيه جهوده لتحقيق النجاح وتعديل خططه لتجاوز ما يواجهه من عقبات، والإصرارعلى الوصول إلى الأهداف (Luthans et al., 2007).

ويشير الكرداوي (Al-Kardawi, 2012) إلى أن رأس المال النفسي مجموعة المشاعر الإيجابية عند الفرد، التي تعمل على تطوير الأمل لديه للوصول إلى أهدافه، والتفاؤل بشأن مستقبله وحياته سواء من الناحية الدراسية أو المهنية، وقدرته على تجاوز المشكلات والأزمات التي يتعرض لها مع وجود الثقة بالقدرة على الوصول للأهداف وتحقيق النجاح. ويتضمن رأس المال النفسي أربعة أبعاد، وهي:

**التفاؤل (Optimism)**: ويشير إلى المشاعر الإيجابية عند الفرد تجاه المستقبل وتقييمه له بشكل إيجابي، وهذا يؤدي إلى قدرة الفرد على معرفة التعامل مع الأحداث المستقبلية بفاعلية أكبر (Seligman, 2011). ويتصف الشخص المتفائل بأنه ينسب الأحداث السلبية إلى أحداث مؤقتة غير دائمة من الممكن أن تتغير للأفضل، فهو يتخذ التفاؤل صفة داخلية مستقرة يبني أفكاره عليها، والتفاؤل هو الاستمرار بإيجابية في العمل والتفكير بشكل إيجابي للوصول إلى الأهداف المطلوبة وتحقيق النجاح (Al-Fatlawi, 2018).

أما البعد الثاني فهو **الأمل (Hope)**: ويشير إلى تحديد الأهداف وتعديل المسارات، وهو التحفيز الإيجابي والدافعية المؤدية إلى الشعور بالنجاح الذي أساسه قوة الهدف (وهو الدافع الذي يحرك الفرد للوصول إلى الهدف)، وقوة المسار (رسم المسارات وتعديلها للوصول إلى الهدف)، ويشير أيضًا إلى الإصرار على التطور والتقدم إلى الأمام والاعتماد على الجهد الشخصي والحفاظ عليه للوصول إلى الأهداف المطلوبة بنجاح (Snyder et al.,1991).

يمكن من خلال بعض الاجراءات تعزيز مصدر الأمل لدى الطلبة، مثل: تبسيط وتوضيح الأهداف الصعبة، فإذا تم الوصول إلى هدف سهل نسبيًا في البداية يرتفع مستوى الأمل لدى الفرد ويصبح قادرًا على تحقيق أهداف أكثر صعوبة وتحديداً، وبذل الجهد والتفكير لتطوير مسارات طارئة عند إعاقة الوصول إلى الهدف، كما أنه يستمتع خلال رحلة تحقيق الهدف، ولا ينشغل بالتركيز على النتيجة النهائية فقط، مما يجعله مستعداً لمواجهة المشكلات أو العقبات التي يمكن أن تعيق طريقه عن طريق تعديل المسارات لتساعده على تخطي المشكلات ومقاومتها ومنعها، وأيضًا القدرة على معرفة المسارات البديلة المناسبة ومتى يمكن استخدامها في حال فشل المسار الذي تم اختياره في البداية، وإعادة تحديد الهدف إذا كان غير قابل للتحقيق، وهذا يتحقق عن طريق التدريب المستمر الذي من خلاله

يتم معرفة متى يمكن تعديل الأهداف التي يصعب الوصول إليها (Luthans & Jensen, 2002).

أما البعد الثالث **الكفاءة الذاتية (Self-efficacy)**: يشير إلى الثقة المتوفرة التي تحرك الفرد وتوجه مسارات العمل لديه للقيام بمهمة ما على أكمل وجه وتحقيق النجاح، وثقته بمهاراته والقدرة على الوصول إلى الأهداف وتحقيق النجاح مع عدم التأثر بالظروف المحيطة به، فإذا توفرت الثقة لديه سيكون قادراً على القيام بالمهام وإنجازها بفاعلية أكبر وإيجابية (Luthans et al., 2008).

أشار باندورا (Bandura, 1982) إلى إمكانية تحقيق الكفاءة الذاتية من خلال تدرب الفرد عليها عن طريق مهمات يتمكن الفرد من إنجازها بنجاح وإتقان، وحصوله على تغذية راجعة إيجابية من المحيطين به لما تم إنجازه، ويمكن للفرد التدرب على إتقان المهام وتعلمها من خلال عملية النمذجة وملاحظة الآخرين، مما ينمي الكفاءة الذاتية لديه. ويشير كورنر(Corner, 2015) إلى أن الشخص الذي بمتلاك كفاءة ذاتية مرتفعة بقدرته على وضع أهداف عالية المستوى؛ وذلك لثقته بقدراته على إنجازها في الوقت المحدد، ولامتلاكه روح التحدي وعدم الاستسلام، والسعي وراء تحقيق الهدف في حال وجود أي عائق يواجهه

أما البعد الأخير فهو **الصمود (Resilience)**: عرفه بوكورني (Bockorny, 2015) بأنه قدرة الفرد على النهوض وإعادة التوازن بعد التعرض للعقبات والمشكلات من خلال محاولته تحقيق الأهداف، كما عرفه نيومان (Newman et al., 2018) بأنه استجابة الفرد الإيجابية تجاه الأحداث أو المعوقات والاستمرار في السير والوصول إلى النجاح، فالصمود في التفكير يقود الفرد إلى العودة للوضع الطبيعي واستعادة قواه لمواصلة السعي وراء تحقيق الهدف وتخطي العقبات والصعوبات التي تعترض طريقه، فمن الطبيعي وجود معوقات لأي هدف يسعى الإنسان للوصول إليه، وهنا تكمن أهمية الصمود بالمساعدة على الاستمرار بإيجابية وعدم التوقف والاستسلام.

وتكمن أهمية رأس المال النفسي في أنه يعمل على زيادة سعي الطالبات وحثهن على تحقيق أهدافهن، وله تأثير إيجابي في أدائهن للمهمات، بالإضافة إلى أنه يعزز الشعور بالسعادة والرضا والثقة بالنفس(Gaza et al.,2010). وقد ذكر كل من لوثانس وزملائه،

وكويزنبيري (Luthans et al., 2007;Quisenberry, 2015) أن رأس المال النفسي يحقق العديد من الفوائد، مثل: شعور الفرد بالسعادة، وزيادة الإبداع وتنمية روح التعاون، والشعور بالرضا، وتقوية الدافعية، وزيادة فاعلية التفكير والأداء، والقدرة على تخطي العقبات والتعامل مع الضغط، والاستمرار في المثابرة لتحقيق الأهداف، مما يقوده إلى النجاح.

ولما كانت الطالبة في أثناء حياتها تتعرض لعدد كبير ومتلاحق من الضغوط الاجتماعية التي يفرضها عليها المجتمع بمؤسساته الاجتماعية كالبيت والجامعة، حيث تشكل هذه الضغوط مشكلات ينبغي عليها حلها، ومن وجهة نظر اريكسون إن هذه المشكلات تشكل أزمات تحتاج الى حل ليتم النمو على نحو سليم. ومن المعلوم أن المرحلة الجامعية تكون الطالبات فيها ما زلن في المرحلة الخامسة من مراحل النمو النفس اجتماعي، وهي الشعور بالهوية مقابل الشعور باضطراب الهوية؛ فهي مطالبة باكتشاف هويتها، والالتزام بما تم الوصول إليه من قرارات تجاه القيم والمعتقدات الدينية والسياسية، وشريك الحياة، ونمط الحياة، والوظيفة التي ترغب بالحصول عليه (Erikson, 1994)، وهي أيضًا في هذه المرحلة أصبحت في مرحلة التفكير المجرد وفقًا لنظرية بياجيه وزادت قدراتها على استخدام التفكيرالاستدلالي واستخدام أساليب التفكيرالمناسبة التي تؤدي بها إلى حل المشكلات(Piaget, 1978).

ويرى الباحثان أن أساليب التفكير لدى طالبات الجامعة تُعَدُّ عاملًا مهمًا في طريقة تفاعلهن مع العالم المحيط ومواجهة المشكلات، لذلك يفترض تطويرها والعناية بها لانعكاسها على العديد من المتغيرات النفسية، ومنها رأس المال النفسي بأبعاده الأربعة، مما يكون سببًا في المزيد من الانفتاح على الحياة ومواكبة العصر واتخاذ القرارات المناسبة في حياتهن الجامعية والمستقبلية.

وقد أُجريت العديد من الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث، فقد أجرى الهيلات والخمايسة (Heilat&Al- khamaiesh, 2016)، دراسة كشفت عن أساليب التفكير وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة تكونت من (138) طالبة من طالبات العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية في الأردن، وتم استخدام مقياس ستيرنبيرغ وواجنرلأساليب التفكير. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب التفكير الفوضوي كان الأكثر شيوعًا، فيما حل أسلوب التفكير العالمي في المرتبة الأخيرة، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا بين أساليب التفكير الآتية: (التنفيذي والهرمي والمحافظ) وبين الصحة النفسية.

كما هدفت دراسة الربابعة (Alrababah,2017) إلى البحث عن العلاقة بين أساليب التفكير والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى عينة مكونة من (381) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك في الأردن. وتم استخدام مقياس ستيرنبيرغ لأساليب التفكير، وأظهرت النتائج أن أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة الجامعة جاءت مرتبة تنازليًا كالآتي: (التشريعي، الهرمي، الخارجي، التحرري، الملكي، المحلي، التنفيذي، الأقلية، القضائي الفوضوي، العالمي، الداخلي، التقليدي). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في أساليب التفكير تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

كما هدفت دراسة الحديدي (Alhadidi, 2017) إلى التعرف على أساليب التفكير السائدة وفق نظرية ستيرنبرغ ومستوى المرونة النفسية، والتعرف على الفروق في أساليب التفكير والمرونة والكشف عن مدى إسهام أساليب التفكير في التنبؤ بالمرونة النفسية لدى عينة تكونت من (173) طالبًا وطالبة (72 ذكوراً، و101 إناث) من طلبة جامعة نزوى، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة واستخدام

المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ والنسخة المختصرة من مقياس المرونة النفسية لكونر ديفيدسون، حيث توصلت النتائج إلى أن أكثر أساليب التفكير شيوعًا الأسلوب التنفيذي، وأقل الأساليب شيوعًا الأسلوب العالمي، وكان مستوى المرونة النفسية مرتفعًا لدى الطلبة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في بعض أساليب التفكير تعزى لمتغير الجنس، وهي: (التشريعي، التنفيذي، القضائي، العالمي، المحلي، المتحرر، الهرمي الأقلي، الفوضوي، والداخلي) وجميعها تفوّق فيها الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا في المرونة النفسية حيث تفوقت الإناث على الذكور، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين بعض أساليب التفكير، مثل: (التشريعي، التنفيذي، القضائي، الداخلي، التحرري، المحافظ، الهرمي، الملكي، الخارجي) والمرونة النفسية، ولم تُشِر النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين كل من أساليب التفكير: (الأقلي، المحافظ، المحلي، العالمي، الفوضوي) والمرونة النفسية.

كما أجرى هتهات وبوشلالق (Hathat & Bouchallaq, 2017) دراسة كشفت عن أساليب التفكير السائدة لدى عينة تكونت من (281) طالبًا من الطلبة المتفوقين دراسيًا بثانويات مدينة ورقلة في الجزائر، واستُخْدِمَ مقياس أساليب التفكير لستيرنبيرج وواجنر). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب التفكير التشريعي كان الأسلوب الأكثر انتشارًا لدى الطلبة المتفوقين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة الذكور والإناث في أساليب التفكير ما عدا أسلوبي التفكير الملكي والخارجي، حيث جاءت الفروق لصالح الإناث.

وهدفت دراسة جاب الله وبوفاتح (Jaballah&Boufateh, 2019) إلى الكشف عن أساليب التفكير الأكثر شيوعًا بين الطلبة، ومعرفة الفروق بين الجنسين في أساليب التفكير، تكوّنت عينتها من 300 طالب وطالبة من طلبة السنة الأولى من مستوى الماجستير في جامعة عمار ثليجي في الجزائر، طُبِّق عليهم مقياس ستيرنبرغ وواجنرلأساليب التفكير، وأشارت النتائج إلى أن الأساليب الأكثر شيوعًا بين الطلبة هي: (التشريعي، والخارجي، والهرمي والعالمي والتحرري)، كما أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين بأساليب التفكير الآتية: (الهرمي والفوضوي، والتشريعي، والتحرري، والمحافظ، والخارجي، والداخلي، والعالمي) بينما توجد فروق في الأساليب (الملكي، والتنفيذي، والمحلي) التي تفوّق فيها الذكور، في حين جاءت الفروق في أساليب (الأقلي، والقضائي) والتي تفوّقت فيها الإناث.

أما شراب (Shorap, 2020)، فقد أجرى دراسة هدفت التعرف إلى الأهمية النسبية لأساليب التفكير لدى عينة تكونت من 213 طالبا وطالبة من جامعة غزة، والتعرف على الفروق بين أساليب التفكير بحسب متغيري الجنس والمستوى الدراسي، واستُخْدِمَ مقياس ستيرنبرغ لأساليب التفكير. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الأساليب شيوعًا كان الأسلوب القضائي، وأقل الأساليب شيوعًا كان التقليدي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين أسلوبي الفوضوي والهرمي تعزى إلى الذكور، وفي الأسلوب التنفيذي تعزى للإناث.

أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت متغير رأس المال النفسي، فقد هدفت دراسة جوهر (Johar, 2021) إلى معرفة العلاقة بين رأس المال النفسي والتمكين النفسي والاحتراق النفسي لدى عينة تكونت من (186) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مصر، وتم تطبيق مقياس رأس المال النفسي، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين رأس المال النفسي والتمكين النفسي، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين رأس المال النفسي والاحتراق النفسي، وأنه يمكن التنبؤ بمستوى رأس المال النفسي من خلال الدرجة على مقياسَي التمكين النفسي والاحتراق النفسي.

وأجرى براساث وآخرون (Prasath et al., 2021) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة ما بين رأس المال النفسي واستراتيجيات التكيف والرفاهية الصحية، على عينة تكونت من (609) من طلبة الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن رأس المال النفسي قد تنبأ بالرفاهية الصحية، وأظهرت نمذجة المعادلة السببية الدور الوسيط لاستراتيجيات التكيف ما بين رأس المال النفسي والرفاهية الصحية.

كما أجرت البغدادي (Boghdady, 2021) دراسة هدفت إلى التعرف على الإسهام النسبي لرأس المال النفسي والاحتراق الأكاديمي في التنبؤ بالاندماج الدراسي لدى عينة تكونت من (687) طالبًا وطالبة (110من الذكور و577 إناثًا) من طلبة جامعة بني سويف، وتم تطبيق مقياس رأس المال النفسي، وبينت النتائج وجود علاقة موجبة ودالة بين الاندماج الدراسي بأبعاده المختلفة ورأس المال النفسي.

وأجرت علوان (Alwan, 2021) دراسة هدفت إلى معرفة التفكير المستند إلى الحكمة وعلاقته برأس المال النفسي، ومعرفة الفروق في مستوى كل من التفكير المستند إلى الحكمة ورأس المال النفسي وفقًا لمتغيري النوع والتخصص الدراسي (علمي، إنساني)، لدى عينة تكوّنت من (380) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة بغداد، استُخْدِمَ مقياسي التفكير المستند إلى الحكمة ورأس المال النفسي من إعداد الباحثة بعد التأكد من مناسبة خصائصهما السيكومترية لأهداف الدراسة، وأظهرت النتائج أن مستوى رأس المال النفسي جاء مرتفعًا لدى الطلبة، ووجود علاقة دالة إحصائيًا بين التفكير المستند إلى الحكمة ورأس المال النفسي، ووجود فروق دالة إحصائيًا في رأس المال النفسي تعزى للتخصصات الإنسانية مقارنة بالتخصصات العلمية، كما كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث.

وقد أُجريت العديد من الدراسات التي تناولت أساليب التفكير مع بعض أبعاد رأس المال النفسي، مثل دراسة حمودة وزكي (Hamouda&Zaki, 2015) التي هدفت إلى معرفة أساليب التفكير السائدة لدى طالبات جامعة القصيم، والكشف عن التفاؤل والتشاؤم

لديهن، وكذلك الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والتفاؤل والتشاؤم، تكوّنت العينة من (100) طالبة من كلية التربية، واستُخْدِمَ مقياس أساليب التفكير في ضوء تصنيف هاريسون وبرامسون ومقياس التفاؤل والتشاؤم، وبينت النتائج أن التفكير العلمي كان الأكثر شيوعًا، بينما كان التفكير التركيبي الأقل شيوعًا بين الطالبات وكانت سمة التفاؤل هي الأكثر وجوداً بين الطالبات، ولم تجد الدراسة علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين أي من أساليب التفكير: (المثالي، التحليلي، العملي، التركيبي، الواقعي) والتفاؤل والتشاؤم.

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة المتعقلة بأساليب التفكير بأنها تناولت أساليب التفكير مع متغيرات أخرى غير رأس المال النفسي، مثل: (الصحة النفسية والتأجيل الأكاديمي للإشباع وغيرها) ولم يتم الوصول إلى دراسات تناولت متغيرات الدراسة مجتمعة، ففي دراستي (Alhadidi, 2017;Hamouda & Zaki, 2015) تم تناول أساليب التفكير مع بعض أبعاد رأس المال النفسي، مثل: بعد التفاؤل، وبعد الصمود، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة المتعلقة بأساليب التفكير من حيث تشابه العينة واستخدام أداة الدراسة، كما تباينت نتائج الدراسات السابقة من حيث أساليب التفكير الأكثر شيوعًا أو الأعلى متوسطًا حسابياً، حيث جاء الأسلوب التشريعي الأكثر تكراراً دراسات كل من ( Hathat&Bouchallaq, 2017;Arababah, 2017;Jaballah & Boufateh, 2019)

ودراسة (Shorap,2020) والتي توصلت أيضاً إلى أن أسلوب التفكير القضائي كان من الأساليب الأكثر شيوعًا، بينما اشارت دراسات (Shorap, 2020;Alrbabah, 2017) إلى أن الأسلوب التقليدي كان من الأساليب الأقل شيوعًا لدى الطلبة.

أما فيما يتعلق بالدراسات السابقة المتعلقة برأس المال النفسي، فقد تناولت علاقته مع متغيرات، مثل: (التمكين النفسي، والاندماج الدراسي وغيرها)، وتشابهت مع الدراسة الحالية من حيث العينة والأداة ما عدا دراسة جوهر (Johar, 2021)، التي كانت عينتها من المعلمين، وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات السابقة التي بحثت مستوى رأس المال النفسي كانت قليلة؛ فدراسة علوان ( Alwan, 2021) التي توصلت إلى أن مستوى رأس المال النفسي كان مرتفعًا لدى الطلبة، وهي بذلك تتفق إلى حد ما مع نتائج Alhadidi, (2017;Hamouda&Zaki, 2015) التي كانت فيها بعض أبعاد رأس المال النفسي مرتفعة مثل: بعد التفاؤل، وبعد الصمود. ويرى الباحثان أن عدم وجود دراسات بحثت القدرة التنبؤية لأساليب التفكير برأس المال النفسي بحدود علم الباحثين هو مُسوّغ لإجراء مثل هذه الدراسة.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

تعد مرحلة التعليم الجامعي مرحلة يحدث فيها الكثير من المتغيرات في حياة الفرد؛ إذْ ينتقل الطالب من بيئة المدرسة إلى بيئة الجامعية التي تُعَدُّ أكثر انفتاحًا ويتاح فيها للأفراد الحرية في العديد من القرارات، كاختيار المُدرّس والمادة والوقت والأنشطة اللامنهجية التي يقوم بها خلال حياته اليومية في الجامعة، وخياراته تعتمد على أسلوبه التفكيري وما يمتلك من رأس مال نفسي.

من المعلوم أنّ أساليب التفكير هي الطريقة المفضلة للطلبة في توظيف قدراتهم ومعالجة المعلومات واكتسابها والتعبر فيها عن المعرفة بالذات (Zhang & Sternberg, 2000)، ومن خلال ملاحظة الباحثين للطالبات في مرحلة البكالوريوس، فقد وجدا أن من المهم تعلمهن لأساليب التفكير التي تمكنهن من التعامل مع المواقف المختلفة على نحو مناسب وفاعل، لأن ذلك ينعكس إيجابياً على الأداء الأكاديمي وعلى حياتهن بشكل عام .

وبما أن مستوى الأداء الأكاديمي لا يتوقف على عامل الأداء الدراسي، فثمّة عوامل أخرى، من أبرزها عامل رأس المال النفسي الذي يشير إلى الحالة النفسية الإيجابية المعززة لثقة الطالب بنفسه، التي تمكنه من تحقيق الأهداف والإيمان بالنجاح وتجاوز العقبات التي تظهر في طريق تحقيق الأهداف (Luthans & Youssef, 2004)، إن ما يواجهه المجتمع الأردني من البطالة وضعف فرص العمل، لا يتطلب فقط استثماراً في العقول باعتباره الاستثمار المنطقي في كافة المجتمعات (Al-Jarrah& Obeidat, 2011)؛ بل ينبغي أن يتعدى ذلك إلى رأس المال النفسي الذي يمكن أن يكون له أثر بشكل أو بآخر في حياة الطالبات، فينعكس ذلك على طريقة تعاملهن مع المثيرات المختلفة سواء كانت داخل الجامعة أو في المجتمع عموماً.

إن زيادة وعي الطالبة بأساليب التفكير السائدة لديها يسهم في تطويرها وضبطها ومعرفة ما هو أفضل لها في حياتها الجامعية والعملية مما يمكنها من توجيه تفكيرها نحو الأساليب الأكثر إيجابية وفائدة وتنظيم؛ للوصول إلى الأهداف وتحقيق الإنجاز، كما أن معرفتها لرأس المال النفسي وأبعاده يمكن أن تلعب دوراً مهماً في رفع درجة امتلاكها له لانعكاسه على حياتها الجامعية وصحتها النفسية.

وفي ضوء ما تم استعراضه سابقًا فقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أساليب التفكير السائدة لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية؟
2. ما مستوى رأس المال النفسي لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية؟
3. ما القدرة التنبؤية لأساليب التفكير في رأس المال النفسي لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية ؟

**أهمية الدراسة:**

تتضمن أهمية الدراسة جانبين: الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية، وسيتم توضيحهما على النحو الآتي:

**الأهمية النظرية:** تبرز أهمية الدراسة من أصالتها وربطها بين متغيري أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ ورأس المال النفسي لدى طالبات الجامعة، مما سيسهم في فهم العلاقة بين هذين المتغيرين المهمين؛ لارتباطهما بالعمليات التفكيرية والنفسية في

المواقف اليومية التي لم يتم التطرق لهما بشكل كبير - بحدود علم الباحثين - أو تسليط الضوء عليهما من قَبْل، وخاصةً لدى الطالبات في المرحلة الجامعية .

**الأهمية العملية:** تكمن الأهمية العملية للدراسة الحالية في ما ستتوصل إليه من نتائج، وقد تُسهم في توجيه أنظار عمادات شؤون الطلبة ووحدات الإرشاد فيها، للأخذ بها من أجل تحسين الممارسات المتعلقة بأساليب التفكير لدى الطالبات ورأس مالهن النفسي، مما سينعكس إيجاباً على أدائهن الأكاديمي وحياتهن العملية. كما أن هذه الدراسة قد تفتح الآفاق للباحثين لإجراء دراسات أخرى مشابهة للدراسة الحالية في ضوء متغيرات أخرى جديدة.

**محددات الدراسة:**

حُدِّدت نتائج هذه الدراسة بعينة الدراسة المتيسرة التي تكونت من طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية من مستوى البكالوريوس المسجلات للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2022/2023)، وما تتمتع أدوات القياس المتعلقة بهذه الدراسة من دلالات صدق وثبات، كما حُدِّدت باقتصارها على أساليب التفكير وفقًا لنظرية الحكومة العقلية، ورأس المال النفسي وفقًا لنظرية لوثانس.

**التعريفات الاصطلاحية والإجرائية**

**أساليب التفكير (Thinking styles)**:هي الطريقة التي يفضلها الفرد في التفكير عند أدائه للأعمال، وهي عبارة عن مرآة داخلية لجوانب الحكومات التي يرونها في العالم الخارجي، ويعدّها ستيرنبرغ بروفيلاً من الأنماط وليست قدرة لدى الفرد (Sternberg, 2004). وتُعرَّف إجرائيًا بأنها الدرجة التي ستحصل عليها الطالبات على مقياس أساليب التفكير لستيرنبرغ وواجنر (Sternberg & Wagner) والتي طوره المعايطة (Al-Maitaah, 2018) والمستخدم في الدراسة الحالية من خلال قياس الأساليب الآتية: التشريعي، التنفيذي، القضائي، الملكي، الهرمي الأقلي الفوضوي، العالمي، المحلي، الداخلي، الخارجي، التحرري، المحافظ.

**رأس المال النفسي (psychological capital)**: أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي، ويشير إلى النمو النفسي الإيجابي أو الحالة النفسية الإيجابية للفرد، والذي يتكون منه أربعة أبعاد رئيسة، وهي التفاؤل، والأمل، والكفاءة الذاتية، والصمود (Luthans et all., 2007)، ويُعرَّف إجرائيًا بأنه الدرجة التي ستحصل عليها الطالبات على مقياس رأس المال النفسي المستخدم في الدراسة الحالية للوثانس ويوسف (Luthans & Youssef, 2004) من خلال قياس الأبعاد الآتية: التفاؤل، والأمل، والصمود، والكفاءة الذاتية.

**الطريقة وإجراءات الدراسة:**

**مجتمع الدراسة:**

تكوّن مجتمع الدراسة من **طالبات** كلية الأميرة عالية الجامعية/ جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، من جميع التخصصات في الكلية وجميع المستويات الدراسية والبالغ عددهن (1665) طالبة وفق إحصائيات دائرة القبول والتسجيل في كلية الأميرة عالية الجامعية في الأردن.

**عينة الدراسة:**

تكوّنت عينة الدراسة من (624) طالبة من طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية خلال الفصل الأول من العام الجامعي (2022-2023)، تم اختيارهن بالطريقة المتيسرة، حيث تم توزيع الاستبانة لمقياسي أساليب التفكير ورأس المال النفسي على الشعب الدراسية.

**أداتا الدراسة:**

**أولًا: مقياس أساليب التفكير:**

استخدمت النسخة العربية القصيرة من مقياس ستيرنبرغ وواجنر(Sternberg & Wagner) التي طورها المعايطة (Al-Maitaah, 2018) وتكونت من (65) فقرة تقيس ثلاثة عشر أسلوبًا من أساليب التفكير، وهي: (التشريعي، التنفيذي، القضائي، الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي العالمي، المحلي، الخارجي، الداخلي، التحرري، التقليدي) وقد تحقق المعايطة (Al-Maitaah, 2018) من صدق المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام صدق المحكمين من خلال عرضه على مجموعة من أساتذة الجامعات الأردنية، والثانية باستخدام صدق البناء بحساب الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على البعد الذي تنتمي إليه. كما تحقق من دلالات ثبات المقياس بطريقتين: الأولى باستخدام ثبات الإعادة، فتراوحت معاملات الثبات بين (0.73-0.83)، والطريقة الثانية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وتراوحت معاملات الثبات بين (0.74-83.0).

**1. الصدق:**

**الصدق الظاهري:** تم عرض المقياس على (10) من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس والتربية الخاصة، من كلية الأميرة عالية الجامعية؛ وذلك للحكم على مدى مناسبة فقراته للطالبات، ووضوح لغتها، ومدى تمثيلها لأساليب التفكير الثلاثة عشر التي وضعت لقياسها، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين التي اتفق عليها (8) منهم، وتم إجراء تعديلات طفيفة على (3) فقرات، ولم يتم حذف أية فقرة

**2. الثبات:**

تم التحقق من ثبات مقياس أساليب التفكير: بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وذلك بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على (30) طالبة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، ومن ثم تم حساب معامل (كابا) للتوافق بين تقديراتهن في المرتين، والجدول (1) يبين معامل (كابا) للتوافق بين تقديرات الطالبات لأساليب التفكير:

**جدول (1)**:*معامل كابا للتوافق بين تقديرات الطالبات لأساليب التفكير*

| المجال | ثبات الإعادة | المجال | ثبات الإعادة |
|---|---|---|---|
| التشريعي | 0.98 | العالمي | 0.95 |
| التنفيذي | 0.97 | المحلي | 0.96 |
| القضائي | 0.95 | الداخلي | 0.96 |
| الملكي | 0.94 | الخارجي | 0.94 |
| الهرمي | 0.95 | التحرري | 0.97 |
| الأقلي | 0.97 | التقليدي | 0.95 |
| الفوضوي | 0.98 | | |

وتشير البيانات الواردة في الجدول (1) أن معاملات الثبات بطريقة الإعادة للأبعاد تراوحت بين (0.94-0.98)، وعُدّت هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة الحالية (Audeh, 2014).

**تصحيح مقياس أساليب التفكير**

تكوّن مقياس أساليب التفكير بصورته النهائية من (65) فقرة موزعة على ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير، وهي: (التشريعي، التنفيذي، القضائي، الملكي، الهرمي، الأقلي، الفوضوي، العالمي المحلي، الخارجي، الداخلي، التحرري، التقليدي) فتمّ تخصيص (5) فقرات لكل أسلوب من أساليب التفكير، تم اعتماد سُلّم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة ("دائماً" وتُعْطَى 5 درجات، "غالباً" وتُعْطَى 4 درجات، "أحياناً" وتُعْطَى 3 درجات، "نادراً" وتُعْطَى درجتين، "أبداً" وتُعْطَى درجة واحدة)، علماً بأن جميع الفقرات كانت ذات اتجاه موجب، وللحكم على مستوى المتوسطات الحسابية تم اعتماد التصنيف الآتي: منخفض (أقل من 2.34)، متوسط (2.34-3.67)، مرتفع (أكثرمن3.67) ومن أجل تصنيف الطالبات على أساليب التفكير تم احتساب المتوسط الأعلى هو الأسلوب السائد لديها.

**ثانياً: مقياس رأس المال النفسي:**

تم استخدام مقياس رأس المال النفسي للوثانس ويوسف (Luthans & Youssef, 2004) الذي حدّدا فيه أربع سمات نفسية رئيسة وإيجابية تشكل رأس المال النفسي، وهي: الكفاءة الذاتية، والتفاؤل، والأمل، والصمود،واعتمد لوثانس ويوسف في تطويرهما المقياس لهذه الأبعاد الأربعة على أربعة مقاييس ثبت صدقها وثباتها، وهي: مقياس الأمل الذي أعدّه سنيدر وزملاؤه (Snyder et al., 1996) ومقياس التفاؤل لشيروكارفر (Scheir & Carver, 1985) ومقياس المرونة لواجنلد ويون (Wagnild & Young, 1993) ومقياس الكفاءة الذاتية لباركر (Parker, 1998) وتم الاعتماد على دلالات الصدق والثبات لهذه المقاييس الأربعة عند مطوريها.

ثم قام لوثانس ويوسف (Lathans & Youssef, 2004) بحساب معاملات ثبات المقياس بطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0.66-0.89)ولحساب صدق البناء استخدما نمذجة المعادلة البنائية (SRMR) فتمّ حساب متوسط الجذر التربيعي المتبقي في المعادلة البنائية Standardized Root Mean Square Residual (structural equation modeling) حيث بلغت قيمته (0.051)، كما تم حساب جذر متوسط مربع الخطأ The Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) حيث بلغت قيمته (0.046)، كما تم استخراج نموذج المطابقة comparative fit index (CFI) حيث بلغ (0.93) وعد ذلك مناسباً.

ولأغراض الدراسة الحالية تُرْجِمَتْ فقرات المقياس إلى اللغة العربية، وفي ما يأتي عرض للخصائص السيكومترية للمقياس.

**1. الصدق الظاهري**

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس تم عرض المقياس بعد ترجمته من اللغة الإنجليزية إلى العربية على مختص باللغة الإنجليزية لترجمته من العربية إلى الإنجليزية للتأكد من دقة الترجمة، ثم تم عرض المقياس على (10) من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس والتربية الخاصة/ كلية الأميرة عالية الجامعية، وذلك للحكم على مدى مناسبة فقراته للطالبات، ومدى مناسبة عددها، ووضوح لغتها، ومدى تمثيلها لأبعاد رأس المال النفسي، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين إذا اتفق عليه (8) منهم وتم إجراء التعديلات المطلوبة.

**2. الثبات:**

تم التحقق من ثبات مقياس رأس المال النفسي بطريقتين: طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، وذلك بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على العينة الاستطلاعية المكوّنة من (30) طالبة، ومن ثمّ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهن في المرتين وحساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة لبُعْد الكفاءة الذاتية (0.85)،وبُعد الأمل (0.82)، وبُعد التفاؤل (0.81)،والصمود (0.80) وللمقياس ككل (0.88) وكذلك بطريقة الاتساق الداخلي حيث بلغت لبُعد الكفاءة الذاتية (0.83)، وبُعد الأمل (0.81)، وبُعد الصمود (0.79)، والتفاؤل (0.77)، وللمقياس ككل (0.84)، وعُدّت هذه القيم مقبولةً لأغراض الدراسة (Audeh,2014).

**تصحيح مقياس رأس المال النفسي**

تكوّن مقياس رأس المال النفسي بصورته النهائية من (24) فقرة موزعة على أربعة أبعاد (الكفاءة الذاتية، الأمل، الصمود، التفاؤل) فتم تخصيص (6) فقرات لكل بعد، وكانت الإجابة على المقياس وفق تدريج خماسي يشتمل البدائل الآتية: ("دائماً" وتعطى 5 درجات، "غالباً" وتعطى 4 درجات، "أحياناً" وتعطى 3 درجات، "نادراً" وتعطى درجتين، "أبداً" وتعطى درجة واحدة)، وللحكم على مستوى المتوسطات الحسابية تم اعتماد التصنيف الآتي: منخفض (أقل من 2.34)، متوسط (2.34-67.3)، مرتفع (أكثر من 3.67).

**المعالجة الإحصائية:**

للإجابة عن السؤال الأول استُخْرِجت النسب المئوية والتكرارات حيث تم اعتبار الأسلوب سائداً لدى الطالبات بحصوله على أعلى علامة مقارنة بالأساليب الأخرى.

للإجابة عن السؤال الثاني استُخْرِجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

للإجابة على السؤال الثالث استُخدِم تحليل الانحدار الخطي المتعدد.

**إجراءات تطبيق الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة اتُبِعَت الخطوات الإجراءات الآتية:

1. تم التحقق من صدق أداتي الدراسة وثباتهما،وذلك بتوزيعهما على عينة الصدق والثبات من قبل الباحثين.
2. قام الباحثان بتوزيع أداتي الدراسة على عينة الدراسة وبلغ متوسط الفترة الزمنية التي استغرقها الطلبة في الإجابات عن جميع الفقرات (29) دقيقة.
3. تم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب واستُخدِم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة.

**منهجية الدراسة:**

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي؛ لمناسبته لأهداف الدراسة.

**عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:**

أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج، وقد تم عرضها ومناقشتها كالآتي:

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما أساليب التفكير السائدة لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية؟** للإجابة عن هذا السؤال استُخْرِجت التكرارات والنسب المئوية لأساليب التفكير المختلفة لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، والجدول (2) يوضح ذلك:

**جدول (2):** *التكرارات والنسب المئوية لأساليب التفكير لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية*

| الرتبة | الأسلوب | التكرار | النسبة المئوية | الرتبة | الأسلوب | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | التشريعي | 106 | 17.0 | 8 | الفوضوي | 32 | 5.1 |
| 2 | القضائي | 94 | 15.1 | 9 | المحلي | 30 | 4.8 |
| 3 | التقليدي | 76 | 12.2 | 10 | الأقلي | 27 | 4.3 |
| 4 | الهرمي | 64 | 10.3 | 11 | العالمي | 26 | 4.2 |
| 5 | التنفيذي | 54 | 8.7 | 12 | الخارجي | 21 | 3.4 |
| 6 | الداخلي | 39 | 6.3 | 13 | الملكي | 19 | 3.0 |
| 7 | التحرري | 36 | 5.8 | | | | |
| 624 | | 100.0 | | | | | |

يبين الجدول (2) أن الأسلوب التشريعي في المرتبة الأولى بأعلى تكرار حسب وظيفة السلطة حيث بلغ (106) وبنسبة مئوية بلغت (17.0%)، وجاء الأسلوب القضائي في المرتبة الثانية حسب وظيفة السلطة بتكرار بلغ (94) وبنسبة مئوية بلغت (15.1%)، وجاء الأسلوب التقليدي في المرتبة الثالثة حسب النزعة إلى السلطة بتكرار بلغ (76) وبنسبة مئوية بلغت (12.2%)، بينما جاء الأسلوب الملكي في المرتبة الأخيرة حسب أشكال السلطة بتكرار بلغ (19) وبنسبة مئوية بلغت (0.3%). وربما يعود السبب في أن الأسلوبين التشريعي والقضائي جاءا أكثر الأساليب شيوعًا، إلى أن الطالبة في أغلب الأحيان تحتاج إلى تشريعات وقوانين تحكم سلوكاتها، وتصدر قراراتها على ما وضعته من تشريعات لها وللآخرين، ولا تستقيم الحياة دون تشريعات ناظمة لها، فمن خلالها يتم الإسهام في تحقيق الأهداف.

إن الطالبة في المرحلة الجامعية تكون قادرة على اتخاذ قراراتها بنفسها، وتمارس التفكير التحليلي للمشكلات (Sherideh, 2015)، وتفضل الوصول إلى الحلول بنفسها وبطرق جديدة دون الرجوع إلى حلول مسبقة. ومن المعلوم أن هذه المرحلة يتم فيها صقل شخصية الطالبة نتيجة تكوينها لعلاقات اجتماعية واسعة خارج نطاق بيئتها، والتعرف على ثقافات أخرى، بالإضافة إلى تقدم مستواها العلمي، وما تكسبه من معلومات واسعة خلال هذه المرحلة، وقدرتها على إبداء وطرح آرائها تجاه قضايا عديدة، بناءً على أساس منطقي ومستوى عال من النضج، والقدرة على تحليل المشكلات وتقييمها لإصدار

أحكامها تجاهها، بالإضافة إلى إدراك أهمية القوانين والأنظمة والالتزام بها وتطبيقها (Zhang & Sternberg, 2002)، أما بالنسبة للأسلوب الملكي فجاء بالمرتبة الأخيرة، نتيجة أن عدداً قليلا من الطالبات في هذه المرحلة يفضلن التركيز على مهمة واحدة وهدف واحد، وإدراكهن يكون قليلا نسبيا للأولويات، ويتجاهلن العقبات التي تعترض طريقهن في تحقيق الاهداف.

وبشكل عام إن النتائج المتعلقة بأساليب التفكير الأكثر تفضيلًا لدى الطالبات في المرحلة الجامعية تعود إلى تفضيلهن عمل عدة أشياء بنفس الفترة، وتحقيق أهداف متعددة، ويعود ذلك إلى أن نسبة لا بأس بها من الطالبات في الكلية يتوجهن للعمل في مختلف الوظائف بجانب دراستهن الجامعية، ويوفّقن بين العمل والدراسة، وكذلك لأن بعضا منهن متزوجات ولديهن أطفال، وعليهن الموازنة بين متطلبات الحياة الأسرية والحياة الجامعية، أي أن البيئة تلعب دورا مهما في تشكيلها (Sternberg, 1992).

إن تعدد الأدوار المطلوبة من الطالبة الجامعية يفرض عليها إنجاز العديد من المهمات في مدة زمنية محددة، وعليها الموازنة في إنجازها وترتيب أولوياتها لتحقيق الأداء الجيد (Omrod et al., 2023). وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج العديد من الدراسات، مثل: (Hathat & Bouchallaq, 2017 Alrababah,2017; Jaballah & Boufateh, 2019) التي توصلت إلى أن أكثر الأساليب شيوعًا بين الطلبة الأسلوب التشريعي، ودراسة (Shorap, 2020) التي توصلت أيضًا إلى أن أسلوب التفكير القضائي كان من الأساليب الأكثر شيوعًا، بينما اختلفت النتيجة السابقة للدراسة الحالية مع نتائج (Shorap, 2020; AlrababaH, 2017) التي توصلت إلى أن الأسلوب التقليدي كان من الأساليب الأقل شيوعًا لدى الطلبة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى رأس المال النفسي لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية؟** للإجابة عن هذا السؤال استُخْرِجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى رأس المال النفسي لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، والجدول أدناه يوضح ذلك:

**جدول (3):** *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى رأس المال النفسي ككل ولأبعاده لدى عينة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية*

| البعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|
| الكفاءة الذاتية | 4.16 | 0.671 | مرتفع |
| الأمل | 4.06 | 0.654 | مرتفع |
| الصمود | 3.91 | 0.603 | مرتفع |
| التفاؤل | 3.76 | 0.600 | مرتفع |
| رأس المال النفسي ككل | 3.97 | 0.554 | مرتفع |

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.76-4.16)، حيث جاء بعد الكفاءة الذاتية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.16)، وجاء بعد الأمل في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.06)، وجاء بعد الصمود في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (3.91) بينما جاء بعد التفاؤل في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.76)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى رأس المال النفسي ككل لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية (3.97). وربما يعود السبب في ذلك إلى أن تلك المرحلة من حياة الطالبات عززتها الدراسة الجامعية، وزادت لديهن الثقة بالنفس بسبب اكتسابهن الكثير من المعلومات، ومن الممكن أن يكون قد انعكس ذلك على مستوى الطموح والأمل بالمستقبل، مما أدى إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية والأبعاد الأخرى لديهن، وربما أن تلك المرحلة تشير إلى بداية الانطلاق إلى الحياة العملية، حيث إن الطموح لديهن يكون الدافع الأساسي في التفكير بتحقيق الأهداف والنظر في أغلب الأحيان إلى الجانب المشرق للأمور والقدرة على التفكير بأكثر من أسلوب وطريقة لحل المشكلات التي يواجهنها.

إن الظروف الحالية التي يعيشها العالم تركز على التوجه الإيجابي والاهتمام بالموارد النفسية الإيجابية للطالبة، مما أسهم في ارتفاع مستوى رأس المال النفسي (Maykrantz et al., 2021)، كما أن ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية التي هي أحد أبعاد رأس المال النفسي يمكن أن يعود إلى أن طالبات الجامعة أصبحن أكثراعتماداً على أنفسهن، ومن ثَمَّ أدى ذلك إلى تحقيق الأهداف والوصول إلى الطموحات (Bandura,1982)، وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة الحالية تتفق في نتائجها مع دراسة علوان (Alwan, 2021) التي توصلت إلى أن مستوى رأس المال النفسي كان مرتفعًا لدى الطلبة، واتفقت أيضًا مع نتائج (Alhadidi, 2017; Hamouda & Zaki, 2015) التي كانت فيها بعض أبعاد رأس المال النفسي مرتفعة، مثل: بعد التفاؤل، وبعد الصمود.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما القدرة التنبؤية لأساليب التفكير في رأس المال النفسي لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية ؟**

**جدول (4):** *مصفوفة معاملات الارتباط البينية بين المتنبئات وبين المتنبئات والمحك*

| | التشريعي | التنفيذي | القضائي | الملكي | الهرمي | الإقليمي | الفوضوي | العالمي | المحلي | الداخلي | الخارجي | التحرري | التقليدي | رأس المال النفسي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التشريعي | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| التنفيذي | .350(**) | 1 | | | | | | | | | | | | |
| القضائي | .495(**) | .426(**) | 1 | | | | | | | | | | | |
| الملكي | .478(**) | .392(**) | .398(**) | 1 | | | | | | | | | | |
| الهرمي | .450(**) | .385(**) | .455(**) | .395(**) | 1 | | | | | | | | | |
| الأقلي | .346(**) | .313(**) | .516(**) | .485(**) | .422(**) | 1 | | | | | | | | |
| الفوضوي | .435(**) | .537(**) | .498(**) | .541(**) | .439(**) | .457(**) | 1 | | | | | | | |
| العالمي | .429(**) | .353(**) | .432(**) | .553(**) | .391(**) | .438(**) | .372(**) | 1 | | | | | | |
| المحلي | .488(**) | .420(**) | .441(**) | .544(**) | .538(**) | .450(**) | .449(**) | .391(**) | 1 | | | | | |
| الداخلي | .533(**) | .314(**) | .401(**) | .458(**) | .452(**) | .438(**) | .442(**) | .346(**) | .522(**) | 1 | | | | |
| الخارجي | .315(**) | .364(**) | .377(**) | .305(**) | .404(**) | .437(**) | .507(**) | .391(**) | .320(**) | .311(**) | 1 | | | |
| التحرري | .540(**) | .350(**) | .495(**) | .435(**) | .440(**) | .498(**) | .502(**) | .424(**) | .470(**) | .397(**) | .511(**) | 1 | | |
| التقليدي | .457(**) | .555(**) | .531(**) | .496(**) | .373(**) | .445(**) | .522(**) | .497(**) | .516(**) | .302(**) | .400(**) | .471(**) | 1 | |
| رأس المال النفسي | .448(**) | .308(**) | .427(**) | .473(**) | .355(**) | .353(**) | .511(**) | .318(**) | .413(**) | .352(**) | .322(**) | .479(**) | .355(**) | 1 |

* دالة إحصائيا عند المستوى (0.05).

يلاحظ من الجدول (4) أن المتغيرات المتنبئة ارتبطت مع المحك بعلاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا ($\alpha$=0.05) تراوحت قيمها بين (0.302-0.555). وبهدف الكشف عن نسبة التباين التي فسرتها المتغيرات المتنبئة من التباين في الدرجات الكلية لرأس المال النفسي؛ فقد تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب الخطوة (Stepwise) في إدخال المتغيرات المتنبئة إلى المعادلة الانحدارية في النموذج التنبؤي، وذلك كما في الجدول (5).

**الجدول (5):** *نتائج اختبار الفرضيات الانحدارية ومعاملات الارتباط المتعددة لها ومقدار التباين المفسر للمتغيرات المتنبئة في كل نموذج تنبؤي*

| النموذج الفرعي | R | $^2$R | $^2$R المعدل | الخطأ المعياري للتقدير | إحصاءات التغير | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | التغير في $R^2$ | F التغير | درجة حرية البسط | درجة حرية المقام | الدلالة الإحصائية لـF |
| 1 | .511 | .261 | .260 | .476 | .261 | 219.332 | 1 | 622 | .000 |
| 2 | .572 | .327 | .325 | .455 | .067 | 61.504 | 1 | 621 | .000 |
| 3 | .600 | .360 | .357 | .444 | .033 | 31.640 | 1 | 620 | .000 |
| 4 | .611 | .373 | .369 | .440 | .013 | 13.290 | 1 | 619 | .000 |
| 5 | .616 | .379 | .374 | .438 | .006 | 5.762 | 1 | 618 | .017 |

* دالة إحصائيا عند المستوى ($\alpha$=0.05)

المتنبئات: (ثابت الانحدار) الفوضوي؛ المتنبئات: (ثابت الانحدار)الفوضوي, التحرري؛ المتنبئات: (ثابت الانحدار)الفوضوي، التحرري, الملكي؛ المتنبئات: (ثابت الانحدار)الفوضوي، التحرري، الملكي, التشريعي؛ المتنبئات: (ثابت الانحدار)الفوضوي, التحرري، الملكي, التشريعي, القضائي

يلحظ من الجدول (5) أن النموذج التنبؤي الرابع لمتغيرات (الفوضوي، والتحرري، والملكي، والتشريعي، والقضائي) المستقلة بالمتغير المتنبأ به (رأس المال النفسي), قد كان دالاً إحصائي عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) بأثر مشترك للمتغيرات المستقلة مفسرا ما مقداره (37.9%)؛ حيث أسهم في المرتبة الأولى المتغير المستقل الفوضوي بأثر نسبي مفسر ما مقداره (26.1%) من التباين المفسر الكلي للنموذج التنبئي، ثم أسهم في المرتبة الثانية المتغير المستقل التحرري بأثر نسبي مفسر ما مقداره (32.5%) من التباين المفسر الكلي للنموذج التنبئي, ثم أسهم في المرتبة الثالثة المتغير المستقل الملكي بأثر نسبي مفسر ما مقداره (36%) من التباين المفسر الكلي للنموذج التنبئي, ثم أسهم في المرتبة الرابعة المتغير المستقل التشريعي بأثر نسبي مفسر ما مقداره (37.3%) من التباين المفسر الكلي للنموذج التنبئي، ثم أسهم في المرتبة الخامسة المتغير المستقل القضائي بأثر نسبي مفسر ما مقداره (37.9%) من التباين المفسر الكلي للنموذج التنبئي في حين كانت نسبة الإسهام في تفسير التباين

لباقي المتغيرات غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) وفي ضوء ما تقدم؛ فقد تم حساب أوزان الانحدار اللامعيارية والمعيارية وقيم اختبار t المحسوبة للمتغير المستقل (المتنبئة) بالمتغير المتنبأ به (التابع) في النموذج تنبئي، وذلك كما هو مبين في الجدول.(6)

**جدول (6)**: *الأوزان اللامعيارية والمعيارية للمتغيرات المتنبئة في النموذج التنبؤي*

| النموذج الفرعي | المتنبئات | الأوزان اللامعيارية | | الأوزان المعيارية | | احتمالية الخطأ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | B | الخطأ المعياري | Beta | | |
| 4 | ثابت الانحدار | 1.037 | .156 | | 6.654 | .000 |
| | الفوضوي | .223 | .041 | .225 | 5.384 | .000 |
| | التحرري | .159 | .038 | .175 | 4.231 | .000 |
| | الملكي | .171 | .038 | .178 | 4.452 | .000 |
| | التشريعي | .122 | .041 | .123 | 2.982 | .003 |
| | القضائي | .080 | .033 | .096 | 2.400 | .017 |

دالة عند مستوى الدلالة (0.05)

يتضح من الجدول (6) الخاص بالنموذج التنبؤي الرابع أنه: كلما ارتفع الفوضوي بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن مستوى رأس المال النفسي يرتفع بمقدار(0.225) من الوحدة المعيارية، وكلما ارتفع التحرري بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن مستوى رأس المال النفسي يرتفع بمقدار (0.175) من الوحدة المعيارية. وكلما ارتفع الملكي بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن مستوى رأس المال النفسي يرتفع بمقدار (0.178) من الوحدة المعيارية، وكلما ارتفع التشريعي بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن مستوى رأس المال النفسي يرتفع بمقدار (0.123) من الوحدة المعيارية، وكلما ارتفع القضائي بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري) واحدة فإن مستوى رأس المال النفسي يرتفع بمقدار (0.096) من الوحدة المعيارية، وبالتالي تكون معادلة الانحدار للتنبؤ برأس المال النفسي كما يلي : رأس المال النفسي= 1.037 + 0.223 (الفوضوي) + 0.159 (التحرري) + 0.171 (الملكي) + 0.122 (التشريعي) + 0.080 (القضائي).

إن تنبؤ أسلوب التفكير الفوضوي برأس المال النفسي يمكن أن يعزى إلى أن الطالبات اللواتي يتميزن بأسلوب التفكير الفوضوي يتجهن إلى العمل بحرية ومرونة دون الالتزام بالقواعد (Sternberg & Wagner, 1991) مما أدى إلى ارتفاع الصمود والشعور بالأمل والكفاءة الذاتية والتفاؤل الأمر الذي انعكس على رأس المال النفسي لديهن، وهذا يشابه ما وجده هيلات والخمايسة (Heilat & Al-Khamaiesh, 2016) أن الصحة النفسية كانت أعلى ارتباطاً بالتفكير الفوضوي، كما أن أسلوب التفكير التحرري جاء في المرتبة الثانية في التنبؤ برأس المال النفسي، فهولاء الطالبات لا يفضلن المواقف أو المشكلات التقليدية وحلها بطرق وأساليب مألوفة، ويملن إلى تخطي القواعد والقوانين والإجراءات المعتاد عليها في التعامل مع تلك المشكلات، وإيجاد حلول مبتكرة وجديدة (Zhang & Sternberg, 2014) وقد يعود سبب ذلك للمرحلة العمرية التي تتصف بسرعة التغيير، ومواكبة الطالبات للتكنولوجيا والتطور المتسارع، فطالبات الكلية يفضلن التجديد في حياتهن الشخصية وما يقمن به من أعمال، ولا يتقيدن بالقوانين، ويفضلن المواقف الغامضة،ويسعين إلى التجديد في العمل والحياة، الأمر الذي انعكس على رأس مالهن النفسي، ومن الملاحظ أن أسلوبي التفكير الفوضوي والتحرري يشتركان بغياب الالتزام بالقواعد والقوانين(Sternberg, 2002)، وقد دخل بنسبة قليلة جداً الأسلوبان الملكي والتشريعي، فمن خصائص الأسلوب الملكي أنهم حاسمون من غير تنظيم، أما الأسلوب التشريعي فهم يفضلون المشكلات غيرالمنظمة، ويقومون بتنظيمها وحلها، أي أن هناك بعض التقاطعات مع الأسلوبين الفوضوي والتحرري، وهذا يشابه إلى حد ما دراسة علوان (Alwan,2021) التي أشارت إلى وجود علاقة بين التفكير المستند إلى الحكمة ورأس المال النفسي.

**التوصيات:**

- توظيف المستوى المرتفع من رأس المال النفسي في دعم عملية التكيف والتعلم في الحياة الجامعية، حيث أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من رأس المال النفسي لدى طالبات الجامعة.
- تعريف الطالبات بأساليب التفكير الأكثر تنبؤًا بمستوى رأس المال النفسي لديهن، مثل: (الفوضوي، والتحرري، والملكي، والتشريعي، والقضائي) وتشجيعهن على الاهتمام بها والوعي بالأساليب المناسبة لكل طالبة.
- إجراء دراسات تتناول أساليب التفكير ورأس المال النفسي بالإضافة إلى متغيرات تربوية أخرى على الذكور من طلاب الجامعة .

**Referances**


Al-Brythian, K. (2003). Rooting thinking. In The fifteenth scientific conference in curricula and teaching methods (pp. 236-268). Cairo, Egypt: Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods.

Al-Fatlawi, M. (2018). The relationship between psychological capital and organizational silence, Gray Journal of Economic and Administrative Sciences,15 (4),244-267.

Al-hadidi, B. (2017). Thinking styles and their relationship with resilience among the students of Nizwa University. Unpublished master's thesis, Nizwa University.

Al-Jarrah, A., & Obeidat, A. (2011). Metacognitive thinking level amongst a sample of Yarmouk University students in the light of some variables. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 7(2), 145-162.

Al-Kardawi, M. (2012). The effect of job embeddedness on the relationship between psychological capital and the level of organizational frustration among employees. Public Administration Journal, 53(3), 789-810.

Al-Maitaah, M. (2018). Thinking styles and their relationship with selecting the course of secondary stage education among the students of the 1st secondary class in the governorate of Al-Karak. Unpublished master's thesis, Mutah University.

Alrababah, H. (2017). Predictive ability of thinking styles on academic delay of gratification among Yarmouk University students. An-Najah University Journal for Human Sciences, 31(5), 751-778.

Al-Tarawneh, S., & Al-Qudah, M. (2013). The relationship between resistance to temptation and common styles of thinking among university students in Jordan. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 10(1), 89-100.

Alwan, T. (2021). The wisdom-based thinking and its relationship to the psychological capital. Journal of the College of Education for Women, 32(2), 86-99.

Audeh, A. (2014). Measurement and evaluation in the teaching process. Amman: Dar Al-Amal for Publishing and Distribution.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37(2), 122-147.

Bockorny, k. (2015). Psychological capital, courge, and entrepreneurial success. Unpublished doctoral dissertation, Bellevue University

Boghdady, M. (2021). The relative contribution of psychological capital and academic burnout in predicting study engagement of undergraduates. Journal of Education College Byni Sueif University, 18(105), 1-4.

Corner, K. (2015). Exploring the reliability and validity of research instruments to examine secondary school principals' authentic leadership behavior and psychological capital. Unpublished doctoral dissertation, The University of Arizona, Tucson.

Erikson, E. (1994). Identity and the life cycle. W. W. Norton & Company.

Gaza, A., Bagozzi, R., Wooley, L., & Caza, B. (2010). Psychological capital and authentic leadership: Measurement, gender, and culture extension Asia-Pacific. Journal of Business Administration, 2(1), 53-70.

Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1997). Styles of Thinking, Abilities, and Academic Performance. Exceptional Children, 63(3), 295-312.

Hamouda, M., & Zaki, W. (2015). The prevailing thinking styles and their relationship with optimism and pessimism among students of the faculty of Education Qassim University. Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 61, 359-384.

Harrison, A., & Bramson, R. M. (1983). Thinking Styles: What Kind of Thinker Are You?. Computer Decisions, 15(7), 76-84

Harrison, A.,& Bramson, R.M.(1984). The Art of Thinking; Doubleday: New York, , USA.

Hathat, M., & Bouchallaq, N. (2017). Style of thinking according to Sternberg's theory of mental self-government among academically outstanding students in high schools in the city of Ouargla. Journal of Psychological and Educational Studies, 19, 200-213.

Heilat, M., & Al-Khamaiesh, O. (2016). Thinking styles and their relationship with mental health among educational sciences females students at princess alia university college. Jazan University Journal of Human Sciences, 5(2), 1-25.

Jaballah, K., & Boufateh, M. (2019). Prevalent thinking styles in light of sternberg's theory among students at ammar thlidji university in Laghouat. Journal of the Researcher in the Humanities and Social Sciences, 11(4), 277-288.

Jarwan, F. (1999). Teaching thinking. Amman: Dar Al Fiker Publishers & Distributors.

Johar, E. (2021). Psychological capital and its relationship to psychological empowerment and psychological burnout among kindergarten teachers. Journal of Childhood and Education, 48(13), 534-475.

Luthans, F., Avolio, B., Avey, J., & Norman, S. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. Personnel Psychology, 60(3), 541-572.

Luthans, F., Avolio, B., Walumbwa, F., & Li, W. (2005). The psychological capital of Chinese workers: Exploring the relationship with performance. Management and Organization Review, 1(2), 249-271.

Luthans, F., & Doh, J. P. (2012). International management culture, strategy, and behavior. McGraw-Hill Companies, Inc.

Luthans, F., James, B., Avey, J., & Jaime, L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological

capital. Academy of Management Learning & Education, 7(2), 209-221.

Luthans, F. & Jensen, S. (2002). Hope: A new positive strength for human resource development. Human Resource Development Review, 3(1), 304-322.

Luthans, F., Luthans, K., & Luthans, B. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social. Business Horizons, 47(1), 45-50.

Luthans, F. & Youssef, C. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. Organizational Dynamics, 33(2), 143-160.

Maykrantz, S., Langlinais, L., Houghton, J., & Neck, C. (2021). Self-leadership and psychological capital as key cognitive resources for shaping health-protective behaviors during the COVID-19 pandemic. Administrative Sciences, 11(2), 41-60.

Newman, A., Nielsen, I., Smyth, R., Hirst, G., & Kennedy, S. (2018). The effects of diversity climate on the work attitudes of refugee employees: The mediating role of psychological capital and moderation role of ethnic identity. Journal of Vocational Behavior, 105, 147-158.

Norman, S. (2006). The role of trust: Implications for psychological capital and authentic leadership. Unpublished doctoral dissertation, Nebraska University.

Ormrod, J. E., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2023). Educational psychology: Developing learners (2nd ed.). Pearson.

Piaget, J. (1978). Piaget's theory of intelligence. Prentice Hall.

Prasath, P., Mather, P., Christine, S., & James, J. (2021). University student well-being COVID-19: The role of psychological capital and coping strategies. The Professional Counselor, 11(1), 46-60.

Quisenberry, D. (2015). Testing the internal validity of psychological capital: A laboratory experiment utilizing neurophysical and psychological measures. Unpublished doctoral dissertation, The university of nebraska-lincoln.

Qutami, N. (2004). Teaching thinking to the basic stage. Amman: Dar al-Fiker for publishing and distribution.

Riolli, L., Savicki, V., & Richards, J. (2012). Psychological capital as a buffer to student stress. psychology, 3(12), 1202.

Seligman, M. E. P. (2011). Learned optimism: How to change your mind and your life. Vintage.

Sherideh, M. (2015). The level of metacognitive thinking and wisdom among a sample of university students and the relationship between them. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 11(4), 403-415.

Shorap, A. (2020). Thinking style in light of the Sternberg model among a sample of Gaza University students. An-Najah University Journal of Research – Human Sciences, 34(6), 1-28.

Snyder, C. R., Irving, L. M., & Anderson, J. R. (1991). "Hope and health: Measuring the will and the ways." In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.), Handbook of social and clinical psychology (pp. 285-305). Pergamon.

Sternberg, R. (1990). Thinking styles: Keys to understanding student performance. The Phi Delta Kappan, 71(5), 366-371.

Sternberg, R. (1997). Thinking styles. Cambridge University Press.

Sternberg, R. (2002). Cognitive psychology. Allyn & Bacon.

Sternberg, R. (2004). Thinking styles. American Psychologist, 52(7), 700-712.

Sternberg, R., & Wagner, R. (1991). MSG Thinking styles inventory: manual. Unpublished test, Yale University, New Haven, CT.

Zhang, L., & Sternberg, R. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. The Journal of Psychology, 134(5), 469-489.

Zhang, L., & Sternberg, R. (2002). Thinking styles and teachers' characteristics. International Journal of Psychology, 37(1), 3-12.

Zhang, L., & Sternberg, R. (2014). Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles. Routledge.

# Kindergarten Children's Embarrassing Questions and Response's Methods from Parents' and Teachers' Points of View

***Maha Mohammed Alzahrani****, *King Abdulaziz University- Jeddah - Saudi Arabia.*

***Sama Fouad Khomais***, *King Abdulaziz University- Jeddah - Saudi Arabia.*

**Received: 6/6/2024**
**Accepted: 20/1/2025**
**Published: 30/9/2025**

***Corresponding author:**
Maha Mohammed Alzahrani, King Abdulaziz University- Jeddah - Saudi Arabia.
mhamohmmad_@hotmail.com

How to cite: Alzahrani , M. M. & Khomais , S. F. (2025). Kindergarten children's embarrassing questions and response's methods from parents' and teachers' points of view . *Jordan Journal of Educational Sciences, 21*(3), 269-284. https://doi.org/10.47015/21.3.2

© 2025 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

## Abstract

**Objectives**: The current study aims to identify the topics of kindergarten children's embarrassing questions and response's methods from parents' and teachers' points of view.

**Methodology**: The research followed the descriptive approach using the questionnaire tool. The study sample included (203) parents and teachers of children in private kindergarten in the city of Jeddah.

**Results**: The study results showed that the most embarrassing questions commonly asked by kindergarten children are questions asked about human creation.

**Conclusion**: Based on the results, the study recommends raising parents and teachers' awareness of the need to be keen on using diverse and appropriate parenting methods for children, which direct their thinking in the right ways and make them feel reassured to ask the questions that are in their minds.

**Keywords**: children's questions, embarrassing questions, gender differences, parents' response methods, teachers' response methods

# أسئلة أطفال الروضة المحرجة وطرق الاستجابة لها من وجهة نظر الوالدين والمعلمات

مها محمد الزهراني، قسم الطفولة المبكرة - كلية علوم الإنسان والتصاميم - جامعة الملك عبد العزيز - جدة - المملكة العربية السعودية

د. ساما فؤاد خُميّس، قسم الطفولة المبكرة - كلية علوم الإنسان والتصاميم - جامعة الملك عبد العزيز - جدة - المملكة العربية السعودية

## الملخص

**الأهداف**: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على موضوعات أسئلة أطفال الروضة المحرجة وطرق الاستجابة لها من وجهة نظر الوالدين والمعلمات.

**المنهجية**: اتّبع البحث المنهج الوصفي باستخدام أداة الاستبانة؛ حيث تكونت عينة البحث من (203) أفراد من والدي ومعلمات أطفال الروضات الأهلية بمدينة جدة. النتائج توصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر موضوعات الأسئلة المحرجة تكراراً من قِبل أطفال الروضة من وجهة نظر الوالدين والمعلمات هي الأسئلة عن خلق الإنسان، وأكثر طريقة استجابة يستجيب بها الوالدون والمعلمات لأسئلة أطفال الروضة المحرجة هي استجابة (أشجعه وأجيب عن أسئلته فوراً).

**الخلاصة**: وبناء على النتائج أوصت الدراسة بتوعية الوالدين والمعلمات بضرورة الحرص على استخدام أساليب التربية المتنوعة والمناسبة للأطفال، والتي توجه تفكيرهم في الاتجاهات الصحيحة، وتشعرهم بالاطمئنان لطرح الأسئلة التي تدور في أذهانهم.

**الكلمات المفتاحية**: أسئلة الأطفال، الأسئلة المحرجة، الفروق بين الجنسين، طرق استجابة الوالدين، طرق استجابة المعلمات.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2025.

**المقدمة:**

تعدُ الأسئلة حقًا للأطفال في النمو والتفكير؛ حيث لا يمكن أن يتساءل الطفل دون أن يفكر، ولا يفكر دون أن يتساءل؛ ليفتح بأسئلته نوافذ معرفية جديدة تشبع فضوله وتنمي معلوماته، وتشير دراسة بياجيه (Piaget,1926) إلى أن أسئلة الأطفال مؤشرات مهمة لتطور نموهم واستعدادهم للتعلم؛ نظراً لارتباطها بالوظائف العقلية، وهي وسيلة مهمة للغاية لملء الفجوات، وإزالة الشك من معرفتهم، فتلعب دوراً مهماً في تطورهم المعرفي، ومن خلال طرح الأسئلة يطور الأطفال المعرفة، والمفاهيم، ومهارات حل المشكلات، كما تشير دراسة بياجيه (Piaget,1926) أيضًا إلى أن عدم طرح الطفل أي أسئلة تتعلق بموضوع معين، يدل على أنه غير مستعد لتعلمه. وفي المقابل إذا لم يجد الأطفال الإجابات المناسبة لأسئلتهم، يكونون قد حرموا من النمو، وهذا يدل على أن للوالدين والمعلمين تأثيرات مهمة على النمو والتفكير والتعلم؛ لذا من الأهمية بمكان اعتبار أسئلة الأطفال أكثر أهمية وجدية مما قد يتخيله الوالدون والمعلمون (Sak,2019). ووفقًا للنظرية الاجتماعية الثقافية لفيجوتسكي (Vygotsky,1978)، فإن التطور المعرفي للأطفال يرتبط بالتأثيرات الاجتماعية، ولأن الأطفال مشاركون نشطون، فهم يتفاعلون مع مقدمي الرعاية الذين يكونون أكثر معرفة منهم، كالوالدين والمعلمين ومن في حكمهم، من خلال العديد من فرص التواصل، ويتشارك الوالدون والمعلمون مع أطفالهم طرح الأسئلة والإجابة عنها، ومن خلال هذه الممارسات يكتسب الأطفال المعرفة حين يكون الوالدون والمعلمون داعمين وموجهين بالإجابة عن الأسئلة المطروحة.

وقد تكون بعض الأسئلة التي يطرحها الأطفال مفاجئة للوالدين والمعلمين؛ لكونها أسئلة غير متوقعة، مثل: (من أين يأتي الأطفال)؟ وهو السؤال الأكثر شيوعًا، ويستمرون بتكراره للوصول إلى الإجابة (Goldman, 2010)، وقد ينفذ صبر الوالدين لكثرة الأسئلة، وفي كثير من الأحيان يكون جواب الوالدين للطفل بأنه سوف يفهم فيما بعد، وأن المعلمين سوف يشرحون له الأمور التي تثير حيرته، وفي بعض الأحيان يجيبون الطفل، ولكن قد يكون في بعض الإجابات استخفاف بعقل الطفل، ولا تمتُ إلى الحقيقة بصلة (Mukhtar, 2018)، وذكرت دراسة البركات (Al-Barakat, 2008) أن بعض البيئات الصفية قد لا تكون داعمة لإثارة تفكير الأطفال، فمثلًا عند قراءة قصة ما، لا يتم مناقشتها مع الأطفال، أو تكليفهم بنقدها وطرح الأسئلة، والتعبير عما يدور في أذهانهم؛ لذلك يتراجع فضول الطفل وتقل أسئلته شيئًا فشيئًا.

وقد تتباين طرق استجابة الوالدين والمعلمين في الإجابة عن هذا النوع من الأسئلة؛ حيث يصعب على بعضهم الإجابة عنها لكونهم لا يملكون لها إجابات، أو يملكون لها إجابات ولكنها باعتقادهم محرجة وحساسة ولا يجب التحدث عنها، وخاصة المتعلقة بالجنس منها، وهي من وجهة نظرهم من المؤشرات السلبية التي تؤدي إلى الانحراف، وهذا تصور خاطئ يرتكبه الوالدون أحيانًا بحق أطفالهم، على الرغم من أنه يمكنهم تقديم الإجابات لهم بطرق ملائمة لمستوى فهمهم، إلا أنهم قد يجهلون هذه الطرق.

**الأسئلة عن ذات الطفل (خلق الإنسان- الفروق بين الجنسين):**

يبدأ الطفل بوعي ذاته وإحساسه بهويته الجنسية ذكراً كان أم أنثى بانتهاء السنة الثانية (Banunnah, 2021)، فيصبح الطفل في سن (3) سنوات أكثر ألفة مع جسده، ويزداد فضوله واهتمامه بجسده وجسد غيره من الأطفال والبالغين، ويبدأ الطفل بملاحظة مدى تنوع الأفراد من خلال أشكال أجسادهم والفروقات التي بينهم، ويميل إلى الاستكشاف والاستطلاع عن أجزاء الجسم المغطاة دائماً (Al-Zahir, 2020; Khatib, 2009)، والقيام بسلوك كالتعري واللعب بالأعضاء، واهتمام الوالدين بتغطية وستر الأعضاء التناسلية بالخصوص دون غيرها من أعضاء الجسم، يزيد فضول الطفل ويثير تساؤلاته عنها وعن سبب تغطيتها، كما يطرح الطفل أسئلة عن ذاته وعن الآخرين، فيسأل أسئلة متعلقة بالجنسين والفروق الجسدية بينهما، بالإضافة إلى أسئلة مرتبطة بمسألة الحمل والولادة، والأعضاء التناسلية، فكثيراً ما يردد الطفل هذه الأسئلة: من أين يأتي الأطفال؟ ولماذا أبي لا يحمل جنيناً في بطنه كأمي؟ ولماذا يختلف جسد أمي عن أبي؟ (Abdel Muti, 2017; Hariri, 2020)، فأسئلة الطفل نابعة من ملاحظة ومقارنة ما يراه حوله؛ رغبةً منه في معرفة المجهول (Sabri, 2002)، وهذا الاهتمام والفضول ليس دافع التعلم والمعرفة فقط، بل هو نابع من خصائص النمو الجنسي للطفل في مرحلة الروضة، فالنمو الجنسي يعتبر جزءاً مهماً للنمو والتطور بشكل سليم (Banunnah, 2021).

وعن أنواع الأسئلة المحرجة التي يسألها الأطفال في سن الروضة، وضحت دراسة بنونه (Banunnah,2019) التي تم إجراؤها في المملكة العربية السعودية، والتي تم استخدام المنهج المختلط فيها لجمع البيانات من معلمات أطفال الروضة من خلال استبانة، ومن المشرفين والمتخصصين من خلال المقابلات شبه المنظمة، كان عدد المعلمات (2681) معلمة موزعة على (45) منطقة تعليمية في المملكة العربية السعودية، ومقابلات مع مشرفات رياض الأطفال وثمانية متخصصين من مختلف القطاعات، وضحت أن (96.49%) من معلمات أطفال الروضة اللاتي يقمن بالتدريس للأطفال بعمر (3-6) سنوات أكدن أن الأطفال يسألون أسئلة جنسية، وخاصةً سؤال: من أين يأتي الأطفال؟ وأسئلة أخرى تخص نوع الجنس والاختلاف بين الجنسين، فالأطفال يحتاجون إلى معلومات صحيحة عن تطوراتهم الجنسية. كما توصلت دراسة صبري وعرفات (Sabry& Arafat,2007) التي تم إجراؤها على معلمات أطفال الروضة بعمر (4-6) سنوات بالمملكة العربية السعودية، إلى أن أكثر المحاور في الأسئلة المحرجة التي شاعت لدى (50%) فأكثر من أسئلة الأطفال حسب ما ذكرته المعلمات، هي التي تخص الجنس والعلاقات الجنسية، ويليها أعضاء الجسم.

بينما ذكرت دراسة ساك (Sak, 2015) التي كانت عينتها مدارس كبيرة في شرق تركيا، أن الأسئلة الجنسية التي طرحها أطفال الروضة لـ (88) من والديهم، تتضمن كيفية مجيئهم إلى الدنيا، ولماذا يختلف العضو التناسلي للأنثى عن الذكر؟ ولماذا يختلف حجم ثدي الأم عن

الأب؟ وكيف دخل الجنين في بطن الأم؟ ولماذا يمكن للمرأة أن تلد بينما لا يستطيع الرجل؟ وكيف جاء الحليب إلى ثدي الأم؟ وفي دراسة ساك (Sak, 2019) المماثلة مع (324) معلمة من معلمات أطفال الروضة في شرق تركيا، وضحت نتائج الدراسة أن الأسئلة الجنسية هي أحد أنواع الأسئلة المحرجة التي مرت على المعلمات، ومن تلك الأسئلة الأكثر شيوعًا: كيف جئت إلى الدنيا؟ لماذا لا يحمل ويلد الرجال؟ أين كنت قبل ولادتي؟ كيف يخرج الطفل من بطن الأم؟ كيف يدخل الطفل إلى بطن الأم؟

وتجدر الإشارة إلى أن موضوع الأسئلة المحرجة، وخاصة المتعلقة بذات الطفل، وكيفية خلق الإنسان، والفروق بين الجنسين، يلاقي مقاومة وتجنبًا من قِبل البالغين في كثير من الأحيان؛ حيث وجدت دراسة بنونه (Banunnah, 2019) أن نسبة كبيرة من المعلمات يرفضن دخول موضوع دورة تكاثر الإنسان (الحمل، الولادة، رعاية الأطفال حديثي الولادة) في مناهج الروضة؛ ظنًا منهن أن هذه الموضوعات متصلة بالعلاقات الخاصة بين الزوجين، وبالتالي فإن تمسكهن بثقافة العيب الاجتماعية هي سبب رفضهن لها، بالرغم من أن (96.49%) منهن - كما ذُكر سابقًا - أجبن بأن أطفال الروضة يسألون أسئلة جنسية، ولكن رفضهن الإجابة عنها كان بسبب توقعهن أن هذه الموضوعات تفتح أعين الأطفال على ما ليس لهم حاجة إلى معرفته في هذه السن المبكرة، ويمكن أن يعود سبب رفضهن إلى التنشئة الاجتماعية، على الرغم من ذكر دورة نمو الجنين في مواضع كثيرة من القرآن الكريم؛ مما يؤكد أن دورة نمو الجنين أمر مقبول الحديث عنه، قال تعالى: {وَلَقَدْ خَلَقْنَا الإنسان مِن سلالة مِّن طِينٍ* ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَّكِينٍ* ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الخالقين*} (المؤمنون: 12-15). وفي المقابل فإن (23%) من المعلمات رأين إمكانية إضافتها في مناهج الروضة ولم يجدن مشكلة في دخولها في المناهج.

وحتى الأطفال الأكبر سنًا يحيرهم ويدور في رؤوسهم هذا النوع من الأسئلة، التي قد لا يستجيب لها الوالدون أو المعلمات أو حتى المناهج الدراسية، التي من المفترض أن تقوم بهذا الدور وتستجيب لحيرة وتساؤلات الأطفال حول بعض الموضوعات. ففي دراسة العزب (Al-Azab,2014) وُجد أن إجمالي عدد التساؤلات التي ذكرها الوالدون والمعلمون (77) سؤالًا، منها (25) تساؤلًا فرعيًا كان عن محور التربية الجنسية، و(13) تساؤلًا فرعيًا عن محور جسم الإنسان، كما وضح تحليل منهج العلوم للصفوف العليا في مصر أن المنهج لم يستجب بنسبة (80%) لأي سؤال من الأسئلة التي يسألها الأطفال بكثرة؛ حيث إن مناهج العلوم لم تراع احتياجات وميول الطلبة في تلك المرحلة بالقدر الكافي، على الرغم من أنه من المفترض أن يكون من أدوارها الإجابة عن تساؤلاتهم العلمية.

وتوجد أسباب منطقية لسؤال الطفل عن ذاته وعن كيفية خلق الإنسان والفروق بين الجنسين، منها: الفضول الفطري للمعرفة الجنسية، وكما ذكرنا سابقًا أن مرحلة الروضة مرحلة يكثر فيها الاستكشاف، وفيها يبدأ الذكور والإناث باستكشاف أجسادهم وأجساد غيرهم، والتركيز على أعضائهم التناسلية، بالإضافة إلى اهتمامهم بالتصنيف الجنسي، ذكرًا كان أو أنثى (Block & Merrith, 2005; Al-Ahdab, 2003).

وقد يكون من أسباب كثرة أسئلة الأطفال عن أعضائهم التناسلية وأعضاء البالغين، وخاصةً الذكور، تعرض الطفل للاعتداء الجنسي من قِبل البالغين؛ حيث يتخذ الطفل طريقة السؤال لإخبار الوالدين أو المعلمة عما تعرض له بطريقة غير مباشرة (Sorensen & Snow, 1991). وقد وضحت دراسة حريري (Hariri, 2020) من خلال معالجتها النفسية للأطفال الذين تعرضوا للتحرش الجنسي أن معظم هؤلاء الأطفال كانوا على وعي بكيفية الحماية، والتي اقتصرت على عدم السماح للغير بلمس المناطق الخاصة، دون ذكر الوالدين أسباب عدم لمسها، ودون الإجابة عن مئات الأسئلة التي تدور في عقل كل طفل بالطرق الصحيحة، كالفرق بين جسد المرأة والرجل، وكيفية الولادة، وكيف تصبح الأم حاملًا بطفل داخل رحمها؟ والكثير من الأسئلة التي تكون نابعة من فطرة الطفل السليمة؛ مما نتج عنه تعرض بعض الأطفال للاعتداءات الجنسية، دون القيام بالدفاع عن أنفسهم نتيجة لعدم فهم سبب المنع، وبناءً على ما ذكرته دراسة حريري (Hariri, 2020)، فإن الإحصائيات في الولايات المتحدة الأمريكية أظهرت أن طفلًا واحداً من كل أربعة أطفال معرض للتحرش الجنسي قبل تجاوزه سن (18) عامًا، وتدل هذه الإحصائية على أن تلك الممارسات قد تصدر من الأطفال أيضًا وليس فقط من البالغين، وأن الطفل المعتدي إما أنه كان ضحية اعتداء سابقًا، وهو بذلك يكرر ما حصل له لأطفال آخرين، أو أن الفضول العالي لدى الطفل جعله يمارس ممارسات غير صحية تجاه نفسه أو تجاه طفل آخر، وقد لا تتوقف تلك الممارسات عند مرحلة الروضة، بل تستمر لفترات طويلة، وهذا ما ذكرته نتائج دراسة أبو جابر وآخرون (Abu-Jaber, et al.,2009)؛ حيث أشارت إلى أن نسبة (42.7%) من الوالدين تُدرك أن الأطفال المساء إليهم جنسيًا قد ينقلون هذا السلوك مستقبلًا إلى أطفالهم.

وقد يكون من أسباب سؤال الطفل عن هذه الموضوعات أن الأطفال أثناء مشاهدتهم لبعض من الأفلام الكرتونية ومواقع التواصل الاجتماعي والبرامج الخاصة بالأطفال أو الكبار أو أثناء اللعب بالألعاب الإلكترونية عبر الإنترنت، يتعرضون إلى إيحاءات ومحرضات جنسية، تفتح ذهن الطفل وتثير اهتمامه لاكتشاف هذا العالم؛ مما يدفعه إلى السؤال عنها (Abdel Muti, 2017; Al-Khatib, 2010)، فمصادر المعرفة للطفل في هذا الزمن مفتوحة ومتوفرة بجميع أنواعها، مهما حاول الوالدون التحكم فيها، وقد تصل لبعض الأطفال بغير قصد. وأكدت دراسة المري والمبارك (Al-Mari Elmobark, 2024) دور الوالدين الجوهري في حماية أطفالهم من الانحراف بسبب مواقع التواصل الاجتماعي، وأن الوالدين يدركون أهمية دورهم في مراقبة ما يشاهده أطفالهم والإجابة عن أسئلتهم.

ونستنتج مما سبق أن أسئلة الأطفال المحرجة تبدأ بفضول الطفل الذي يكون ناتجًا عن خصائص النمو الجنسي، وهو أمر فطري

وطبيعي ويمر به كل طفل من الأطفال، ولا يشكل ضرراً عليه، بينما المبرران الآخران قد يشكلان خطراً على الطفل ويؤثران على حياته وسلوكه، وقد يستمر أثرهما للمستقبل.

**كيفية فهم الفضول الجنسي والاجتماعي لدى الأطفال وفقًا لنظريات علم النفس:**

**نظرية التحليل النفسي:**

يشير فرويد في نظرية حول التطور النفسي الجنسي إلى أن الفضول الجنسي لدى الأطفال يتشكل تدريجيًا كجزء من عملية النمو، ويظهر عبر مراحل مختلفة مرتبطة بمناطق حسية، واعتبر فرويد أن هذا الفضول يعكس رغبة الطفل الطبيعية في استكشاف ذاته وجسده، وبالتالي تشكل هذه العملية حجر الزاوية لفهم تطور الشخصية.

**مراحل تشكل الفضول الجنسي وفقًا لفرويد:**

1. **المرحلة الفمية (Oral Stage):** تبدأ من الولادة حتى عمر سنة، ويتركز فضول الطفل حول الفم، فيبدأ الطفل في استكشاف البيئة عبر المص والرضاعة؛ مما يوفر له شعوراً بالراحة والثقة عبر التفاعل الحسي مع الأم؛ مما يمهد لإدراكه للمحيط وبناء علاقات الثقة في المستقبل.
2. **المرحلة الشرجية (Anal Stage):** بين عمر (1-3) سنوات، ويتمحور الفضول حول التحكم في التبرز والتبول، ويبدأ الطفل في تطوير حس الاستقلالية والتحكم الشخصي، وهي تجربة ترتبط بإحساسه بالقدرة والإنجاز؛ مما يؤسس لاستقلاله وإدراكه للحدود الذاتية.
3. **المرحلة القضيبية (Phallic Stage):** تكون بين (3-6) سنوات، وتظهر أول علامات الفضول الجنسي حول الأعضاء التناسلية، بحيث يشهد الطفل ما يُعرف بـ"عقدة أوديب" و"عقدة إلكترا"، وهي تعلق الطفل بالوالدين من الجنس الآخر، وإدراكه لاختلاف الأجناس. هذه المرحلة تُعتبر حرجة؛ حيث يبدأ الطفل في فهم الأدوار الجنسية ويؤسس فهمه للهويات الجنسية.
4. **المرحلة الكامنة (Latency Stage):** تبدأ من سن (6) سنوات حتى البلوغ؛ حيث يقل الفضول الجنسي، ويتركز الطفل أكثر على الأنشطة الاجتماعية والتعليمية، ويبدأ في هذه المرحلة بتكوين صداقات وتطوير مهارات اجتماعية بعيداً عن الدوافع الجنسية.
5. **المرحلة التناسلية (Genital Stage):** تبدأ من مرحلة البلوغ؛ حيث يتم توجيه الفضول الجنسي بشكل ناضج تجاه العلاقات الحقيقية مع الآخرين؛ مما يساعد في بناء علاقات عاطفية مستقرة (Al-Sarayrah & Abu Shamala, 2015).

وتؤكد هذه المراحل من وجهة نظر فرويد أن الفضول الجنسي لدى الأطفال جزء طبيعي وأساسي من التطور العاطفي والنفسي، ويُعدُ عاملًا أساسيًا لتشكيل الهويات الجنسية والاجتماعية في المستقبل.

**نظرية التطور النفسي الاجتماعي:**

مؤسس هذه النظرية هو إريك إريكسون، وأطلق عليها "نظرية التطور النفسي الاجتماعي"؛ حيث ذكر أن تشكيل الفضول الجنسي لدى الأطفال يبدأ تدريجيًا كجزء من مراحل متعددة ترتكز على التفاعل الاجتماعي وتطور الهوية، وهي تختلف عن النهج الذي اتبعه فرويد في التركيز على التطور الجنسي الفعلي. فقد أشارت نظرية إريكسون إلى أن الفضول الجنسي لدى الأطفال ينبع من سعيهم لفهم العالم من حولهم، وخلق هوية اجتماعية متكاملة، مع التركيز على مراحل الطفولة المتوسطة والمراهقة، وتحدث إريكسون عن مراحل متعددة للإنسان، ولكن كانت هناك مرحلتان أساسيتان في الطفولة مرتبطتان بالفضول الجنسي، وهما:

**مرحلة المبادرة مقابل الشعور بالذنب (ما قبل المدرسة):** يظهر الفضول الجنسي والاجتماعي في هذه المرحلة كجزء من استكشاف الأطفال للعالم؛ حيث يطرح الأطفال أسئلة عن أجسادهم وعن العلاقات من حولهم. ويشجع إريكسون على تعزيز هذا الفضول من خلال دعم مبادرات الطفل وأسئلته بدلًا من إحباطه أو انتقاده؛ مما يساعده في بناء إحساس بالهدف والثقة، فإذا شعر الطفل بالذنب أو العار حيال تساؤلاته، فقد يؤدي ذلك إلى تثبيط الفضول الطبيعي وتوليد مشاعر سلبية حول الموضوعات الحساسة (Abu Zaizea, 2009; Al-Abbadi, 2020).

**مرحلة الهوية مقابل اضطراب الهوية (المراهقة) أو المرحلة الذاتية مقابل تشوش الدور:** تعتبر هذه المرحلة نقطة محورية في تطوير الفضول الجنسي لدى الأطفال؛ حيث يبدأ المراهقون في البحث عن هوية جنسية خاصة بهم، وفهم أدوارهم في العلاقات. ويعبر إريكسون عن هذه المرحلة بكونها فترة اكتشاف للذات؛ حيث يكون الأطفال أكثر وعيًا بمظهرهم ودورهم الاجتماعي والجنسي. ويعتقد إريكسون أن الدعم الاجتماعي والبيئة المتفهمة تسهم في تكوين هوية صحية ومستقرة، في حين أن غياب التوجيه المناسب قد يؤدي إلى اضطراب الهوية وعدم القدرة على التكيف مع العلاقات (Abdul Salam, 2023).

ونستنتج من النظريتين أن تركيز العالم فرويد كان على الجانب البيولوجي للتطور الجنسي عند الأطفال، بينما ركز إريكسون بشكل أساسي على العوامل الاجتماعية والثقافية في تشكيل الفضول الجنسي والاجتماعي؛ حيث أكد إريكسون أن العلاقات والتجارب الاجتماعية هي التي تؤثر على تكوين الهوية الجنسية والاجتماعية للطفل، وأن الدعم والتوجيه في كل مرحلة من مراحل النمو تُعزز الفضول الجنسي لديه، مع مراعاة توفير بيئة تحترم فضول الطفل ولا تقمعه.

**الاختلافات التي تظهر بين الوالدين والمعلمات عند الاستجابة لأسئلة الأطفال:**

الاستجابات التي يستخدمها الوالدون والمعلمات تؤثر بشكل كبير على زيادة أسئلة الأطفال أو تقلصها، فالوالدون والمعلمات الذين يستقبلون أسئلة أطفالهم بكل حب وأريحية يبنون الثقة بينهم وبين أطفالهم، بينما حين يتلقى الأطفال ردود فعل سلبية، كالرفض أو الصراخ أو تقديم إجابات مغلوطة، فإن ذلك يصدهم عن طرح الأسئلة عليهم مرة أخرى (Al-Amoush, 2013)، وقد توصل عالم النفس الأمريكي سترنبرج في عام (1993م) إلى نموذج يتكون من سبعة مستويات لاستجابة البالغين لأسئلة الأطفال، وكيف تؤثر تلك الاستجابات على نمو عقلية الأطفال (Abdel Muti, 2017)، وهي:

**المستوى الأول: رفض السؤال:**

قد يرفض البالغون الإجابة عن أسئلة الأطفال بحجة أنهم كثيرو السؤال ومزعجون، أو أن الأسئلة التي يطرحها الأطفال من وجهة نظرهم غير مهمة، ويفرضون عليهم التزام الصمت، ومع إعادة وتكرار هذا النوع من ردود الفعل من قِبل البالغين في كل مرة يسأل فيها الطفل، يتوقف عن طرح الأسئلة؛ أي "يتعلم ألا يتعلم".

وهذا ما ذكرته دراسة العشري والديب (Al-Ashry & Al-Deeb, 2013) التي كان أحد أهدافها معرفة استجابات الأمهات للسلوكيات والأسئلة الجنسية لأطفالهن؛ حيث أُجريت الدراسة على (240) من أمهات أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم بين (4-6) سنوات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دالة إحصائية بين درجات وعي الأمهات للتربية الجنسية لأطفالهن على مقياس وعي الأمهات بالتربية الجنسية ودرجات استجابتهن للأسئلة الجنسية على مقياس استجابات الأمهات للأسئلة الجنسية لأطفالهن.

**المستوى الثاني: التجاهل والتهرب من الإجابة:**

لا يعطي البالغون إجابات حقيقية لأسئلة الأطفال ويتهربون منها بطرق مختلفة، متملصين من الإجابة عن السؤال، ومن تلك الطرق التي يقوم بها الوالدون والمعلمات: تجاهل السؤال، بالحديث أو الانشغال بشيء آخر، وخاصة في الأسئلة التي تخص الجنس، أو الإجابة عن السؤال بطريقة مبهمة، مثال: لو سأل الطفل: لماذا لا نرى الله؟ فيجاب عليه: لأنه الله. فهذه الإجابة غير شافية ولا وافية للطفل؛ لأنه يريد معرفة سبب عدم رؤية الله تعالى في الدنيا. وذكرت دراسة بيروتي وحمدي (Bayroti& Hamdi, 2012 أن بعض الأمهات قد يفسرن سلوك الأطفال بعدم الاحترام والرغبة في التمرد على القوانين عند سؤالهم عن أشياء يعتقدن أنه لا ينبغي السؤال عنها.

وقد أكدت هذا النوع من الاستجابات دراسة بنونه Banunnah, (2019) التي طُبقت على (2681) من معلمات رياض الأطفال في (45) منطقة تعليمية في المملكة العربية، وذكرت أن استجابة المعلمات للأسئلة الجنسية التي يسألها أطفال الروضة في الصف تكون إما في صورة تجاهل، أو تقديم إجابات غير صحيحة، أو تقديم إجابات غير مناسبة للأطفال من حيث المعلومات، ووضحت أن (97%) من تبريرات المعلمات لهذه الاستجابات تشير إلى العادات والتقاليد في المجتمع السعودي والمرتبطة بثقافة العيب، وأن (84%) من المعلمات كان سبب تجاهلهن لهذه الأسئلة هو قلة المعرفة والمصادر عن التربية الجنسية للأطفال، بينما تجنبت (64%) من المعلمات الإجابة بسبب خوفهن من قيام الأطفال بسلوك جنسي بعد الإجابة عن أسئلتهم، ووضحت (63%) من المعلمات أن المناهج الدراسية تفتقر إلى هذه الموضوعات، كما أن (58.26%) من المعلمات وضحن أنهن يتهربن من الإجابة عن أسئلة الأطفال الجنسية عن طريق تغيير الموضوع بسبب شعورهن بالحرج من هذه الموضوعات، واتجهت (57.3%) من المعلمات نحو تقديم إجابة لا تتعلق بسؤال الطفل تفادياً للحرج.

وقد يفسر تقديم الوالدين أو المعلمات لهذا النوع من الاستجابات ما أشارت إليه دراسة العشري والديب (Al-Ashry& Al-Deeb,2013) من أن الوالدين والمعلمين قد تكون لديهم الرغبة في الإجابة، ولكنهم يواجهون صعوبة في التعبير واختيار الألفاظ المناسبة لعمر الطفل، بالرغم من أنهم من ذوي المستوى التعليمي والثقافي المرتفع، ويكون لديهم مخزون كبير من الكلمات والألفاظ المناسبة، إلا أنهم يرون أنهم غير قادرين على الرد بشكل مناسب على أسئلة أطفالهم.

**المستوى الثالث: الاعتراف بالجهل أو إعطاء إجابة مباشرة:**

في بعض المواقف يسأل الأطفال أسئلة لا يعرف الشخص الموجه له السؤال إجابتها، فتكون الإجابة: "لا أعرف"، وهذه الاستجابة واردة؛ لأنه ليس لدى البالغين معرفة بكل شيء، ولكن الأطفال يعتقدون أن الوالدين والمعلمات لديهم علم ومعرفة بكل شيء؛ لذلك قد يستغرب الأطفال من هذه الإجابة، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة بنونه (Banunnah, 2013) التي كانت تهدف إلى معرفة اتجاه الوالدين والمعلمات في مرحلة الطفولة المبكرة نحو أهمية التربية الجنسية، ومعرفة آرائهم حول إدخالها في مناهج تعليم الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية؛ حيث أُجريت الدراسة على (500) من الوالدين و(36) من المعلمات و(4) من المتخصصين، وقد أقر المشاركون في الدراسة بالإجماع بأهمية تقديمها في مناهج الطفولة المبكرة، وعبَّر أغلبية الوالدين عن رغبتهم في توعية أطفالهم حول التربية الجنسية، إلا أنهم لا يملكون المعلومات المناسبة لمناقشتها معهم؛ لذا يُعدُّ القصور في المعلومات لدى الوالدين عائقًا أمام تعليم أطفالهم التربية الجنسية. وقد يظهر عائق آخر يفكر فيه البالغون عند الإجابة عن هذا النوع من الأسئلة، وخصوصًا إذا صاحب الإجابة تشجيع ودعم للطفل على طرحه للسؤال، وهو أن ذلك قد يزيد من احتمالية زيادة تساؤلات الطفل حول نفس الموضوع، وبالتالي زيادة الحرج والصعوبة، وكلتا الاستجابتين مقبولة بشكل عام، سواء أظهر البالغ

عدم معرفته أو أجاب بطريقة مباشرة وصحيحة، ولكنها ليست من أفضل الاستجابات.

**المستوى الرابع: تشجيع الطفل على البحث عن الإجابة في مصادر معتمدة وموثوقة:**

يشجع البالغون الأطفال على البحث عن الإجابات بأنفسهم، أو يبحث البالغون بمفردهم عن الإجابة لتقديمها لهم، ومن الأمثلة على ذلك: أن يقول الوالد أو المعلمة: سأبحث عن إجابة سؤالك، أو ابحث عن الإجابة في المكتبة أو عند أحد المعارف، وهذا دليل على عدم معرفة الوالدين أو المعلمات الإجابة، ولكن لم يتم التوقف عند كلمة "لا أعرف"، بل تم تجاوزها بالبحث عن الإجابة، أو بتعليم الطفل البحث عنها، وبذلك يتعلم أنه يمكننا الحصول على المعرفة التي لا نمتلكها ببذل بعض المجهود، من خلال البحث عنها بكافة الطرق الصحيحة، وهذا ما يسمى بـ"التعلم الإيجابي".

**المستوى الخامس: تقديم تفسيرات متنوعة:**

يوضح البالغون للأطفال هنا أنهم لا يعرفون الإجابة، ولكنهم يطلبون من الأطفال إعطاء تفسير مناسب أو توقع إجابة لسؤالهم، والأفضل من ذلك حينما يتشارك المجيب مع الطفل في البحث عن الإجابة حتى يتوصلا إلى إجابات متعددة للسؤال المطروح، مثال ذلك: عندما يسأل الطفل عن سبب قصر قامة صديقه، وعند البحث يجد إجابات متعددة، منها: الجينات، أو بسبب هرمونات معينة ظهرت، وغيرها من الأسباب، وهنا يدرك الطفل أن السؤال البسيط أحياناً قد تكون له عدة إجابات، ويتطلب الأمر اختبار مصداقيتها.

**المستوى السادس: تفسير أو إجابة السؤال وتقييم الإجابة:**

لا يكتفي المجيب بتشجيع الطفل على البحث عن الإجابة فقط، بل يقيم مصداقية الإجابة التي حصل عليها بعد البحث، من خلال طرح الأسئلة على الطفل؛ ليبين له أنه ليس عليه أن يتوصل إلى الإجابة فقط، بل عليه أيضاً أن يتأكد من صحتها.

**المستوى السابع: التوصل لتفسير وتقييم التفسير ومتابعة التقييم:**

يسعى المجيب لدعم وتشجيع الطفل على أن يتعلم البحث عن الإجابة بنفسه، مع تقييم الإجابة بنفسه أيضاً، وهذا يعلمه كيف يفكر، وكيف يتعامل مع أفكاره ليصل إلى الإجابة، من خلال اختبار مصداقية بعض الإجابات.

ومن الملاحظ أن المستويات بدأت برفض الأسئلة.

والإجابة عن أسئلة الأطفال المحرجة ليست بالأمر المستحيل، فلتجاوز القصور في المعرفة أو الحرج من الإجابة عن الأسئلة المحرجة، يمكن تطوير مهارات البالغين في التعامل مع الأنواع المختلفة من الأسئلة. وفي هذا الصدد، قامت دراسة صبري وعرفات (Sabry & Arafat, 2007) بدراسة تجريبية على مجموعة واحدة مكونة من (30) معلمة من معلمات الروضة لأطفال تتراوح أعمارهم بين (4-6) سنوات، من خلال تقديم برنامج مقترح لتدريب المعلمات على مواجهة أسئلة الأطفال المحرجة، ومعرفة الطريقة الصحيحة في تلقيها، وكيفية تقديم إجابات مناسبة لها؛ بهدف بيان فعالية البرنامج في تعديل مواقفهن غير الصحيحة تجاه أسئلة الأطفال المحرجة، ورفع مستوى الإجابات لديهن. وبينت النتائج القبلية أن معظم معلمات الروضة لديهن مواقف سلبية تجاه أسئلة الأطفال المحرجة؛ حيث تراوحت إجابات المعلمات بين الرفض لمعظم الأسئلة، والتجاهل لبعضها، والتهرب من الإجابة عن بعضها الآخر؛ حيث كان مستوى إجابات المعلمات عن أسئلة الأطفال المحرجة متدنياً جداً من حيث مدى صحتها، ومناسبتها للأطفال، ومدى كونها مفتوحة تشجع الأطفال على طرح المزيد من الأسئلة، وبعد تطبيق البرنامج المقترح لاحظت الدراسة فعالية كبيرة في تعديل المواقف السلبية للمعلمات تجاه أسئلة الأطفال المحرجة، من خلال استبدال المواقف السلبية بمواقف أكثر إيجابية، ورفع مستوى إجابات المعلمات من حيث: مدى صحتها ومناسبتها للأطفال، وتقديم الإجابات بشكل مفتوح يشجع الطفل على طرح المزيد من الأسئلة.

**مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:**

إن أسئلة الأطفال قبل سن السابعة فضولية، وتتعلق بأسباب وجود الأشياء وكيفية حدوثها بعيداً عن المنطقية (Piaget, 1926)، إلا أنهم قد يصيغون أسئلة معقدة من أجل الحصول على معلومات محددة قد حيرت تفكيرهم؛ لذا تعد بعض أسئلة الأطفال غير مألوفة لدى البالغين (Callanan & Oakes, 1992)، ويعدونها من الموضوعات المحرجة، كالتي تتعلق بالجنس، والظواهر الطبيعية، والثقافة الاجتماعية، والحياة اليومية (Callanan& Oakes,1992; Sak, 2019).

وقد يجيب الوالدون والمعلمون بإجابات سريعة وغير دقيقة للتخلص من أسئلة الأطفال الكثيرة، بالإضافة إلى أنهم يعتقدون أنه ليس من المفترض أن يسأل الأطفال هذه الأسئلة، وتشير بعض الدراسات إلى أن الوالدين لا يملكون جميع الإجابات لهذه الأسئلة المحرجة، فيلجؤون إلى إعطاء تفسيرات خاطئة، أو يستخدمون التعنيف أو الإهمال أو الرفض لكف الأطفال عن طرحها، ويعطي الكثير من المعلمات أيضاً إجابات غير مناسبة وغير مفيدة، من خلال تقديم إجابات غير صحيحة أو ليست ذات صلة بالسؤال (Sak, 2019; AL-Jubouri & Hafez, 2008; Al-Ashry & Al-Deeb, 2013)، وقد يعود سبب تقديم تفسيرات خاطئة أو ليست ذات صلة إلى قلة وعي الوالدين والمعلمات بأهمية المعرفة التي يمكن أن يمنحوها أطفالهم.

ورغم أن الأطفال ينظرون إلى الوالدين والمعلمات على أنهم مصادر معلومات جديرة بالثقة، إلا أن تلك الثقة قد تتزعزع عندما يحصلون منهم على إجابات غير صحيحة، ويشير عدد من الدراسات إلى أن الأطفال يصدرون الأحكام المتعلقة بالمصداقية المستقبلية بناءً على

المعلومات التي يقدمها الوالدون أو المعلمات (Sak & Sahin, 2020; Mills et al., 2011)، ويعد استمرار الأطفال في طرح الأسئلة دليلًا على جودة إجابات الوالدين (Ünlütabak et al., 2019)؛ ذلك لأن التعرض للردود غير المرضية قد تكون له آثار عميقة على استخدام الأطفال للأسئلة كأداة للتعلم من الآخرين، وبالتالي يُحرمون من فرص النمو والتعلم الملائمة (Kurkul & Corriveau, 2018).

والأطفال في هذا العصر، ومع تقدم التكنولوجيا والانفتاح الرقمي، أصبحوا يتعرضون إلى خبرات أكثر من قبل، ويشاهدون ويسمعون معلومات قد تثير تساؤلاتهم عن كل شيء وأي شيء يشاهدونه ويسمعونه في تلك الأجهزة الإلكترونية، ما يلفت النظر إلى أهمية إلقاء الضوء على موضوعات أسئلة أطفال الروضة بشكل عام، وموضوعات الأسئلة المحرجة بشكل خاص، وطرق استجابات الوالدين والمعلمات لتلك الأسئلة؛ مما يسمح بالتطرق إلى جانب مهم من جوانب النمو المعرفي للطفل، يعتمد بشكل كبير على الوالدين والمعلمات؛ لذا تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن الأسئلة التي يطرحها أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم بين (3- أقل من 7) سنوات، ويراها الوالدون والمعلمات محرجة؛ مما يفيد في تحديد الموضوعات التي تشغل تفكير الأطفال، والتي يصيغونها على شكل أسئلة لوالديهم ومعلماتهم، إضافة إلى الكشف عن طرق استجابات الوالدين والمعلمات لتلك الأسئلة.

**وبالتالي تتحدد مشكلة الدراسة في السؤالين الرئيسين التاليين:**

- ما موضوعات أسئلة أطفال الروضة المحرجة من وجهة نظر الوالدين والمعلمات؟
- ما طرق استجابة الوالدين والمعلمات لأسئلة أطفال الروضة المحرجة؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أسئلة أطفال الروضة المحرجة وطرق الاستجابة لها من وجهة نظر الوالدين والمعلمات من خلال الكشف عن:

1. موضوعات أسئلة أطفال الروضة المحرجة من وجهة نظر الوالدين والمعلمات.
2. طرق استجابة الوالدين والمعلمات لأسئلة أطفال الروضة المحرجة.

**أهمية الدراسة:**

تتطرق الدراسة إلى جانب مهم من جوانب النمو المعرفي للطفل، الذي يعتمد بشكل كبير على الوالدين والمعلمات، كما قد يسهم في وضع الأسس العلمية لطرق الإجابة عن الأسئلة المحرجة، إضافة إلى أن هذه الدراسة تعرض مشكلات قد تفتح آفاق الباحثين مستقبلًا لإجراء دراسات تفيد البحث العلمي والوالدين والمعلمات والأطفال حول الأسئلة المحرجة وطرق استجابات الوالدين والمعلمات لها، وتأثيرات ذلك على النمو المعرفي لدى الأطفال، ومن الممكن أن تقدم الدراسة الحالية وما تتوصل إليه من نتائج وتوصيات مصدر معلومات للوالدين والمعلمات للتعرف على موضوعات أسئلة أطفال الروضة المحرجة وطرق الاستجابة لها.

**مصطلحات الدراسة:**

**الأسئلة المحرجة:** هي تلك التساؤلات التي يطرحها الطفل حول مجالات أو موضوعات علمية حساسة يخجل المربي من الخوض فيها والحديث عنها، كالأعضاء التناسلية والحمل والولادة، وغيرها من الموضوعات المتعلقة بالجنس (Sabry& Arafat, 2007).

**أسئلة الأطفال المحرجة إجرائيًا:** هي الأسئلة التي يطرحها أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (3- أقل من 7) سنوات، ويراها الوالدون والمعلمات من وجهة نظرهم محرجة؛ لأنها غالبًا ما تخص الموضوعات الجنسية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الوالدون والمعلمات في الاستبانة عند الإجابة عن العبارات التي تصف الأسئلة المحرجة وفق مقياس ليكرت الرباعي (كثيرًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا).

**طرق استجابة الوالدين والمعلمات إجرائيًا** Parents and Teachers Response Methods**:** هي طريقة الاستجابة التي يحددها الوالدون والمعلمات عند إجابتهم عن العبارات التي تصف طرق استجابتهم لأسئلة أطفال الروضة في الاستبانة، والتي يرونها محرجة من وجهة نظرهم، وهي: (أشجعه وأجيب عن أسئلته فورًا - أجيب بإجابات غير متأكد من صحتها - أتجاهله وأتهرب من الإجابة عنها - أرفض الإجابة عنها - أسال طفلي عن انطباعه عن الموضوع، ثم لا أُجيب عن سؤاله - أسال طفلي عن انطباعه عن الموضوع، ومن ثَمَّ أُجيب عنه إجابة صحيحة ومناسبة لسنه - أبحث أنا وطفلي عن الإجابة في المصادر المخصصة - لا توجد استجابة؛ لأن طفلي لا يسألني هذا السؤال).

**منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ لكونه ملائمًا لطبيعة الدراسة وأهدافها، وهي الكشف عن أسئلة أطفال الروضة المحرجة من وجهة نظر الوالدين والمعلمات، والكشف عن طرق استجابات الوالدين والمعلمات لتلك الأسئلة، والموضوعات التي يتطرق إليها الأطفال في أسئلتهم المحرجة؛ إذ إن المنهج الوصفي (The Descriptive Method) يعتمد في طريقته على بحث ودراسة طبيعة الظاهرة أو الواقع من حيث التكوين والعلاقة بين عناصره، فهو يهتم بوصف موضوع الدراسة، ثم يقوم بتحليل عناصره وأسباب حدوثه، وقد يجمع الآراء المختلفة حول الموضوع لمعرفة آثاره وتوجهاته، ومن الممكن أن يجد الحلول له (Al-Nahari & Al-Sarihi, 2002).

**مجتمع الدراسة وعينتها:**

**• مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع الروضات الأهلية في مدينة جدة، وتم اختيار رياض الأطفال الأهلية؛ نظراً لوجود أطفال بعمر (3) سنوات فيها دون الحكومية، وهم أطفال المستوى الأول في رياض الأطفال الأهلية، في حين تبدأ رياض الأطفال الحكومية للأطفال بعمر (4) سنوات. وقد بلغ مجموع رياض الأطفال الأهلية (119) روضة؛ حيث تكون مجتمع الدراسة من قسمين، وهما:

المجتمع الأول: والدو أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم بين (3-ما قبل 7) سنوات الملتحقين برياض الأطفال الأهلية بمدينة جدة، وتم الاعتماد في تحديدهم على أعداد الأطفال المسجلين البالغ عددهم (2919) طفلًا من الذكور والإناث، وتم إضافة أطفال ما قبل السابعة نظراً لوجود أطفال بهذا العمر بالروضة؛ لوجود تاريخ محدد لدخول الأطفال الصف الأول في المملكة العربية السعودية، من ينقص عمره عن هذا التاريخ يؤجل دخوله للمدرسة للسنة المقبلة؛ لذلك هناك أطفال تزيد أعمارهم عن (6) سنوات في الروضة؛ وذلك بسبب تأخر تاريخ ميلادهم عن العمر المطلوب، وخاصةً المدارس الأهلية.

المجتمع الثاني: جميع المعلمات في مدارس رياض الأطفال الأهلية بمدينة جدة التابعة لوزارة التعليم، وبلغ عددهن (292) معلمة، وذلك وفقًا للإحصائية الرسمية للإدارة العامة للتعليم بمدينة جدة التي شملها مجتمع الدراسة الحالية، للعام الدراسي (1443هـ).

**• عينة الدراسة:**

تم الاعتماد في الدراسة الحالية على أسلوب العينة العشوائية الطبقية (stratified random sample)، وهي عينة مكونة من عينات عشوائية يتم اختيارها من كل طبقة من الطبقات التي يتكون منها المجتمع الأصلي غير المتجانس؛ وذلك لضمان أن كل مجتمع فرعي تم تمثيله بشكل ملائم في العينة (Bahi, 2010).

**- إجراءات سحب العينة:**

تم توزيع الاستبانة إلكترونيًا على مجتمع الدراسة من والدي ومعلمات رياض الأطفال الأهلية في مدينة جدة، والبالغ عددهم (292) معلمة، ووالدي أطفال الروضة البالغ عددهم (2919) طفلًا، وبلغ العدد المسترجع (217) استبانة، وتم استبعاد (14) استبانة؛ لعدم اكتمال الردود عليها، وبذلك تكونت العينة النهائية من (203) استبانات، منها (7) استبانات من الآباء، و(162) استبانة من الأمهات، وتمثل هذه العينة ما يقارب (6%) من حجم المجتمع الأصلي لوالدي أطفال الروضة، و(34) من المعلمات، وتمثل هذه العينة ما يقارب (11%) من حجم المجتمع الأصلي لمعلمات أطفال الروضة. وعلى الرغم من السعي للحصول على عددٍ أكبر من الاستجابات بشتى الطرق، فإن هذا العدد هو ما أمكن الوصول له في الفترة الزمنية المتاحة.

**- وصف خصائص عينة الدراسة:**

يتضح من الجدول (1) أن (162) من أفراد العينة كانوا من الأمهات، وهن يمثلن ما يعادل (79.8%)، وتعتبر هذه الفئة الأكثر في إجمالي عينة الدراسة، في حين أن عدد معلمات أطفال الروضة (34) معلمة، ويمثلن ما يعادل (16.7%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة، بينما بلغ عدد الآباء في العينة (7) فقط، ويمثلون نسبة (3.4%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة، ولم يتم الوصول إلى العدد المتوقع للعينة، خاصةً من الآباء، فقد تم نشر الاستبانة عبر مواقع التواصل الاجتماعي؛ للتمكن من الوصول إلى أكبر عددٍ ممكن من عينة الدراسة، ولكن الزيادة لم تكن بالقدر المتوقع؛ حيث زاد العدد زيادةً طفيفة فقط، وظلت ردود الآباء تقل بشكل كبير عن الأمهات. وقد يكون سبب قلة عدد الاستجابات على الاستبانة، خاصة بداية الفصل الدراسي الثاني لعام (1443هـ)، أن التعليم كان ما زال عن بُعد، ومن تبعات ذلك انشغال الوالدين والمعلمات خلال فترة المساء بمسؤولياتهم الأسرية تجاه تدريس أطفالهم، إلى جانب انشغالهم بأعمالهم خلال فترة الصباح.

**جدول (1):** *توزيع عينة الدراسة*

| | | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| والدون | أب | 7 | %3.4 |
| | أم | 162 | %79.8 |
| معلمة | | 34 | %16.7 |
| **المجموع** | | **203** | **%100** |

**أداة الدراسة:**

- للوصول إلى نتائج دقيقة تجيب عن أسئلة الدراسة، تم إعداد أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة، اعتمدت فكرتها على اختيار الوالدين والمعلمات الأسئلة المحرجة التي سألها أطفال الروضة لهم، وفقًا لمقياس ليكرت الرباعي (كثيرًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا).
- تم تحديد طرق استجابة الوالدين والمعلمات للأسئلة المحرجة، بعد الاطلاع على الأدبيات السابقة التي استهدفت أسئلة أطفال الروضة المحرجة وطرق استجابة الوالدين والمعلمات لها،

وأصبحت الأداة بشكلها النهائي تتكون من قسمين؛ القسم الأول: البيانات الأولية لعينة الدراسة، والقسم الثاني يتكون من بُعدين؛ البعد الأول: أسئلة أطفال الروضة المحرجة، وتشمل أسئلة عن ذات الطفل، ويتكون من موضوعين، وهما: (خلق الإنسان - الفروق بين الجنسين)، والبعد الثاني: طرق استجابة الوالدين والمعلمات لتلك الأسئلة المحرجة، من خلال اختيار طريقة استجابة من الاستجابات المذكورة: (أشجعه وأجيب عن أسئلته فوراً - أجيب بإجابات غير متأكد من صحتها - أتجاهله وأتهرب من الإجابة عنها - أرفض الإجابة عنها - أسال طفلي عن انطباعه عن الموضوع، ثم لا أُجيب عن سؤاله - أسال طفلي عن انطباعه عن الموضوع، ومن ثَمَّ أُجيب عنه إجابة صحيحة ومناسبة لسنه - أبحث أنا وطفلي عن الإجابة في المصادر المخصصة - لا توجد استجابة؛ لأن طفلي لا يسألني هذا السؤال)، بحيث يتاح للوالدين والمعلمات اختيار طريقة واحدة من طرق الاستجابة لكل سؤال من الأسئلة المحرجة.

- **مستويات الاستجابات على الاستبانة:** لتسهيل تفسير النتائج، تم تحديد مستوى الإجابة عن بدائل المقياس، وذلك بإعطاء وزن للبدائل: (كثيراً = 4، أحياناً = 3، نادراً = 2، أبداً = 1)، وذلك كما يتضح من الجدول (2)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى، عن طريق المعادلة الآتية:
- طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (4-1) ÷ 4 = (0.75).

**جدول (2):** *اتجاه الرأي لمقياس ليكرت الرباعي*

| الوزن | قيمة المتوسط الحسابي | اتجاه الرأي (التكرار) |
|---|---|---|
| 1 | من 1 إلى 1.75 | أبداً |
| 2 | من 1.76 إلى 2.50 | نادراً |
| 3 | من 2.51 إلى 3.25 | أحياناً |
| 4 | من 3.26 إلى 4 | كثيراً |

**صدق وثبات أداة الدراسة:**

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من (30) مشاركًا ومشاركة من الوالدين والمعلمات؛ للتأكد من صدق وثبات الأداة، وتم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال:

**أ- صدق الاتساق الظاهري (الخارجي) لأداة الدراسة:**

صدق المقياس أو الأداة يعني: "إلى أي درجة سوف يقيس المقياس ما صُمِّم لقياسه فعلًا ولا شيء غير ذلك" (Al-Qahtani et al., 2004, p.230)، كما أن صدق الاستبانة يعني: "التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه" (Al-Assaf, 2000, p.429)، وكذلك: "شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها وأفرادها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها" (Obaidat et al., 2001, p.179). وللتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين؛ من أجل أخذ آرائهم حول دقة الصياغة، ووضوح عبارات الأداة، ومدى مناسبتها وملاءمتها للمحاور والأبعاد التي تنتمي إليها، وأشاد المحكمون بوضوح العبارات وملاءمتها لهدف الدراسة، مع اقتراح تعديلات على بعض الفقرات، وعليه تم الأخذ برأي غالبية المحكمين.

**ب- صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنائي):**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة، وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة، كما هو موضح فيما يلي:

**1- أسئلة الأطفال المحرجة:**

يوضح الجدول (3) أن جميع فقرات الأسئلة المحرجة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.68) كحد أدنى و(0.88) كحد أعلى، وجميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.01).

**الجدول (3):** *معاملات ارتباط بيرسون للأسئلة عن ذات الطفل*

| طفلي يسألني عن خلق الإنسان | | طفلي يسألني عن الفروق بين الجنسين | |
|---|---|---|---|
| رقم السؤال | معامل الارتباط | رقم السؤال | معامل الارتباط |
| 1 | **0.80 | 1 | **0.79 |
| 2 | **0.81 | 2 | **0.85 |
| 3 | **0.79 | 3 | **0.92 |
| 4 | **0.68 | 4 | **0.87 |

| طفلي يسألني عن خلق الإنسان | | طفلي يسألني عن الفروق بين الجنسين | |
|---|---|---|---|
| رقم السؤال | معامل الارتباط | رقم السؤال | معامل الارتباط |
| 5 | **0.73 | 5 | **0.88 |
| 6 | **0.68 | 6 | **0.82 |
| 7 | **0.70 | | |

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

**2- طرق استجابة الوالدين والمعلمات لأسئلة أطفال الروضة المحرجة:**

**الجدول (4):** *معاملات ارتباط بيرسون للاستجابة لعبارات الأسئلة المحرجة (الأسئلة عن ذات الطفل) بالدرجة الكلية للمحور*

| رقم السؤال | معامل الارتباط بالمحور | رقم السؤال | معامل الارتباط بالمحور |
|---|---|---|---|
| 1 | **0.73 | 8 | **0.88 |
| 2 | **0.80 | 9 | **0.92 |
| 3 | **0.86 | 10 | **0.92 |
| 4 | **0.80 | 11 | **0.90 |
| 5 | **0.91 | 12 | **0.90 |
| 6 | **0.92 | 13 | **0.89 |
| 7 | **0.88 | - | - |

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يوضح الجدول (4) أن جميع الاستجابات على الأسئلة المحرجة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.73) كحد أدنى و(0.92) كحد أعلى، وجميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.01)؛ مما يعني أن قيم معاملات ارتباط كل سؤال من الأسئلة مع البُعد الذي تنتمي إليه موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يدل على صدق اتساقها مع البُعد الذي تنتمي إليه.

وبناءً عليه فإن محور استجابات الوالدين والمعلمات على أسئلة الأطفال المحرجة من الاستبانة يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

**ثبات أداة الدراسة:**

لقياس درجة ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α))؛ حيث أشار Abu Alam (2005) إلى أن "كرونباخ ألفا يعتبر أنسب طريقة لحساب ثبات الأوزان المستخدمة في البحوث المسحية، كالاستبيانات ومقاييس الاتجاه؛ حيث يوجد مدى من الدرجات المحتملة لكل مفردة" (p.381).

**ثبات أسئلة الأطفال المحرجة:**

يتضح من الجدول (5) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ كانت مقبولة في جميع البنود، وأن معامل الثبات العام بلغ (0.93)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

**جدول (5):** *معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات محور الأسئلة المحرجة*

| بنود الاستبانة | عدد الأسئلة | قيمة ألفا |
|---|---|---|
| طفلي يسألني عن خلق الإنسان | 7 | 0.88 |
| طفلي يسألني عن الفروق بين الجنسين | 6 | 0.92 |
| الأسئلة المحرجة (بُعد الأسئلة عن ذات الطفل) | 13 | 0.93 |

**ثبات طرق استجابة الوالدين لأسئلة أطفال الروضة المحرجة:**

يتضح من الجدول (6) أن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة مرتفع؛ حيث بلغ (0.96)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

**جدول (6):** *معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات محور طرق الاستجابة من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة*

| أبعاد الاستبانة | بنود الاستبانة | عدد الأسئلة | الثبات |
|---|---|---|---|
| الأسئلة المحرجة (أسئلة عن ذات الطفل) | خلق الإنسان | 7 | 0.95 |
| | الفروق بين الجنسين | 6 | 0.97 |
| ثبات بُعد الأسئلة عن ذات الطفل | | 13 | 0.96 |

**النتائج**

**السؤال الأول: ما موضوعات أسئلة أطفال الروضة المحرجة من وجهة نظر الوالدين والمعلمات؟**

يعرض الجدول (7) المتوسطات الكلية لموضوعات أسئلة أطفال الروضة المحرجة من وجهة نظر الوالدين والمعلمات.

**جدول (7):** *موضوعات أسئلة أطفال الروضة المحرجة من وجهة نظر الوالدين والمعلمات*

| الفئة | الموضوعات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة | اتجاه الرأي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الوالدون | **خلق الإنسان** | **2.10** | **1.07** | **%53** | **نادراً** | **1** |
| | **الفروق بين الجنسين** | **1.64** | **0.94** | **%41** | **أبداً** | **2** |
| | **جميع موضوعات الأسئلة المحرجة** | **1.87** | **1.00** | **%47** | **نادراً** | |
| المعلمات | **خلق الإنسان** | **2.56** | **1.19** | **%64** | **أحياناً** | **1** |
| | **الفروق بين الجنسين** | **2.23** | **1.18** | **%56** | **نادراً** | **2** |
| | **جميع موضوعات الأسئلة المحرجة** | **2.39** | **1.18** | **%60** | **نادراً** | |

ويتضح من الجدول (7) الآتي:

- استجابات الوالدين: تبين أن أفراد عينة الدراسة من الوالدين (نادراً) ما يتعرضون لأسئلة أطفال الروضة المحرجة؛ حيث بلغ المتوسط الكلي لجميع موضوعات الأسئلة المحرجة (1.87 من 4)، والذي يقع في المدى (من 1.75 إلى 2.50)، ويشير اتجاهه إلى الخيار (نادراً)، وكذلك بينت نتائج الجدول أعلاه أن أبرز موضوعات الأسئلة المحرجة التي يتعرض لها الوالدون السؤال عن خلق الإنسان، والذي جاء بمتوسط (2.10 من 4) واحتل المرتبة الأولى، ومما يجدر ذكره أن السؤال عن الفروق بين الجنسين لم يكن من ضمن موضوعات أسئلة أطفال الروضة المحرجة من وجهة نظر الوالدين؛ حيث لم يتعرضوا لهذا السؤال أبداً.
- استجابات المعلمات: تبين أن أفراد عينة الدراسة من المعلمات (نادرا) ما يتعرضن لأسئلة أطفال الروضة المحرجة؛ حيث بلغ المتوسط الكلي لجميع موضوعات الأسئلة المحرجة (2.39 من 4)، والذي يقع في المدى (من 1.75 إلى 2.50)، ويشير اتجاهه إلى الخيار (نادراً)، وكذلك بينت نتائج الجدول أعلاه أن أبرز موضوعات الأسئلة المحرجة التي تتعرض لها المعلمات السؤال عن خلق الإنسان، والذي جاء بمتوسط (2.56 من 4) واحتل المرتبة الأولى، ويشير اتجاهه إلى الخيار (أحياناً)، بينما السؤال عن الفروق بين الجنسين جاء في المرتبة الثانية، ويشير اتجاهه إلى الخيار (نادراً).

وبناءً عليه يمكن استنتاج أن المعلمات أكثر تعرضًا للأسئلة المحرجة، خاصة الأسئلة عن خلق الإنسان، وبنسبة تبلغ (60%)، مقارنة بالوالدين الذين بلغت نسبة تعرضهم للأسئلة المحرجة (47%).

**السؤال الثاني: ما طرق استجابة الوالدين والمعلمات لأسئلة أطفال الروضة المحرجة؟**

يوضح الجدول (8) تكرارات ونسب طرق استجابة الوالدين والمعلمات لأسئلة أطفال الروضة المحرجة.

**الجدول (8):** *نسبة وتكرارات طرق استجابة الوالدين والمعلمات لأسئلة أطفال الروضة المحرجة*

| الموضوع | الاستجابات حول محور الأسئلة المحرجة | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | لا توجد استجابة لأن طفلي لا يسألني هذا السؤال | | أرفض الإجابة عنها | | أتجاهله وأتهرب من الإجابة عنها | | أجيب بإجابات غير متأكد من صحتها | | أسأل طفلي عن انطباعه عن الموضوع، ثم لا أجيب عن سؤاله | | أشجعه وأجيب عن أسئلته فوراً | | أبحث أنا وطفلي عن الإجابة في المصادر المخصصة | | أسأل طفلي عن انطباعه عن الموضوع، ثم أجيب عنه بإجابة صحيحة ومناسبة لسنه | |
| | والدون | معلمات | والدون | معلمات | والدون | معلمات | والدون | معلمات | والدون | معلمات | والدون | معلمات | والدون | معلمات | والدون | معلمات | والدون | معلمات |
| خلق الإنسان الفروق بين الجنسين | 385 | 60 | 11 | 0 | 22 | 7 | 39 | 9 | 3 | 4 | 510 | 129 | 65 | 8 | 141 | 28 |
| | 427 | 59 | 14 | 0 | 22 | 4 | 22 | 0 | 1 | 5 | 370 | 110 | 55 | 6 | 88 | 26 |
| المجموع | 812 37.33 % | 119 26.15 % | 25 1.15 % | 0 0.0 % | 44 2.02 % | 11 2.42 % | 61 2.81 % | 9 1.98 % | 4 0.18 % | 9 1.98 % | 880 40.46 % | 239 52.53 % | 120 5.52 % | 14 3.08 % | 229 10.53 % | 54 11.87 % |

- يتضح من الجدول (8) أن (40.46%) من استجابات الوالدين للأسئلة المحرجة الموجهة إليهم من قِبل أطفالهم كانت الإجابة (أشجعه وأجيب عن أسئلته فوراً)، بينما أشار (37.33%) من الوالدين إلى أنهم لا يتلقون أسئلة محرجة من قِبل أطفالهم، وبلغت نسبة تكرار الإجابة (أسأل طفلي عن انطباعه عن الموضوع، ثم أجيب عنه إجابة صحيحة مناسبة لسنه) (10.53%)، ثم الإجابة (أبحث أنا وطفلي عن الإجابة في المصادر المخصصة)، وقد بلغت نسبة تكرارها (5.52%).
- وفيما يتعلق بالمعلمات، فإن ما يزيد عن نصف إجاباتهن عن أسئلة الأطفال المحرجة قد كانت الإجابة (أشجعه وأجيب عن أسئلته فوراً)، والتي بلغت نسبتها (52.53%)، وأشار (26.15%) من المعلمات إلى أنهن لا يواجهن هذه الأسئلة المحرجة من قِبل الأطفال، كما أن (11.87%) من إجمالي استجاباتهن قد كانت الاستجابة (أسأل الطفل عن انطباعه عن الموضوع، ثم أجيب عنه إجابة صحيحة ومناسبة لسنه).

**مناقشة وتفسير النتائج:**

**موضوعات أسئلة أطفال الروضة المحرجة من وجهة نظر الوالدين والمعلمات:**

يتضح من النتائج أن الوالدين والمعلمات (نادراً) ما يتعرضون لأسئلة أطفال الروضة المحرجة، وبينت النتائج أن أبرز موضوعات الأسئلة المحرجة التي يتعرض لها الوالدون والمعلمات هي السؤال عن خلق الإنسان، والجدير بالذكر أن الوالدين لم يتعرضوا للأسئلة عن الفروق بين الجنسين؛ لذلك كان اتجاه الرأي لها (أبداً)، بينما ذكرت المعلمات أنهن (نادراً) ما يتعرضن إلى الأسئلة التي تتحدث عن الفروق بين الجنسين.

وبناءً عليه يمكن استنتاج أن المعلمات أكثر تعرضًا للأسئلة المحرجة، خاصة الأسئلة عن خلق الإنسان.

وأكثر الأسئلة التي شغلت تفكير أطفال الروضة من وجهة نظر الوالدين والمعلمات وتكررت بشكل كبير السؤال الذي يصف حال الطفل وهو جنين، بمعنى كيف وصل إلى بطن والدته؟ وكيف خرج منها؟ وأين كان قبل وجوده في بطن والدته؟ وكيف يتغذى في بطنها؟

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أطفال الروضة مهما كانوا في مختلف البيئات، فإن سؤالهم عن كيفية وجودهم إلى الدنيا هو الذي يشغل تفكيرهم ويثير فضولهم؛ لأنهم وجدوا أنفسهم في هذه الحياة بدون وعي بكيفية وصولهم إليها، لذلك يستفسرون ويسألون، سواء عن كيفية الخلق أو الفروق بين الجنسين، وكل هذه الأسئلة يلاحظها الطفل في حياته وتتكرر عليه ويستغرب منها، كالفروق الجسمية بين الجنسين، فيسأل الطفل عنها بقصد إشباع الفضول والمعرفة، وقد تكون أغلب أسئلة الطفل التي يراها الوالدون أو المعلمات محرجة ما هي إلا لتأكيد ذاته وفهمها وفهم العالم الذي يعيش فيه.

وتتشابه الدراسة الحالية مع دراسة صبري وعرفات (Sabry & Arafat,2007) التي تم إجراؤها على معلمات أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم بين (4-6) سنوات، من حيث أن أكثر المحاور

في الأسئلة المحرجة التي شاعت لدى (50%) فأكثر من أسئلة الأطفال حسب ما ذكرته المعلمات، هي التي تخص الجنس والعلاقات الجنسية، تليها التي تخص أعضاء الجسم. كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة ساك (Sak, 2019) ودراسة بنونه (Banunnah, 2019) اللتين طُبقتا على معلمات أطفال الروضة، ودراسة ساك (Sak,2015)التي طُبقت على الوالدين؛ حيث أشارت إلى أن أكثر الأسئلة تكراراً من قِبل أطفال الروضة من وجهة نظر الوالدين والمعلمات سؤال: من أين جئت؟ وقد احتل هذا السؤال في الدراسة الحالية المرتبة الثانية، بعد سؤال: كيف يمكن أن يخرج طفل من بطنك؟ والفرق النسبي بين السؤال الأول والثاني بسيط جداً، وكلا السؤالين من الأسئلة المتعلقة بموضوعات خلق الإنسان، وكانت هناك أسئلة متشابهة أيضًا بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة المذكورة، ولكن باختلاف ترتيب الأسئلة بين الدراسات.

بينما اختلفت دراسة العزب (Al-Azab,2014) مع الدراسة الحالية، وقد يكون ذلك بسبب الفئة العمرية، فالأسئلة المحرجة التي تعرض لها الوالدون والمعلمون من قِبل أطفال الصف الرابع تختلف بشكل كبير عن أسئلة أطفال الروضة، واتفقت في سؤالين فقط؛ الأول: كيف يخرج الطفل من بطن الأم؟ ويعتبر السؤال الأكثر تكراراً من قِبل أطفال الدراسة الحالية من وجهة نظر الوالدين والمعلمات، والثاني: لماذا يختلف العضو التناسلي بين الذكر والأنثى؟

**طرق استجابة الوالدين والمعلمات لأسئلة أطفال الروضة المحرجة:**

يتضح من النتائج أن طرق استجابة الوالدين والمعلمات لأسئلة أطفالهم المحرجة (خلق الإنسان - الفروق بين الجنسين) متشابهة جداً؛ حيث كانت أكثر طريقة استجابة يستخدمها الوالدون والمعلمات حسب إفادتهم هي: (أشجعه وأجيب عن أسئلته فوراً)، كما كانت ردود الوالدين والمعلمات على بعض الأسئلة المحرجة أنهم لا يتلقون هذا النوع من الأسئلة من قِبل أطفالهم، وهذه في المرتبة الثانية من طرق الاستجابة، بينما جاءت في المرتبة الثالثة استجابة (أسأل طفلي عن انطباعه عن الموضوع، ثم أجيب عنه إجابة صحيحة ومناسبة لسنه)، في حين احتلت استجابة (أبحث أنا وطفلي عن الإجابة في المصادر المخصصة) المرتبة الرابعة، بينما كانت نسب الاستجابات الأخرى منخفضة جداً، وهي من طرق الاستجابات السلبية. وبذلك تكون طرق استجابة الوالدين والمعلمات لأسئلة أطفال الروضة المحرجة في هذه الدراسة بشكل عام إيجابية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية بأن الوالدين والمعلمات أصبح لديهم وعي بالتعامل مع أسئلة الأطفال المحرجة، وبالرغم من أن تلك الأسئلة قد تكون محرجة بالنسبة لهم، إلا أن نقل المعرفة لأطفالهم أصبح أهم بالنسبة لهم، وعند مقارنة استجابة الوالدين والمعلمات مع بعض الدراسات السابقة يتضح أن طرق استجابة عينة الدراسة الحالية أفضل بكثير من الدراسات الأخرى، وربما يمكن تفسير ذلك بالنظر إلى الانفتاح العالمي والانفجار المعرفي والتقني الكبير؛ حيث أصبح الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي تتحدث عن هذه الأمور؛ مما قد يجعل وقعها على الوالدين والمعلمات أخف عند سماع أطفالهم يسألون تلك الأسئلة المحرجة، كما أن هذه الوسائل ربما تكون قد أسهمت في تثقيف الوالدين والمعلمات، كما أنها أتاحت قنوات للتواصل مع المختصين الذين يمكنهم الإجابة عن استفسارات الوالدين والمعلمات حول طرق التعامل مع أسئلة الأطفال.

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة العشري والديب (Al-Ashry& Al-Deeb,2013) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين وعي الأمهات بالتربية الجنسية وبين الاستجابة للسلوكيات والأسئلة الجنسية لأطفال الروضة؛ أي أنه مهما كان لدى الأمهات وعي بالتربية الجنسية، إلا أن استجابتهن لسلوكيات وأسئلة أطفالهن الجنسية كانت سلبية، وقد يعود سبب ذلك إلى حساسية الموضوع وحرج الأمهات من التحدث عنه. كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة بنونه (Banunnah, 2019) التي وجدت أن استجابة المعلمات للأسئلة الجنسية التي يسألها أطفال الروضة في الصف تكون إما في صورة تجاهل، أو تقديم إجابات غير صحيحة، أو تقديم إجابات غير مناسبة للأطفال من حيث المعلومات؛ أي أن استجابات المعلمات لأسئلة أطفال الروضة سلبية وغير مناسبة.

واختلفت الدراسة الحالية أيضًا مع دراسة صبري وعرفات (Sabry& Arafat, 2007) التجريبية في النتائج القبلية؛ حيث بينت أن معظم معلمات الروضة لديهن مواقف سلبية تجاه أسئلة الأطفال المحرجة، وكان مستوى إجابات المعلمات عن أسئلة الأطفال المحرجة متدنياً جداً من حيث مدى صحتها ومناسبتها للأطفال، ومدى كونها مفتوحة تشجع الأطفال على طرح المزيد من الأسئلة، ولكن بعدما تم تطبيق برنامج مقترح لتدريب المعلمات على مواجهة أسئلة الأطفال المحرجة، ومعرفة الطريقة الصحيحة في تلقيها، وكيفية تقديم إجابات مناسبة عليها، اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة صبري وعرفات (Sabry& Arafat, 2007)؛ حيث قام البرنامج بتعديل المواقف السلبية للمعلمات تجاه أسئلة الأطفال المحرجة، من خلال استبدال المواقف السلبية بمواقف أكثر إيجابية، ورفع مستوى إجابات المعلمات من حيث: مدى صحتها ومناسبتها للأطفال، وتقديم الإجابات بشكل مفتوح يشجع الطفل على طرح المزيد من الأسئلة.

وبالرغم من أن استجابات الوالدين والمعلمات في الدراسة الحالية إيجابية، إلا أنها لم تصل إلى أعلى المستويات التي ذكرها عالم النفس سترنبرج (1993م) (Abdel Muti, 2017)، الذي ذكر أن أفضل المستويات هو بحث الطفل عن الإجابة بنفسه من خلال توجيه البالغين، بدءاً من طرح الأسئلة عليه، ثم البحث بمفرده أو مع أحد البالغين عبر المصادر والمواقع الموثوقة عن الإجابة الصحيحة للسؤال وفحصها وتقييمها للتأكد من صحتها، والتوصل لتفسير للإجابة؛ بهدف تنمية مهارة التفكير وزيادة الوعي والمعرفة

لدى الطفل، وهذا المستوى قد تم تمثيله في الاستبانة في طريقة الاستجابة (أسأل طفلي عن انطباعه عن الموضوع، ثم أجيب عنه إجابة صحيحة ومناسبة لسنه)، وطريقة استجابة (أبحث أنا وطفلي عن الإجابة في المصادر المخصصة)، وبالرغم من أن هاتين الاستجابتين قد احتلتا المرتبة الثالثة والرابعة من طرق استجابات الوالدين والمعلمات، إلا أنهما كانتا بنسب تكرار ضئيلة جداً، فيما احتلت استجابة (تشجيع الطفل على السؤال والإجابة مباشرة) المرتبة الأولى، وبالرغم من أنها استجابة إيجابية صحيحة وأفضل من الاستجابات السلبية، إلا أنها لا تنطوي على حوار ومناقشة حول سؤال الطفل، وبالتالي فهي لا تعمل على تطوير مهارة التفكير لديه، وربما التسارع الحاصل في الزمن الحالي في كل أمور الحياة والبحث الدؤوب عن الإنجاز - إنهاء المناهج في حال المعلمات - يجعل من الصعب على الوالدين والمعلمات والأطفال أيضًا قضاء الكثير من الوقت في البحث والاستقصاء، فتكون المعلومة الجاهزة أسرع وأسهل في التداول؛ لذلك قد يكون هذا السبب في كثرة الإجابة بـ (أشجعه وأجيب عن سؤاله فوراً).

## الاستنتاجات والتوصيات:

- توعية الوالدين والمعلمات بضرورة الحرص على استخدام أساليب التربية المتنوعة والمناسبة للأطفال، والتي توجه تفكيرهم في الاتجاهات الصحيحة، وتشعرهم بالاطمئنان لطرح الأسئلة التي تدور في أذهانهم.
- تلمس ما يدور في أذهان الأطفال بالطرق المناسبة، من خلال ملاحظة ومراقبة جميع الخبرات التي يمرون بها؛ لأن الأسئلة تنبع مما يمر به الأطفال، كما أن ندرة الأسئلة عن بعض الموضوعات، خاصة المحرجة منها، لا يعني عدم مرورها بأذهانهم، فهي جزء من النمو الطبيعي، وانعكاس للخبرات المتنوعة ومصادر المعلومات المتاحة لهم.
- الالتفات إلى ما يشغل تفكير الأطفال، والحرص على الاستجابة لاحتياجاتهم المعرفية والوجدانية، وخصوصًا مع تعدد وتغير الظروف والخبرات التي يمرون بها.

## References


Abdel Muti, A. (2017). *A guide to answering children's questions today. You will not escape your child's embarrassing questions*. Ibsar Center for Publishing and Distribution.

Abdul Salam, M. (2023). *Attachment Theory*. Dar Al-Yazwi Scientific.

Abu Zaizea, A. (2009). *Basics of Psychological and Educational Counseling*. Dar Yaffa Scientific for Publishing and Distribution.

Abu-Jaber, M., Alaedein, J., Akrosh, L., & Al-Farah, Y. (2009). Parents' Perceptions of Child Neglect and Abuse in the Jordanian Society. *Jordanian Journal of Educational Sciences, 5*(1), 15-44. https://jjes.yu.edu.jo/index.php/jjes/article/view/914

Al-Abbadi, I. (2020). *Social acceptance and emotional regulation in kindergarten children*. Academic Book Center.

Al-Ahdab, L. (2003). *What We Don't Teach Our Children: The ABCs of Love and Sex*. Al-Rayah Center for Intellectual Development.

Al-Amoush, B. (2013). Children's ideological questions and their answers. Dar Al-Ma'moun for Publishing and Distribution.

Al-Ashry, E. F., & Al-Deeb, R. M. (2013). Mothers' responses to the sexual behaviors and questions of their preschool children and their relationship to their awareness of sexual education. *Journal of Childhood and Education, 5*(13), 133-198.http://search.mandumah.com/Record/471147

Al-Assaf, S. (2000). *Researcher's Guide to Behavioral Sciences*. Al-Obeikan Library.

Al-Azab, I. S. A. (2014). Analyzing The Content of Science Curricula In Elementary Stage Based On Student's Scientific Famous Inquiries. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 1*(56), 227-256. https://search.mandumah.com/Record/700172

Al-Barakat, A. (2009). Using storytelling to prepare classroom environment that Supports Developing Children's Linguistic Skills. *Jordanian Journal of EducationalSciences,4*(3),189-203. https://jjes.yu.edu.jo/index.php/jjes/article/view/902

Al-Jubouri, K. J., & Hafez, I. Y. (2008). Ways parents deal with their children's embarrassing questions. *Al-Qadisiyah Journal of Arts and Educational Sciences, 7*(1-2), 150-176. http://0o106u9c7.y.http.search.mandumah.com.kau.proxy.deepknowledge.io/Record/328863

Al-Khatib, M. A. (2010). How do we deal with children's sexual questions?. *Ministry of Endowments and Islamic Affairs, 47*(542), 47- 72. https://search.mandumah.com/Record/450360

Al-Khatib, M. (2009). *Behavioral and psychological problems of children. What about the questions of an inquisitive child: How do you deal with his negative traits and treat them?*. Arab Knowledge Bureau.

Al-Mari, A. A., & Elmobark, U. (2024). The Role of Family Socialization in Reducing Children's Delinquency due to Social Media Websites: A field

study in Al-Hofuf city, Al-Ahsa. *Human and Social Sciences, 51*(5), 60–74. https://doi.org/10.35516/hum.v51i5.2135

Al-Nahari, A. M., & Al-Sarihi, H. A. (2002). *Introduction to scientific research methods.* Dar Al Kholoud for Publishing and Distribution.

Al-Qahtani, S., Al-Amri, A., Al-Dhahab, M., & Al-Omar, B. (2004). *Research Methodology in Behavioral Sciences (with Applications on SPSS).* Modern National Printing Press.

Al-Sarayrah, M. A., & Abu Shamala, F. M. (2015). *Sexual Education for Children and Adolescents (From an Educational Perspective).* Dar Al-Khaleej for Publishing and Distribution.

Banunnah, A. (2013). *Sax Education in Early Childhood: A Study to Investigate Parents' and Teachers' Attitude towards its Importance and potential Introduction within Educational Systems in the Kingdom of Saudi Arabia.* Hull University.

Banunnah, A. (2019). *Sax Education in The Kingdom of Saudi Arabia: An Examination of How Sax Education Can Be Implemented in Early Childhood Education.* The University of Sheffield.

Banunnah, A. M. (2021). *Sexual education in early childhood, importance and implementation methodology*. Dar Al-Fikr.

Bayroti, A., & Hamdi, N. (2012). The Effectiveness of Training Mothers in Differential Reinforcement and Reframing in Reducing Noncompliant Behavior of Their Children and Enhancing Perceived Self – Efficacy of Mothers. *Jordanian Journal of Educational Sciences, 8*(4), 283-302. https://jjes.yu.edu.jo/index.php/jjes/article/view/1002

Block, D., & Merrith, J. (2005). *The Power of Positive Talk.* Jarir Bookstore.

Callanan, M., & Oakes, L. (1992). Preschoolers' Questions and Parents 'Explanations: Causal Thinking in Everyday Activity. *Cognitive Development, 7*(2), 213-233.https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/0885-2014(92)90012-G

Goldman, L. (2010). *Great Answers to Difficult Questions about Sex What Children Need to Know.* Jessica Kingsley Publishers.

Hariri, H. G. (2020). *How to talk about everything related to sex with children.* **5th**. Cataloging of King Fahad National Library.

Kurkul, K., & Corriveau, K. (2018) Question, Explanation, Follow-Up: A Mechanism for Learning From Others?. *Child Development, 89*(1), 280–294.https://doi.org/10.1111/cdev.12726

Mills, C., Legare, C., Grant, M., & Landrum, A. (2011). Determining who to question, what to ask, and how much information to ask for: The development of inquiry in young children. *Journal of Experimental Child Psychology, 110*(4), 539–560. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1016/j.jecp.2011 .06.003

Mukhtar, Wafiq Safwat. (2018). *How do we satisfy our children's needs?*. Atlas for publishing and media production.

Piaget, J. (1926). *The Language and Thought of the Child.* The Edinburgh Press.

Sabri, M. I. (1996). *Your child asks and you answer*. Safir Publishing and Distribution Company.

Sabri, M. I. (2002, July). A proposed program to train educators to confront the most common difficult and embarrassing scientific questions among children [ Paper Presentation ]. Sixth Scientific Conference - Science Education and Community Culture, Egyptian Society for Science Education, Ain Shams, Egypt. http://search.mandumah.com/Record/30881

Sabry, M. I., & Arafat, N. A. (2007). The effectiveness of a proposed program to train kindergarten teachers on answers to embarrassing scientific questions common to children in the Kingdom of Saudi Arabia. *Arab Educators Association,1*(1),201-233. https://www.academia.edu/10909747/

Sak, R. (2015). Young Children's Difficult Questions and Adults' Answers. *The Anthropologist, 22*(2), 293-300. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/09720073.2015.11891880

Sak, R. (2019). Preschoolers' Difficult Questions and Their Teachers' Responses. *Early Childhood Education Journal, 48*(1), 59–70.https://doi.org/10.1007/s10643-019-00977-x

Sak, R., & Şahin, I. (2020). Preschoolers' difficult questions: variations by informant and gender. *European Early Childhood Education Research Journal, 28*(4), 534-547. https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1783927.

Sorensen, T., & Snow, B. (1991). How children tell: the process of disclosure in child sexual abuse. *Child Welfare,70*(1),3-15. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1997290/

Ünlütabak, B., Nicolopouloub, A., & Aksu-Kocc, A. (2019). Questions asked by Turkish preschoolers from middle-SES and low-SES families. *Cognitive* Development,52,1-15. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2019.100802

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: development of higher.* Harvard University Press.

WILSON, T., & Tyler, K. (1981). Central processes in speech understanding. *Journal of Documentation. 37*(1), 315. https://doi.org/10.1108/eb026702

Zahir, S. A. (2020). *The Kids Have Grown Up, Sex Education for Children.* Mufakroon International Publishing and Distribution.

# Content Analysis of Omani Developed Science Curriculum for Grades (1-6) in Terms of STEM Standards

*Atiya S. ALHamediyah**, *Ministry of Education, Oman*
*Mohammad M. Al-Gaseem*, *The Hashemite University, Jordan.*
*Ali H. Al-Shuaili*, *Sultan Qaboos University, Oman*

**Received: 30/6/2024**
**Accepted: 19/3/2025**
**Published: 30/9/2025**

***Corresponding author:**
Mohammad Mahmoud Al-Gaseem, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Educational Sciences, the Hashemite University, Jordan.
gaseem@hu.edu.jo

How to cite: ALHamediyah A. . S. & Al-Gaseem M .M. . & Al-Shuaili A. H. (2025). Content analysis of omani developed science curriculum for grades (1-6) in terms of STEM standards. *Jordan Journal of Educational Sciences*, *21*(3),285-303.
https://doi.org/10.47015/21.3.3

© 2025 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2025.

## Abstract

**Objectives**:This study aimed at investigating the level of inclusion of STEM standards in the content of Omani science curriculum for Grades (1-6).

**Methodology**:Regarding relevant literature, a list of STEM standards was compiled and transformed into a content analysis tool. It featured six main standards, each divided into forty-one indicators. After confirming its reliability and validity, the study thoroughly examined both pupils and activity books for grades 1-6, covering the first and second semesters with twenty-four books.

**Results**:According to the five-level classification scale (extremely low, low, moderate, high, and exceedingly high), the study findings revealed that the overall level of inclusion was (low-26.5%). The ranking of inclusion levels for the standards was descending as follows: “Integration of science, technology, engineering and mathematics” (exceedingly high-69.5%); “Inquiry and thinking methods” (moderate-37.2%); “Use of comprehensive and authentic evaluation tools” (moderate-33.2%); “Connecting students’ learning with their local community” (low-26.1%); “Augmenting learning and teaching with computer programs” (extremely low-3.8%); and “Implementing engineering design” (extremely low-1.9%). Regarding the inclusion of all STEM standards for each grade, it was (low) for grades (1-4) as they arranged as follows: (fourth 28.5%, third 23.8%, second 21.7%, and first 19.2%). However, the percentages were at a (moderate) level for the other two grades (fifth 31.3% and sixth 29.7%).

**Conclusion**:The study recommended a stronger emphasis on incorporating STEM standards into curricula, ensuring a balanced inclusion of these standards.

**Keywords:** Curriculum content analysis, Science curriculum, STEM standards, Sultanate of Oman.

# تحليل محتوى مناهج العلوم العمانية المطورة للصفوف (6-1) في ضوء معايير منحى "العلم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات" (*STEM*)

**أ. عطية بنت سعيد الحامدية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عُمان**

**د. محمد محمود القسيم، كلية التربية، الجامعة الهاشمية، الأردن**

**أ. د. علي بن هويشل الشعيلي، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عُمان**

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة للكشف عن مستوى تضمين معايير منحى العلم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في محتوى مناهج العلوم العمانية المطورة (سلسلة كامبريدج) للصفوف (1-6).

المنهجية: وبالرجوع إلى الأدب النظري؛ بنيت قائمة بمعايير (STEM) المفترض توافرها في المناهج، تكونت من ستة معايير رئيسة يندرج تحتها (41) مؤشراً، وطورت القائمة إلى بطاقة تحليل محتوى، وبعد التحقق من صدقها وثباتها؛ أجري تحليل كامل لكتابي التلميذ والنشاط للصفوف (1-6) بفصليها الأول والثاني، والبالغ عددها (24) كتاباً.

النتائج: أظهرت النتائج وفق التصنيف الخماسي (منخفض جداً، منخفض، متوسط، مرتفع، مرتفع جداً)، بأن مستوى تضمين المعايير ككل كان (منخفضاً) وبنسبة بلغت (26.5%)، أما على المستوى التفصيلي، فقد جاءت هذه المعايير مرتبة تنازليا وفقًا لنسب تضمينها على النحو الآتي: "التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات" بنسبة (69.5%) وبمستوى تضمين (مرتفع جداً)، ثم "الاستقصاء وتنمية طرق التفكير" بنسبة (37.2%)، يليه "استخدام أدوات التقويم الشامل والواقعي" بنسبة (33.2%) وكلاهما بمستوى (متوسط)، بعدها "ربط تعلم الطالب ببيئته ومجتمعه المحلي" بنسبة (26.1%) بمستوى تضمين (منخفض)، أما معيار "تدعيم التعليم والتعلم باستخدام القدرات التكنولوجية وبرامج الحاسوب" فجاء بنسبة (3.8%)، وأخيراً "دراسة وتطبيق عملية التصميم الهندسي" بنسبة (1.9%) وكلاهما بمستوى تضمين (منخفض جداً).وبالنظر لتضمين معايير منحى (STEM) وفقًا لكل صف من الصفوف، فقد جاء بمستوى (منخفض) في الصفوف (1-4)، وترتبت النسب تنازليًا على النحو الآتي: (الرابع 28.5%، الثالث 23.2%، الثاني 21.1%، الأول 18.7%) بينما جاءت بمستوى (متوسط) في الصفين (5 و6) وكانت النسبة في الخامس (31.3%)، وفي السادس (29.7%).

الخلاصة: أوصت الدراسة بمزيد من التركيز على تضمين معايير منحى (STEM) في المناهج، والاهتمام بأن يكون التضمين متوازنًا بين المعايير ووفقًا للصفوف.

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى المناهج، مناهج العلوم، معايير (STEM)، سلطنة عمان.

## خلفية الدراسة

خلال العقود الأخيرة، واستجابة للتغيرات العالمية المتسارعة؛ تحول تعليم العلوم من إطاره الضيق إلى رؤية أوسع وأشمل، فلم يعد من المناسب تدريس العلوم كمحتوى معرفي دون ربطه بالجوانب العملية، والتطبيقات الحياتية، والعلوم الأخرى؛ وعليه فقد ظهرت العديد من الاتجاهات الحديثة التي تتبنى تدريس العلوم على نحو يتكامل فيه مع المجالات المعرفية الأخرى، وذلك بهدف إعداد جيل ذي كفاءة مهنية واضحة تمكنه من النهوض بمجتمعه، وتجعله قادراً على أن يعيش عصره.

ويعد منحى العلم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) أبرز المداخل (المناحي) التدريسية الواعدة في مجال التربية العلمية، والذي جاء في سياق السعي لحل مشكلات التعليم في القرن الحادي والعشرين، فقد نشأ من حاجةٍ اجتماعيةٍ اقتصاديةٍ نتيجة لواقع الأزمة الاقتصادية العالمية في الدول الصناعية الكبرى في العقود الأخيرة، كما أنه يمثل خلاصة جهود إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية منذ خمسينات القرن الماضي.

وتعود نشأة منحى (STEM) إلى الفترة (2001-2004) عندما تم تشكيل لجنة من قبل مؤسسة العلوم الوطنية الأمريكية (NSF) National Science Foundation لإصلاح المناهج الدراسية، والتي أنتجت ما يعرف بمشروع منحى علم، تكنولوجيا، هندسة، رياضيات

Science, Technology, Engineering and Mathematics [STEM] (Daugherty, 2013).

ولقد حظي منحى (STEM) باهتمام كبير من قبل رواد التربية والإعلام والسياسيين في الولايات المتحدة، ويعود ذلك إلى عدة مبررات أهمها: زيادة عدد الطلبة الملتحقين بالمهن المرتبطة بالمجالات العلمية والتكنولوجية والهندسية، والحاجة إلى توسيع مشاركة المرأة والأقليات في هذه المهن؛ باعتبار أن هذه المهن هي المهن الأكثر تأثيراً في النمو الاقتصادي، إضافة إلى تزايد الحاجة لأعداد أكبر من الخبراء في مجالات (STEM)، وذلك تلبية لمتطلبات الابتكار، والحفاظ على الدور التنافسي للدولة في الاقتصاد العالمي، كما أنه من المهم للاقتصاد الأمريكي زيادة عدد العمالة المعدة جيداً لوظائف (STEM) مثل: المعلمين في تخصصات العلوم والرياضيات والتكنولوجيا والهندسة، والممرضين، والأطباء، والتقنيين في مجال الكمبيوتر والطاقة الخضراء. وأخيراً؛ فإن نشر ثقافة (STEM) هي ضرورة لجميع المواطنين بغض النظر عن تخصصاتهم المستقبلية، ففي القرن الحادي والعشرين هناك حاجة ماسة إلى إكساب الطلبة المعرفة والفهم العلمي والتكنولوجي بالإضافة إلى إكسابهم المهارات القابلة للتطبيق خارج حدود المدرسة، وذلك لاتخاذ القرارات الشخصية والاجتماعية السليمة وتطبيق الحلول الإبداعية في حياتهم اليومية (Bybee, 2010; National Research Council [NRC], 2011).

وتبعت الكثير من الدول أمريكا في تبني منحى (STEM) وعلى رأسها المملكة المتحدة، فعملت على تدعيم وتمويل هذا المنحى خلال الفترة ما بين عامي (2004 إلى 2010)، فأضافت أنشطة ومهارات فعالة في مجال التكنولوجيا والتصميم الهندسي (Harrison, 2011). وبذلت في اليابان جهود كبيرة بهدف تطوير تدريس العلوم والتكنولوجيا في المدارس الثانوية العامة والفنية؛ من خلال الملاحظة والتجريب والتدريب الميداني، وباستخدام أدوات ووسائل متطورة من أجل تطوير الصناعة وإعداد الطلاب لتكنولوجيا المستقبل (Ogura, 2008). وفي عام (2011) تبنت كوريا الجنوبية منحى تعليم (STEAM) بإضافة الفنون Arts لبرامج تعليم (STEM) وذلك بصورة تكاملية في مناهج المدارس العامة (Jho, Hong, & Song, 2016).

ولم تكن سلطنة عمان في معزل عن هذا التطور العالمي، فقد حرصت على مواكبة المستجدات من خلال تطبيقها لبرنامج STEM OMAN، وذلك عبر شراكة أقامتها وزارة التربية والتعليم مع شركة رولز رويس Rolls Royce البريطانية المالكة لحقوق هذا البرنامج، وضم البرنامج ثلاثين مدرسة حكومية من مختلف محافظات السلطنة خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر المشروع (Educational Portal, 2019).

وينطلق منحى (STEM) من فكرة تطبيق المعرفة القائمة على دمج المجالات الأربعة المكونة له مع بعضها، بصورة تمكن المتعلم من امتلاك المعرفة العلمية والقدرة على استخدامها في فهم العالم الطبيعي، والمشاركة في اتخاذ القرارات؛ والقدرة على استخدام وإدارة وفهم وتقييم التكنولوجيا، وفهم تطورها، وتكوين المهارات اللازمة لتحليل تأثيرها عليهم وعلى العالم؛ وفهم عملية التصميم الهندسي وأهميته في إيجاد التكنولوجيا، وعليه ينبغي أن تكون الدروس قائمة على المشاريع ودمج المواضيع المتعددة بحيث تربط المفاهيم بحياة الطالب، وأخيراً؛ فإنه من المهم للمتعلمين أن ينخرطوا في تحليل وإدراك الأفكار بشكل فعال، عبر صياغة وحل المشكلات الرياضية (Thomasian, 2011).

ويستند منحى (STEM) إلى مجموعة من المبادئ التي ينبغي لمصممي المناهج مراعاتها والأخذ بها من أجل تطبيق أفضل لهذا المنحى أهمها (Vasquez, Comer & Sneider, 2012):

1. التكامل بين المواد من خلال الجمع بين اثنين أو أكثر من تخصصات (STEM)، وهو ما يسمح للطلبة بإدراك الترابط بين المفاهيم، خلال التفكير في مشكلة معينة، لإنتاج حلول إبداعية ومبتكرة،
2. ربط التعلم بالحياة الواقعية للطالب.
3. تمكين الطلبة من مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل: حل المشكلات، والإبداع، والتواصل الفعال، والقدرة على العمل الجماعي، والتفكير الناقد.
4. وضع الطلبة في سياق التحدي بصورة تجعلهم أكثر انخراطاً في العمل، وهو ما يتطلب التخطيط الجيد للمهام، بحيث لا تكون صعبة جداً فيستسلموا، ولا سهلة فيشعرون بالملل.
5. تنوع السياق التعليمي عن طريق توفير مجموعة متنوعة من المخرجات التعليمية في وحدات منحى (STEM)، وإتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عن معارفهم بطرق مختلفة، وبشكل مستمر، ومشاركة الخبرات، وتوسيع مهاراتهم.

وفي سياق متصل تبنت غانم (Ghanem, 2013) ستة أسس أو معايير لتصميم المناهج القائمة على منحى (STEM) وهي: التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والتصميم الهندسي والرياضيات، إجراء عملية الاستقصاء وتنمية طرق التفكير، دراسة وتطبيق عملية التصميم الهندسي، تدعيم التعليم والتعلم باستخدام القدرات التكنولوجية وبرامج الكمبيوتر، تقويم الطالب باستخدام أدوات التقويم الشامل والواقعي، ربط الطالب ببيئته ومجتمعه المحلي.

وذكرت البيز (Al-Beez, 2017) ستة متطلبات أساسية من المفترض أن تضمن في المناهج القائمة على منحى (STEM) وهي: التمركز حول المفاهيم المتكاملة Crosscutting Concepts، وتحقيق التكامل بين مجالات (STEM)، وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وتضمين الممارسات العلمية، وتضمين الممارسات الهندسية، والربط بالمجال الاقتصادي.

وفي سياق الحديث عن أهمية استخدام منحى (STEM)، تؤكد الدراسات على فعالية التدريس وفق هذا المنحى في مختلف جوانب تعلم العلوم، سواءً في التحصيل (Al-Shuhaimi, 2015; Fouad, 2018; Pecen, Humston, & Yildiz, 2012; Sarican &

(Akgunduz, 2018; Yildirim, 2016)، أو في تنمية التفكير الإبداعي (Al-Shuhaimi, 2015; Yildirim, 2016)، أو التفكير في الأنظمة (Ghanem, 2013)، وكذلك في تنمية مهارات البحث العلمي (al-Malki, 2018).

ويرى الكثير من الباحثين والتربويين أن جوهر التكامل في منحى (STEM) يكمن في حل المشكلات ومن خلال الاستقصاء العلمي (Wang, Moore, Roehrig, & Park, 2011)، وبالتالي فإن التعليم القائم على منحى (STEM) يفترض فيه أن ينمي مهارات حل المشكلات، وهذا ما تظهره الدراسات (Ahmad, 2016; Almohammadi, 2018; Saleh, 2016; Li, Huang, Jiang & Chang, 2016; Wang et al., 2011; Yildirim, 2016).

وكذلك تظهر الدراسات وجود أثر للتدريس بمنحى (STEM) في تنمية كل من مهارات القرن الحادي والعشرين ومهارات اتخاذ القرار (Rezk, 2019)، وفي تنمية بعض المهارات العلمية (Elbarky, 2019)، والاتجاهات نحو تعلم العلوم (Ahmad, 2016; Elbarky, 2019; Saleh, 2016; Yildirim, 2016)، وبالمثل أظهرت دراسة البرقي (Elbarky, 2019) إمكانية تنمية بعض مهارات العلم والاتجاهات العلمية حتى لدى طفل الروضة باستخدام أنشطة (STEM).

وفي مراجعة بعدية أجراها يلدرم (Yildirim, 2016) لنتائج (33) دراسة أجريت حول التعليم القائم على منحى (STEM) تبين منها وجود توافق كبير بين مبادئ تعليم (STEM) ودراسات المقارنة الدولية (TIMSS, PISA)، بالإضافة إلى التأثير الإيجابي لتعليم (STEM) على تحصيل الطلاب في المدرسة وعلى اتجاهاتهم نحو تخصصات (STEM)، كما بينت أن التعليم وفق منحى (STEM) عزز من مهارات حل المشكلات لدى الطلبة وإبداعهم.

وبالرغم من الجهود التي بذلتها وزارة التربية والتعليم وما طرأ على النظام التعليمي في سلطنة عمان من تطور، إلا أن المستوى التحصيلي للطلبة العمانيين في مادة العلوم لا زال متدنياً وفق نتائج الاختبارات الدولية، فقد أظهرت نتائج اختبار (TIMSS) أن أداء الطلبة بقي دون العتبة التي حددها الاختبار وهي (500) نقطة؛ ففي الصف الرابع الأساسي كانت المتوسطات وفق السنوات (2015-431، 2019- 435، 2023-433)، وأما بالنسبة للصف الثامن فكانت المتوسطات وفق السنوات (2015-455، 2019-457، 2023-456) وفق ما هو مبين في تقارير الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (Martin, Mullis, Foy & Hooper, 2016; Mullis, Martin, Foy, Kelly & Fishbein, 2020; von Davier, Kennedy, Reynolds, Fishbein, Khorramdel, Aldrich, Bookbinder, Bezirhan, & Yin, 2024).

وللتعرف على أسباب تدني مستوى تعلم الطلبة ومعالجتها، كان لا بد من مراجعة جميع عناصر العملية التعليمية: الطالب، والمعلم، والبيئة التعليمية، والإدارة؛ ولما كان المنهج الدراسي أكثرها تأثيراً، برزت الحاجة الماسة إلى صياغتها وفق معايير واضحة تتماشى مع التوجهات العالمية، وتلبي احتياجات سوق العمل.

وحرصاً من الوزارة على الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات، ومواكبة مستجدات العصر، فقد عمدت الوزارة إلى الاستفادة من التجارب الرائدة في هذا المجال من خلال تطبيقها لواحدة من أشهر السلاسل العالمية في تعليم العلوم والرياضيات (MOE, 2019)، والتي تطبق في أكثر من 10 آلاف مدرسة موجودة في (160) دولة من مختلف دول العالم، وهي سلسلة كامبريدج (International curriculum, n.d.).

وقد وقعت الوزارة اتفاقية مع مطبعة جامعة كامبريدج بالمملكة المتحدة للسماح لها بتعريب واستخدام سلسلة العلوم والرياضيات العالمية التي تنتجها هذه المطابع، وذلك بعد مواءمتها لتتناسب مع البيئة العمانية، وتتضمن هذه الاتفاقية تدريب المعلمين والمشرفين وذوي العلاقة بتنفيذ هذه المناهج، وبدأ العمل بهذه المناهج على مراحل منذ العام الدراسي 2017-2018، وقد تم تطبيقها على الصفوف (1-8) حتى نهاية العام الدراسي 2019/ 2020 (Ministry of Education [MOE], 2019).

هذا ولما كان المنهج التعليمي هو وسيلة التربية لتحقيق أهدافها، كان لزاماً على مصممي المناهج والقائمين على تطويرها أن يتحققوا من مستوى تضمين المتطلبات اللازمة لتحقيق هذه الأهداف، وهو ما يتطلب تضمين محتوى هذه المناهج نوعية من الخبرات التعليمية والمهارات والقيم ما من شأنها أن تحقق هذه الأهداف، وأن تنسجم مع التحولات الحديثة في ميدان التربية العلمية.

ونظراً لما للكتاب المدرسي من أهمية، باعتباره الوعاء الذي يضم المحتوي الدراسي للمنهج، وما يصاحبه من وسائل تعليمية وأنشطة وأساليب تقويم مختلفة، وأنه وفي معظم النظم التعليمية يتم التعامل معه على أنه المرجع الأساسي لما يتعلمه الطلبة، وأن المعلمين غالباً ما يعتمدون على الكتاب المدرسي للتعرف على ماذا وكيف سيعلمون الطلبة (Chiappetta & Fillman, 2007)، كان لا بد لكتب العلوم المدرسية أن تبنى بعناية تامة استناداً إلى معايير من شأنها أن تعبر عن الأهداف الرئيسة لتدريس العلوم، وتحقق الغايات الكبرى للتربية العلمية.

من جانب آخر؛ فإن الطلبة غالباً ما يعتمدون في تعلمهم على محتوى الكتب المدرسية، كما أن أولياء الأمور يساعدون أبناءهم في مذاكرتهم للدروس اعتماداً على ما يتم تضمينه فيها، بل إنه قد ينظر أحياناً إلى الكتاب المدرسي على أنه عقد تتبناه المؤسسة التعليمية مع المعلم، لتحديد ما ينبغي للمتعلم أن يحققه.

وانطلاقًا من أن المناهج التربوية بحاجة للتقويم المستمر والتطوير، ومع الانتهاء من عملية تطبيق السلاسل؛ فإنه من الأهمية بمكان أن تتم عملية تقويم شاملة للتحقق من جدارة هذه المناهج وجدواها، لا سيما وأن السلطنة تعلق الكثير من الآمال على هذه الجهود في تحسين مخرجات العملية التربوية لرفع مستوى طلبتها

مقارنة بنظرائهم في الدول التي تتبوأ مراكز متقدمة في تعلم طلبتها للعلوم والرياضيات.

وللكشف عن معوقات تطبيق منحى (STEM) في سلطنة عمان أجرى عليان والمزروعي (Elayyan & Al-Mazroi, 2020) دراسة في ثلاثة محاور: المعلم، بيئة التعلم المحتوى. وأظهرت النتائج أن المعوقات وفق تصورات المعلمين كانت بدرجة عالية فيما يتعلق بالمحتوى وبمتوسط حسابي (3.51)، يليه المعوقات المتعلقة ببيئة التعلم وبدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3.31)، وأخيراً المعوقات المتعلقة بالمعلم بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.77)، ولم تظهر الدراسة فروقًا في استجابات المعلمين تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).

وفي سياق البحث عن مكامن الخلل المؤدي لضعف مخرجات تعلم العلوم بسلطنة عمان أجرت الرشيدي وآخرون (Al-Rushidi, Al-Mahdy, Al-Harthi, & Amer, 2022) دراسة هدفت للكشف عن درجة مقاومة معلمي العلوم والرياضيات في سلطنة عمان للتغيير المتعلق بتطبيق مشروع سلاسل العلوم والرياضيات (المناهج المطورة)، تبين منها أن المقاومة لتغيير المناهج كانت (منخفضة) وهو ما يشير إلى تقبل معلمي العلوم لهذه المناهج وعدم رفضهم لتدريسها، وهذا بدوره يدعو إلى مراجعة المناهج ذاتها للتعرف على مدى استجابتها لمتطلبات التطوير.

وقد أجريت العديد من الدراسات التي لتحليل مناهج العلوم في سلطنة عمان وتقويمها، نفذ كثير منها على المناهج السابقة التي كان العمل بها قبل العام الدراسي 2018/2017، وفق معايير ومتطلبات أخرى قد لا تتصل بمحور هذه الدراسة، ويمكن الاكتفاء هنا بذكر تلك الدراسات التي تناولت المعايير والمتطلبات ذات الصلة بمنحى (STEM) أو بعض محاوره.

وفي دراسة وحيدة ذات صلة وثيقة تم التوصل إليها وإن اختلفت المعايير، فقد أجرى الشكيلي وشحات وإسماعيل (Al-Shukaili, Shahat & Ismail, 2024) دراسة لمعرفة مستوى تضمين منحى STEAM في محتوى مناهج العلوم العمانية للصفوف (5-8)، وذلك وفق ستة مجالات اندرج تحتها (34) مؤشراً، وأظهرت النتائج أن نسبة التضمين بلغت (37.83%) وبمستوى متوسط، وتتقاطع هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في المعايير مثل معيار التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، ولكن يضاف إليه الفن، و"مهارات الاستقصاء العلمي"، و"الممارسات الهندسية،" بينما غابت معايير أخرى عن تلك الدراسة، كما أنه اشتركت مع هذه الدراسة في صفين هما الخامس والسادس، وسيشار إلى بعض نتائجها في المناقشة.

ومن المناحي ذات الصلة منحى (STSE) والذي يمكن النظر إليه على أنه صورة أو نموذج سابق لمنحى (STEM)، حيث يلتقي معه في عدد من المبادئ ويشترك معه في عدد المحاور، وقد أجرى الرمحي والبادري (Al-Rumhi & Al-Badri, 2023) دراسة في سلطنة عمان للتعرف على نسب تضمين منحى العلم والتقانة والمجتمع والبيئة (STSE) في مناهج العلوم المطورة (سلسلة كامبريدج الدولية) المطبقة في الحلقة الثانية للصفوف (5-8) من التعليم الأساسي للعام الدراسي 2022/2021، وتمت عملية التحليل وفق (30) مؤشرا موزعة على ستة مجالات رئيسة، وأظهرت النتائج توافر منحى STSE بنسبة ضعيفة (16.3%) كما كشفت عن تفاوت في التوزيع بين مجالات المنحى في الصفوف، ووجود اختلاف في توافر المنحى بين مناهج الصفوف المحللة.

ومن المهم الإشارة إلى أن معايير تدريس العلوم للجيل القادم (NGSS) تتبنى منحى (STEM) وتتقاطع معه في الكثير من الجوانب، لدرجة أن هناك سؤال يطرح أحيانًا حول معايير (NGSS) بأنها هل هي فعلًا ثوب جديد لمنحى (STEM)؟ والإجابة هنا - بطبيعة الحال- ليس تماماً؛ فصحيح أنهما يعالجان نفس القضايا ولكن بطريقة مختلفة قليلًا، فبينما يركز منحى (STEM) على تطوير حلول للعالم من صنع الإنسان، تركز معايير (NGSS) على قوانين العالم الطبيعي وعملياته، وكيف تؤثر هذه القوانين على العالم البشري وكيف تؤثر البشرية على الأرض (Imagine learning, 2022)، وعليه فسيتم العرض لنتائج بعض الدراسات التي تناولت تحليل المحتوى وفق معايير (NGSS).

وأجرت العبدلية (Al-abdali, 2016) دراسة على الطبعة السابقة من المناهج في سلطنة عمان لتعرف مدى تضمن محتوى كتب العلوم لمرحلة الصفوف (6-8) لمعايير المحتوى لعلوم للجيل القادم (NGSS)، وفقًا لأبعادها الثلاث، وأظهرت النتائج أن بعد الأفكار التخصصية جاء بالمرتبة الأولى بنسبة (67.3%)، وفي المرتبة الثانية بعد المفاهيم الشاملة بنسبة (61.9%)، أما بعد الممارسات العلمية فقد احتل المرتبة الثالثة بنسبة (56.4%)، واحتل معيار العلوم الطبيعية المرتبة الرابعة بنسبة (47.4%)، وكان هنالك قصور في تضمين معياري العلوم البيولوجية، وعلم الأرض، والفضاء بنسب على التوالي (42.9%)، و(46.6%). وأوصت الدراسة بالأخذ بمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS) عند تطوير محتوى الكتب الدراسية، وتوزيع مجالات المعايير توزيعا شاملا، ومتوازنا، كما اقترحت إجراء دراسات مماثلة لها.

وبالرغم من وجود دراسات تناولت مناهج العلوم بتحليل المحتوى على المستوى المحلي والعالمي وفق منحى (STEM)، إلا أنه لم يُعثر على دراسات لتحليل محتوى مناهج العلوم العمانية في ضوء متطلبات منحى (STEM) ولا حتى معايير (NGSS) التي تتبنى هذا المنحى كما سبقت الإشارة (Imagine learning, 2022)، بيد أنه تم الوصول إلى دراسات أجريت في دول عربية سيتم عرضها.

وأجرت الأحمد والبقمي (Alahmad & Albaqami, 2017) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتب الفيزياء السعودية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير (NGSS)، وفق أبعادها الثلاث (الأفكار الرئيسة، الممارسات العلمية والهندسية، المفاهيم المشتركة)، وتبين منها أن تضمين المعايير عموماً كان منخفضاً وبنسبة بلغت

(33.33%)، وأقلها تضميناً كان بعد الممارسات العلمية والهندسية الذي جاء بنسبة منخفضة جداً بلغت (16.35%).

وهدفت دراسة البيز (Al-Beez, 2017)لتحليل محتوى كتب العلوم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (4-6) بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج بأن تضمين متطلبات (STEM) جاء بدرجة منخفضة، وبنسب بلغت (24,6%)، وتوزعت بشكل متفاوت على ستة متطلبات رئيسة، ترتبت تنازلياً وفق نسبة تضمينها كما يلي: تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (42,5%)، تضمين ممارسات العلوم (41,6%)، التمركز حول المفاهيم المتكاملة (38,7%)، تحقيق التكامل بين مجالات (STEM) (12,2%)، والربط بالمجال الاقتصادي (7,4%)، وأخيراً تضمين الممارسات الهندسية (2,6%).

وأظهرت دراسة ملكاوي واليوسف (Malkawi & Alyousef, 2019) تدني نسبة تضمين معايير منحى (STEM) في كتب الفيزياء المطورة للمرحلة الثانوية في الأردن، وبلغت نسبة تضمينها في كتابي الصفين (11و 12) بمقدار (36%)، واختلفت نسب تضمين بين المعايير؛ حيث كان مجال "استخدام التكنولوجيا بشكل استراتيجي" المعيار الأقل تضمينا في كتاب الفيزياء المطور للصف (11)، وأعلاها تضمينا في ذات الكتاب معيار "التعاون كفريق"، بينما نال معيار "الانخراط في استقصاء القضايا العالمية" أقل نسبة تضمين في كتاب الفيزياء المطور للصف (12)، في حين نال معيار "التعاون كفريق" أعلى نسبة تضمين في كتاب الفيزياء المطور للصف (12).

وأجرت الحليحل (Alhlehal, 2021) دراسة للتعرف على درجة توافر متطلبات منحى (STEM) في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن، وذلك وفق ستة متطلبات رئيسية تضمنت (42) مؤشراً. وأظهرت النتائج بأن درجة التوافر الكلي لمتطلبات منحى (STEM) كان منخفضاً جداً. وجاء تضمين المتطلبين الرئيسين: التمركز حول المفاهيم المتكاملة بدرجة متوسطة، والتكامل بين مجالات STEM بدرجة منخفضة؛ وأما تضمين بقية المتطلبات: ممارسات العلوم والهندسة، والعلوم التقنية المعاصرة، وتطبيقات التعليم الإلكتروني، ومهارات العمل والإنتاج والتنمية المستدامة فقد جاء أربعتها بدرجة منخفضة جدا. وأوصت الدراسة بتصميم منهج العلوم للصف الثامن الأساسي بما يرتعي تضمين متطلبات منحى (STEM).

وأظهرت نتائج دراسة العتيبي والحربي (Al-Otaibi & Al-Harbi, 2024) التي أجريت في السعودية بأن متطلبات منحنى (STEM) في كتاب الكيمياء "4" المقرر للصف الثالث الثانوي جاءت بدرجة (متوسطة)، وبنسبة بلغت (16.6%) التأكيد على مهارات القرن الحادي والعشرين، في الترتيب الأول بدرجة (عالية جدا) من حيث درجة التوافر بجميع وحدات الكتاب وذلك بنسبة (34.3%)، وجاء متطلب "التمركز حول الخبرة المفاهيمية المتكاملة"، في الترتيب الثاني بدرجة (عالية جدا) من حيث درجة التوافر بجميع وحدات الكتاب وذلك بنسبة (32.0%)، جاء متطلب "تضمين موضوعات العلوم التقنية المعاصرة"، في الترتيب السادس والأخير بدرجة (منخفضة جدا) من حيث درجة التوافر بجميع وحدات الكتاب وذلك بنسبة (3.4%).

يتضح مما سبق أن المعلمين في سلطنة عمان يرون بأن هناك معوقات بدرجة عالية لتطبيق منحى (STEM) تتعلق بالمحتوى (Elayyan & Al-Mazroi, 2020)، ومع ذلك فإن مقاومة المعلمين لتطبيق المناهج كانت منخفضة وهو ما يشير إلى قبولهم لها (Al-Rushidi, et al., 2022)، وأن الدراسات التي أجريت لتحليل مناهج العلوم في سلطنة عمان وتقويمها، نفذت على المناهج السابقة (Al-abdali, 2016)، أو وفق معايير ومتطلبات أخرى وإن كانت ذات صلة بمنحى (STEM) أو بعض محاوره، كمنحى (STSE) (Al-Rumhi & Al-Badri, 2023)، بينما لم يتم العثور على دراسات تقويمية للمناهج العمانية في ضوء متطلبات منحى (STEM)، وتأتي هذه الدراسة لتكشف عن مدى تضمين هذه المعايير في محتوى مناهج العلوم العمانية المطورة للصفوف (1-6)، والتي يؤمل لها أن تشكل بدورها إضافةً للأدب التربوي، وأن تقوم عليها دراسات أخرى مستقبلاً.

**مشكلة الدراسة**

سبقت الإشارة آنفًا لنتائج الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات Trends in International Mathematics and Science study (TIMSS) لدوراتها الثلاث الأخيرة (2015، 2019، 2023) والتي تبين منها تدني المستوى التحصيلي لطلبة السلطنة في تعلم العلوم (Martin et al., 2016, Mullis et al., 2020, von Davier et al., (2024، وهذا ما استلزم بدوره إعادة النظر في جميع مدخلات العملية التربوية وعلى رأسها المناهج، وتحديداً وعلى وجه الخصوص الكتب المدرسية، وعليه عمدت الوزارة إلى الاستفادة من التجارب الرائدة في هذا المجال، من خلال تطبيقها لواحدة من أشهر السلاسل العالمية، وهي مناهج كامبريدج في تعليم العلوم (MOE, 2019).

وبالتزامن مع تبني وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان لبرنامج (STEM OMAN) ممثلة بدائرة الابتكار العلمي والأولمبياد، وفي نفس العام الدراسي 2017/ 2018، بدأت الوزارة تنفيذها لمشروع تطوير مناهج العلوم والرياضيات، باستخدام السلاسل العالمية (كامبريدج)، وذلك بهدف رفع جودة التعليم وتزويد الطلاب بالمعارف والقيم ومهارات القرن الحادي والعشرين التي يحتاجون إليها للنجاح في العالم الحديث (MOE, 2019).

وانطلاقًا من أن المناهج التربوية بحاجة للتقويم المستمر والتطوير؛ فإنه من الأهمية بمكان، أن تتم عملية البدء بتقويم شامل لهذه السلسلة، بغرض التحقق من جدارتها وجدواها، لا سيما وأن السلطنة تعلق الكثير من الآمال على هذه الجهود في تحسين مخرجات العملية التربوية لرفع مستوى طلبتها مقارنة بنظرائهم في الدول التي تتبوأ مراكز متقدمة في تعلم طلبتها للعلوم.

وللتحقق من مدى انسجام مشروع السلاسل العالمية الذي تبنته الوزارة مع إطلاقها لمشروع (STEM OMAN)، جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى تضمين معايير منحى العلم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في محتوى مناهج العلوم العمانية المطورة للصفوف (1-6)، باعتبارها المرحلة التأسيسية التي تعتمد عليها المراحل اللاحقة وتبنى عليها.

**سؤال الدراسة: ما مستوى تضمين محتوى مناهج العلوم العمانية المطورة للصفوف (1-6) لمعايير منحى "العلم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات" (STEM)؟**

**أهمية الدراسة:**

من المؤمل لهذه الدراسة أن تسهم في:

1. توجيه اهتمام المعلمين والمشرفين ومطوري المناهج نحو المزيد من الاهتمام بتوظيف منحى (STEM) في تدريس العلوم.
2. تقديم قائمة لمطوري المناهج والباحثين في مجال مناهج وتدريس العلوم والتربويين العلميين، بمتطلبات منحى (STEM) اللازم تضمينها في محتوى مناهج العلوم بالمرحلة الأساسية.
3. تقديم تغذية راجعة لمطوري مناهج العلوم يمكن الاستفادة منها في تطوير مناهج العلوم تنسجم مع توجهات منحى (STEM).
4. إثراء الأدب التربوي بالمعرفة حول واقع مناهج العلوم بسلطنة عمان، ومدى استجابتها لمتطلبات التطوير في ضوء التوجهات الحديثة، وهو ما يمكن له أن يخدم الأكاديميين ويوجه الباحثين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات في هذه المجال.

**مبررات الدراسة**

1. الاستجابة للدعوات المحلية والعالمية بالاهتمام بمنحى (STEM).
2. تبني وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان لسلسلة جديدة من المناهج وهو ما يستلزم بدوره التحقق من مستوى تلبيتها لمتطلبات تعلم وتعليم العلوم الحديثة، وعلى رأسها منحى (STEM).
3. ندرة الدراسات التي تناولت تحليل المحتوى وفقاً لمعايير منحى (STEM).

**حدود الدراسة**

1. **الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على تحليل محتوى مناهج العلوم العمانية المطورة، والمتمثلة بكتابي التلميذ (الطالب والنشاط) للفصلين الدراسيين (الأول والثاني) للصفوف (1-6)، وفق معايير منحى (STEM)، وفق المؤشرات التي تضمنتها بطاقة التحليل المعدة لهذا الغرض.
2. **المكانية:** سلطنة عمان.
3. **الزمانية:** الفصل الثاني من العام الدراسي 2018-2019م

**مصطلحات الدراسة**

**تحليل المحتوى**

يعرف تحليل المحتوى بأنه نهج بحثي يسعى لوصف البيانات النصية وتفسيرها باستخدام عملية منهجية للترميز والتفسير على نحو يهدف إلى تطوير المعرفة وفهم الظاهرة المدروسة (Assarroudi, Heshmati, Armat, Ebadi, & Vaismoradi, 2018).

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: محاكمة منطقية تستند إلى أسس موضوعية، تتضمن وصف المحتوى المحلل كمياً (بالتكرارات، والنسب)، ومن ثم إصدار الأحكام حول مستوى الكفاية للمحتوى المحلل لكتب العلوم للصفوف (1-6) في تحقيق معايير منحى (STEM) (العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات)، وذلك استناداً لمجموعة من المؤشرات المحددة مسبقاً بناءً على الدراسات والأدبيات السابقة.

**المعايير**

توصف المعايير عموماً بأنها أعلى مستويات الأداء التي يسعى الإنسان للوصول إليها، والتي يتم في ضوئها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها (Toiemah, 2004).

وتعرف معايير (STEM) إجرائياً هنا بأنها: المتطلبات، أو الشروط، أو المواصفات، التي ينبغي تضمينها في محتوى مناهج العلوم المطورة للصفوف (1-6) بسلطنة عمان، استناداً للأسس التي يقوم عليها منحى STEM وتتضمن ستة معايير تذكر لاحقاً.

**منحى (STEM)**

عرّف المجلس الوطني الأمريكي للبحوث (NRC, 2011) منحى العلم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات **Science, technology, engineering, and mathematics** (STEM)، بأنّه: معرفة وفهم المفاهيم العلمية والرياضية المطلوبة لصناعة واتخاذ القرارات الشخصية، والمشاركة في الأمور الثقافية والمدنية وتحقيق الإنتاجية الاقتصادية.

ويوصف منحى (STEM) بأنه مدخل بيني للتعلم يزيل الحواجز التقليدية التي تفصل بين الفروع الأربعة: العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، والرياضيات، ويكامل بينها في خبرات تعلم مناسبة وواقعية وواضحة، لا تضاف فيه الهندسة والتكنولوجيا كمواد دراسية بل تدمج ممارسات الهندسة والتكنولوجيا، مع دروس العلوم والرياضيات بصورة تساعد الطلبة على اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين (Vasquez, et al., 2012).

ويعرف منحى (STEM) في هذه الدراسة بأنه مدخل تعليمي تعلمي يتم فيه الدمج بين فروع المعرفة الأربعة: العلم، والتكنولوجيا، والتصميم الهندسي، والرياضيات جميعها في سياق واحد، ويركز على تشجيع الطلبة على الاستكشاف والتقصي وفهم عالمهم، بما يوفر للطلبة فرصة إدراك ترابط المفاهيم، وإنتاج المزيد من الحلول المبتكرة

والإبداعية، والتفكير بطريقة أكثر شمولية تربط التعلم بمشكلات الواقع، وتمكن المتعلمين من امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل: حل المشكلات، والإبداع، والتواصل الفعال، والقدرة على العمل الجماعي، والتفكير الناقد.

ويتحدد إجرائيًا بستة معايير هي: التكامل بين العلوم والرياضيات والتكنولوجيا والهندسة، وإجراء عملية الاستقصاء وتنمية طرق التفكير، ودراسة وتطبيق عملية التصميم الهندسي، والتدعيم باستخدام القدرات التكنولوجية وبرامج الحاسوب، وربط تعلم الطالب ببيئته ومجتمعه المحلي، وتقويم الطالب باستخدام أدوات التقويم الشامل والواقعي، وهي التي سعت الدراسة للتعرف على مستوى تضمينها في كتب العلوم المطورة للصفوف (1-6) بسلطنة عمان.

## المنهجية والإجراءات

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره محاكمة منطقية للمضمون الذي يتم تحليله استناداً إلى معايير واضحة ومحددة، وتقوم هذه العملية على إجراءات منهجية ومنظمة بغرض الحكم على مدى اشتمال عناصر المحتوى المحلل لمعايير التحليل.

وتم تكميم المضمون المحلل من خلال إيجاد عدد تكرارات فئات التحليل (المؤشرات التابعة لكل معيار من المعايير الستة لمنحى (STEM) في المحتوى الذي يتم تحليله، وتحديد نسبة وحدات التحليل (الأفكار) التي توافرت فيها فئات التحليل (المؤشرات) من العدد الكلي لهذه الوحدات (الأفكار)، ومن ثم تصنيفها، وتنظيمها، والتعبير عنها كما وكيفا، بحيث يؤدي ذلك إلى التوصل إلى استنتاجات، وتوصيات من شأنها أن تسهم في تطوير الواقع الحقيقي لموضوع الدراسة.

وأجريت عملية التحليل من خلال البحث عن مؤشرات منحى (STEM)، والتي يمثل كلٌ منها فئة من فئات التحليل، وتوزعت هذه المؤشرات (41) على ستة معايير، وبعد إيجاد عدد التكرارات لكل مؤشر في وحدات التحليل (الأفكار) الواردة كتب العلوم للصفوف (1-6)، قسمت على العدد الكلي لوحدات التحليل (الأفكار) التي تم تحليلها، وستوضح في وحدات التحليل.

## مجتمع الدراسة وعينتها

تمثلت عينة الدراسة بكامل مجتمعها؛ واشتملت على كتب العلوم للصفوف من الأول إلى السادس الأساسي في سلطنة عمان، والمقرر تدريسها في العام الدراسي 2019/2018 م، وبلغ عددها (24) كتاباً، والمتضمنة لكتابي الطالب (التلميذ وكتاب النشاط) للفصلين الدراسيين الأول والثاني.

وتم اختيار العينة كونها هي المناهج التي تم تطبيقها حتى وقت الشروع بتنفيذ الدراسة، كما أنها تمثل مرحلة واحدة وفق مناهج كامبريدج وهي المرحلة الابتدائية (primary)، وتجمع فيما بينها خصائص مشتركة.

## أداة الدراسة

على الرغم من أنه لا يوجد معايير محددة وضعت من قبل مؤسسة العلوم الوطنية National Science Foundation (NSF) كونها هي التي تبنت هذا المنحى أصلًا، إلا أن بعض الولايات في أمريكا وضعت معايير خاصة بها، مثل: معايير ميرلاند (Maryland State Board of Education, 2012)، وتمت الاستفادة منها في بناء القائمة، كذلك تم الرجوع إلى الإطار العام للمعايير العلمية من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر A framework for K-12 Science education والذي وضعه المجلس القومي الأمريكي للبحوث (NRC, 2012)والذي جاء ليؤكد منحى (STEM) ويتكامل معه، إضافة إلى عدد من الدراسات (Al-abdali, 2016; Almohammadi, 2018; Al-Beez, 2017)، ثم وضعت قائمة المعايير في صورة بطاقة تم استخدامها في عملية التحليل.

## وحدات التحليل

يمكن القول بأن وحدة التحليل هي ذلك الجزء من المحتوى، والذي يتم البحث فيه عن مؤشرات أو متطلبات أو معايير الموضوع الذي يتم تحليله، وقد تم اعتماد (الفكرة) هنا كوحدة تحليل، إذ عرضت الدروس في الكتب المحللة ضمن عناصر أو كيانات محددة (Objects)، وذلك بخلاف الشكل المعهود للفقرات (السردية) في أي كتاب عادي، وقد تكون كل درس من الدروس –في الغالب- من العناصر الآتية: جملة استفتاحية (أو أكثر)، ومن ثم نشاط استقصائي أو تصميم هندسي، يتبعه أسئلة تقويمية، وفقرة تحدث عن، وسؤال للتحدي، ويختتم الدرس ببند ماذا تعلمت؟ وهو عبارة عن ملخص بسيط لما ورد في الدرس في نقاط مختصرة.

وعليه تحددت وحدة التحليل (الفكرة) إجرائيًا بكل عنصر من العناصر الآتية: فقرة، شكل، صورة، نشاط، تمرين، تجربة، والتي يمثل كل منها (فكرة) من الأفكار -أو بلغة أخرى- وحدةً من وحدات التحليل، واعتبر بند "تحقق من تقدمك" كفكرة مستقلة، بينما استبعدت مقدمة الكتاب، ومهارات الاستقصاء العلمي الواردة في نهاية كتاب التلميذ في كل صف، والمراجعة اللغوية الواردة في كتاب النشاط، وتعريف المصطلحات، كونها لا تمثل (أفكاراً) جديدة بحد ذاتها وإنما هي توضيح لما تم التطرق له داخل المواضيع.

**فئات التحليل** يُقصد بفئات التحليل: "العناصر الرئيسة أو الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها (كلمة أو موضوع أو قيم.... إلخ) والتي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها، وتصنف على أساسها" (Toiemah, 2004: 272). وتشمل فئات التحليل في هذه الدراسة معايير منحى العلم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)، وعددها ستة معايير وهي: التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والتصميم الهندسي والرياضيات، إجراء عملية الاستقصاء وتنمية طرق التفكير، دراسة وتطبيق عملية التصميم الهندسي، تدعيم التعليم والتعلم باستخدام القدرات التكنولوجية وبرامج الكمبيوتر، ربط تعلم الطالب ببيئته ومجتمعه المحلي، وتقويم

الطلاب باستخدام أدوات التقويم الشامل والواقعي، ويندرج تحتها مجموعة من المؤشرات يبلغ عددها (41) مؤشراً رئيسياً، و(7) مؤشرات فرعية تندرج تحت المؤشر الرئيسي (1).

**صدق الأداة**

للتحقق من صدق أداة الدراسة والمتمثلة ببطاقة التحليل (قائمة معايير، والصورة العامة للبطاقة)، وكذلك الدليل الإرشادي المعد للقيام بعملية التحليل؛ عرضت على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، واللغة العربية، وذلك للتأكد من مدى انتماء المؤشرات للمعايير الموضوعة فيها، والصحة اللغوية والعلمية للمؤشرات، وصحة الإجراءات التي ستتم من خلالها عملية التحليل، وبعد الاطلاع على ملاحظات المحكمين وآراءهم تم إجراء التعديلات لتصبح في صورتها النهائية مكونة من (41) مؤشرا فرعياً، موزعةً على (6) معايير رئيسة كما هو موضح في جدول (1).

**جدول (1):** *معايير منحى (STEM) الواجب توافرها في محتوى كتب العلوم للصفوف (1-6)*

| المعيار | المؤشرات |
|---|---|
| **(1) التكامل بين العلوم والرياضيات والتكنولوجيا والهندسة** | 1- يتضمن المفاهيم المشتركة (Cross Cutting Concepts):<br>أ- الأنماط.<br>ب- السبب والنتيجة.<br>ج- القياس والنسبة والكمية.<br>د- نمذجة النظام.<br>هـ- الطاقة والمادة.<br>و- التركيب والوظيفة.<br>ز- الاستقرار والتغيير.<br>2- يتضمن أنشطة تدعم تكامل التكنولوجيا مع العلوم.<br>3- يتضمن أنشطة تدعم تكامل مهارات الرياضيات في العلوم.<br>4- يتضمن أنشطة تدعم تكامل مجال الهندسة في العلوم. |
| **(2) إجراء عملية الاستقصاء وتنمية طرق التفكير** | 1- يوجه الطالب إلى طرح أسئلة عن ظاهرة طبيعية أو الأشياء أو الأحداث أو المواقف في العالم الطبيعي.<br>2- يوجه الطالب إلى التنبؤ بالأسباب الحقيقية لحدوث الظاهرة.<br>3- يوجه الطالب إلى التخطيط لدراسة الظاهرة.<br>4- يوجه الطالب إلى البحث عن الأدلة للإجابة عن الأسئلة.<br>5- يوجه الطالب إلى بناء النماذج العقلية والرياضية لتصور الظاهرة المدروسة.<br>6- يوجه الطالب إلى ممارسة العمليات الحسابية لفهم الظاهرة المدروسة.<br>7- يوجه الطالب إلى تحليل البيانات ثم تفسيرها للظاهرة المدروسة.<br>8- يحث الطالب على الجدل العلمي حول الأدلة الناتجة لاقتراح حلول أفضل للمشكلة أو التفسير الأنسب للظاهرة.<br>9- يوجه الطالب إلى تقويم النتائج النهائية.<br>10- يوجه الطالب إلى التواصل مع الآخرين بالكتابة أو الجداول أو المخططات البيانية أو المعادلات أو العروض التقديمية أو الحوار الشفهي وغيرها.<br>11- يسهم في تنمية التفكير المجرد لدى الطالب.<br>12- يسهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالب. |
| **(3) دراسة وتطبيق عملية التصميم الهندسي** | 1- يوجه الطالب إلى دراسة المفاهيم الهندسية والتصميم الهندسي.<br>2- يوجه الطالب إلى الاستعانة بالتصميم الهندسي لحل المشكلات الواقعية.<br>3- يوجه الطالب إلى بناء النماذج الهندسية لاختبار الحلول الممكنة للمشكلة.<br>4- يوجه الطالب إلى تحليل البيانات ثم تفسيرها للتصميم المقترح.<br>5- يوجه الطالب إلى ممارسة العمليات الحسابية للتأكد من التصميم المقترح.<br>6- يوجه الطالب إلى تصميم الحلول الممكنة لتطوير النموذج الأولي.<br>7- يحث الطالب على المناقشة لتحديد نقاط القوة والضعف في التصميم الهندسي.<br>8- يوجه الطالب إلى التواصل مع الآخرين لتوضيح مزايا التصميم النهائي. |
| **(4) تدعيم التعليم والتعلم باستخدام القدرات التكنولوجية وبرامج الكمبيوتر** | 1- يوجه المعلم أو الطالب إلى استخدام التعلم الإلكتروني والبرامج الحاسوبية لمعالجة البيانات.<br>2- يقدم خبرات تكنولوجية مرتبطة بمجالات الابتكار والتصنيع.<br>3- يتضمن مواقف تدعم توظيف التقنيات الرقمية الحديثة.<br>4- يشير إلى مخاطر وتأثيرات التكنولوجيا.<br>5- يشير إلى الاستخدام المعقول للتكنولوجيا.<br>6- يشير إلى الاستخدام الأخلاقي للتكنولوجيا. |
| **(5)** | 1- يعزز الأنشطة التدريبية ذات الصلة بالمجتمع والعمل في فريق.<br>2- يشجع الطالب على إنشاء علاقة مع الخبراء في مجالات (STEM).<br>3- يسهم في إعداد الطالب لاختيار مجال العمل الذي يساهم في حل المشكلات الاقتصادية ويحقق التنمية الصناعية في مجتمعه.<br>4- يسهم في ربط المتعلم بسياق العالم الحقيقي. |

| المعيار | المؤشرات |
|---|---|
| ربط تعلم الطالب ببيئته ومجتمعه المحلي | 5- يعرض القضايا العلمية الاجتماعية ذات الصلة بمجالات (STEM).<br>6- يشجع الطالب على إيجاد حلول للمشكلات في مجتمعه. |
| (6) تقويم الطالب باستخدام أدوات التقويم الشامل والواقعي | 1- يشير إلى تقويم أداء الطالب في حل المشكلات والتصاميم الهندسية بصورة واقعية.<br>2- يقدم للطالب التقويم التكويني المستمر بهدف تحسين التعلم.<br>3- يتيح الفرص للطالب للتدريب والممارسة والحصول على التغذية الراجعة لما يمارسه من أعمال.<br>4- يشجع على تقييم الأقران.<br>5- يقدم التقويم الختامي لمعرفة نتائج التعلم. |

**ثبات الأداة**

تم التحقق من ثبات بطاقة التحليل بتطبيقها على عينة من الكتب عينة الدراسة بطريقتين؛ وهما الثبات باختلاف المحلل، والثبات عبر الزمن لنفس المحلل، وبلغ معامل ثبات كابا (Kappa) باختلاف المحلل (0.82)، وبمرور الزمن بعد ثلاثة أسابيع بين التحليلين الأول والثاني لنفس المحلل، وبلغت قيمة معامل كابا (0.95) وهما قيمتان مرتفعتان لمعامل كابا.

**إجراءات التحليل في تطبيق أداة الدراسة**

طبقت أداة الدراسة لتحليل المحتوى من خلال البحث عن فئات التحليل الواردة في كل (فكرة) من أفكار المحتوى المُحلل، وفق الآتي:

1. حصر المواضيع في كتب العلوم للصفوف (1-6).
2. اشتمل التحليل على الأشكال، والصور، والجداول، والتعليقات التي تتصل بها، والأسئلة التقويمية، وماذا تعلمت، وتم اعتبار بند "تحقق من تقدمك" كموضوع مستقل، كما تم استبعاد مقدمة الكتاب، ومهارات الاستقصاء العلمي الواردة في نهاية كتاب التلميذ في كل صف، والمراجعة اللغوية الواردة في كتاب النشاط، وتعريف المصطلحات، كونها تم التطرق لها سابقاً ضمن المواضيع.
3. في حالة تكرار ظهور المؤشر أكثر من مرة في الموضوع الواحد، فإنه يتم حساب تكرار واحد فقط بغض النظر عن عدد التكرارات، إذ لا معنى لتكرار المؤشر في ذات الفكرة
4. رصد الإشارة في البطاقة الخاصة بالتحليل بوضع علامة (√) أمام المؤشر في حالة توافره.
5. حساب التكرارات والنسب المئوية.

**المعالجات الإحصائية**

1. إيجاد عدد الأفكار المحللة في كل كتاب من كتب العلوم.
2. إيجاد التكرارات لكل مؤشر من المؤشرات.
3. حساب النسب المئوية وفق الآتي:

أولًا. للمؤشر وذلك بقسمة التكرارات (ك)على عدد الأفكار المحللة (ن):

$$\%\ \text{للمؤشر} = \frac{\text{ك}}{\text{ن}} \times 100\%$$

ثانياً. للمعيار وذلك بقسمة المتوسط الحسابي للمؤشرات على عددها (م)

$$\%\ \text{للمعيار} = \frac{\text{ك}}{\text{ن}\times\text{م}} \times 100\%$$

4. حساب نسبة الاتفاق في التحليل وفق معادلة كوبر الآتية:

Pa: نسبة الاتفاق

Ag: عدد مرات الاتفاق

Dg: عدد مرات عدم الاتفاق.

$$Pa = \frac{Ag}{Ag + Dg} * 100$$

5. معادلة كابا (Kappa) لحساب معامل الثبات لبطاقة التحليل بين الأفراد وعبر الزمن.

K: معامل الثبات.

Po: نسبة الاتفاق.

Pe: نسبة الاختلاف

$$K = \frac{Po - Pe}{1 - pe}$$

**الإطار المرجعي للحكم على نسب التضمين**

لا يوجد معيار ثابت ومتفق عليه للحكم على نسب التضمين في دراسات تحليل المحتوى عموماً، ولا في دراسات تضمين منحى STEM تحديداً، إذ تختلف في إصدار الأحكام، ولذلك فإن الباحثين عادة ما يعتمدون المعيار الذي يرونه مناسباً، ومن جانب آخر أيضاً؛ فإن بإمكان القارئ أن يقيم النسب بالطريقة التي يراها مناسبة ويصدر عليها أحكامه.

وفي هذه الدراسة، وللحكم على نسب تضمين معايير منحى العلم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في محتوى المناهج المحللة؛ تم اعتماد التصنيف الخماسي، بناءً على أعلى نسبة وأقل نسبة لتضمين المعايير، وذلك وفق الآتي: (أعلى نسبة + أقل نسبة) / 5 وهي المعادلة المعتمدة في دراسة العتيبي والحربي (Al-Otaibi & Al-Harbi, 2024)، ليصبح طول الفترة = (69.5 + 1.9) /5 = 71.4 / 5 = 14.3، ويبين جدول (2) الفترات التي تم وفقها تصنيف النسب بالتقريب لمنزلة واحدة.

**جدول (2):** *الإطار المرجعي للحكم على نسب تضمين معايير منحى (STEM) في محتوى الكتب المحللة*

| مستوى التضمين | النسبة المئوية | |
|---|---|---|
| | إلى | من |
| منخفض جداً | %14.3 | %0 |
| منخفض | %28.6 | أكبر من 14.3% |
| متوسط | %42.9 | أكبر من 28.6% |
| مرتفع | %57.2 | أكبر من 42.9% |
| مرتفع جداً | | أكبر من 57.2% |

## نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة والذي نص على: **"ما مستوى تضمين معايير منحى (STEM) في محتوى مناهج العلوم العمانية المطورة للصفوف (1-6)؟"** تم إجراء عملية تحليل محتوى منهج العلوم للصفوف (1-6)، والمتمثلة بكتابي التلميذ (الطالب والنشاط) للفصلين الدراسيين (الأول والثاني)، وفقاً لمعايير منحى (STEM) باستخدام البطاقة المعدة لهذا الغرض، تبع ذلك حساب التكرارات والنسب المئوية لكل فئة من فئات التحليل، وفقًا لكل معيار من المعايير في كل من كتاب الطالب وكتاب النشاط لكل صف من الصفوف، وذلك بقسمة التكرارات (ك) الكلية للمؤشر (فئة التحليل) على عدد الأفكار (ن) مقسومة على عدد مؤشرات المعيار، وكمثال على حساب النسبة (مثلًا): نقسم تكرارات المعيار الأول في كتاب التلميذ / الصف الأول = (63) على عدد مؤشراته (4) أولًا ثم على عدد الأفكار = (27) مضروبة 100% لتصبح (58.3)، ويبين جدول (3) النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

**جدول (3):** *التكرارات والنسب المئوية لتضمين معايير منحى (STEM) في محتوى مناهج العلوم العمانية المطورة للصفوف (1-6)*

| المعيار | عدد مؤشرات المعيار | الكتاب | الصف الدراسي: الأول ($n_1$ ت=27، $n_1$ ط= 21) ك | % | النسبة لهما | الثاني ($n_2$ ت=31، $n_2$ ط= 25) ك | % | النسبة لهما | الثالث ($n_3$ ت=32، $n_3$ ط= 26) ك | % | النسبة لهما | الرابع ($n_4$ ت=44، $n_4$ ط= 39) ك | % | النسبة لهما | الخامس ($n_5$ ت=46، $n_5$ ط= 40) ك | % | النسبة لهما | السادس ($n_6$ ت=45، $n_6$ ط= 40) ك | % | النسبة لهما | الكلي للمعيار بجميع الصفوف: ك | % | الكلي | الترتيب | مستوى تضمين المعيار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1- التكامل بين العلوم والرياضيات والتكنولوجيا والهندسة. | 4 | التلميذ | 63 | 58.3 | 45.3 | 74 | 59.7 | 50 | 96 | 75 | 60.3 | 174 | 98.8 | 75 | 158 | 85.9 | 81.7 | 153 | 85 | 84.4 | 718 | 79.8 | 69.5 | 1 | مرتفع جداً |
| | | النشاط | 24 | 28.6 | | 38 | 38 | | 44 | 42.3 | | 75 | 48.1 | | 123 | 76.9 | | 134 | 83.8 | | 438 | 57.3 | | | |
| 2- إجراء عملية الاستقصاء وتنمية طرق التفكير. | 12 | التلميذ | 112 | 34.6 | 23.3 | 175 | 47 | 34.4 | 174 | 45.3 | 31.0 | 297 | 56.3 | 39.3 | 314 | 56.9 | 48.5 | 237 | 43.9 | 37.7 | 1309 | 48.5 | 37.2 | 2 | متوسط |
| | | النشاط | 22 | 8.7 | | 56 | 18.7 | | 42 | 13.5 | | 94 | 20.1 | | 187 | 39 | | 148 | 30.8 | | 549 | 24 | | | |
| 3- دراسة وتطبيق عملية التصميم الهندسي. | 8 | التلميذ | 4 | 1.9 | 1.3 | 3 | 1.2 | 0.7 | 6 | 2.3 | 1.3 | 11 | 3.1 | 2.1 | 6 | 1.6 | 3.2 | 4 | 1.1 | 1.8 | 34 | 1.9 | 1.9 | 6 | منخفض جداً |
| | | النشاط | 1 | 0.6 | | 0 | 0 | | 0 | 0 | | 3 | 1.0 | | 16 | 5 | | 8 | 2.5 | | 28 | 1.8 | | | |
| 4- التدعيم باستخدام القدرات التكنولوجية وبرامج الحاسوب. | 6 | التلميذ | 4 | 2.5 | 1.4 | 8 | 4.3 | 3 | 2 | 1.0 | 0.9 | 17 | 6.4 | 3.8 | 23 | 8.3 | 5.8 | 21 | 7.8 | 5.9 | 75 | 5.6 | 3.8 | 5 | منخفض جداً |
| | | النشاط | 0 | 0 | | 2 | 1.3 | | 1 | 0.6 | | 2 | 0.9 | | 7 | 2.9 | | 9 | 3.8 | | 21 | 1.8 | | | |
| 5- ربط تعلم الطالب ببيئته ومجتمعه المحلي. | 6 | التلميذ | 52 | 32.1 | 25 | 48 | 25.8 | 20.5 | 68 | 35.4 | 26.7 | 91 | 34.5 | 26.7 | 86 | 31.2 | 25.2 | 100 | 37 | 30.4 | 445 | 33 | 26.1 | 4 | منخفض |
| | | النشاط | 20 | 15.9 | | 21 | 14 | | 25 | 16 | | 42 | 17.9 | | 44 | 18.3 | | 55 | 22.9 | | 207 | 18.1 | | | |
| 6- تقويم الطالب باستخدام أدوات التقويم الشامل والواقعي. | 5 | التلميذ | 44 | 32.6 | 27.5 | 35 | 22.6 | 21.4 | 67 | 41.9 | 32.1 | 90 | 40.9 | 39.8 | 89 | 38.7 | 32.8 | 94 | 41.8 | 38.8 | 419 | 37.2 | 33.2 | 3 | متوسط |
| | | النشاط | 22 | 21 | | 20 | 20 | | 26 | 20 | | 75 | 38.5 | | 52 | 26 | | 71 | 35.5 | | 271 | 28.4 | | | |
| الكلي للصف | 41 | التلميذ | 279 | 25.2 | 18.7 | 343 | 27 | 21.1 | 413 | 31.5 | 23.2 | 680 | 37.7 | 28.5 | 676 | 35.8 | 31.3 | 609 | 33 | 29.7 | 3000 | 32.5 | 26.5 | | منخفض |
| | | النشاط | 89 | 10.3 | | 142 | 13.9 | | 138 | 12.9 | | 291 | 18.2 | | 429 | 26.2 | | 425 | 25.9 | | 1514 | 19.3 | | | |
| مستوى التضمين لكل صف | | | منخفض | | | منخفض | | | منخفض | | | منخفض | | | متوسط | | | متوسط | | | | | | | |

$n_1$ت = عدد المواضيع في كتاب التلميذ للصف الأول ن $_1$ط = عدد المواضيع في كتاب النشاط للصف الأول ن ـ ت = عدد المواضيع الكلي في كتب التلميذ للصفوف (1-6) ن ـ ط = عدد المواضيع الكلي في كتب النشاط للصفوف (1-6)

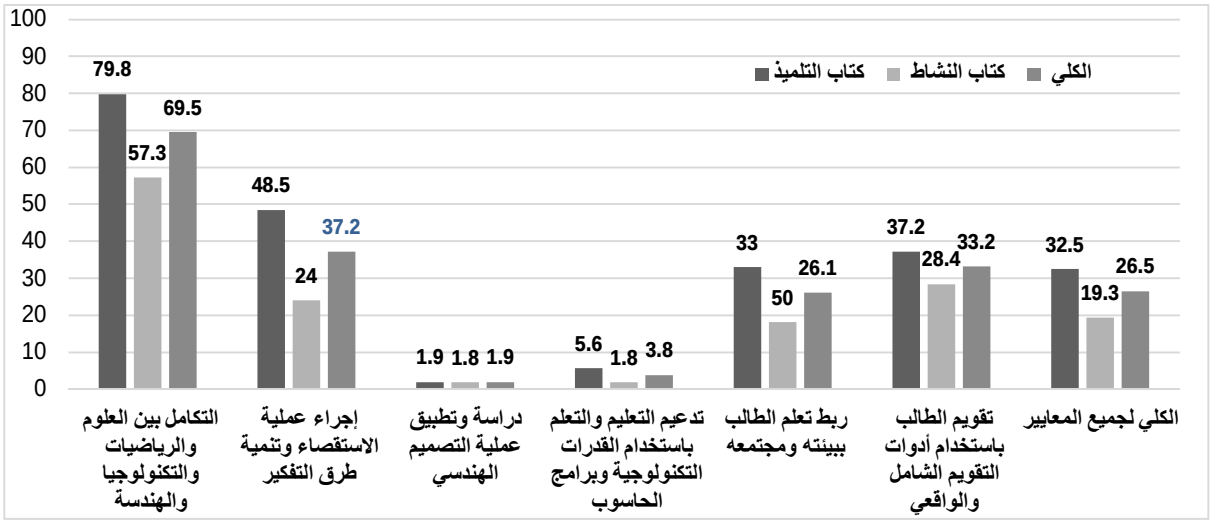
لإيجاد النسبة تقسم التكرارات (ك) على عدد مؤشرات المعيار يتبين من جدول (2) أن التضمين الكلي لمعايير منحى (STEM) في محتوى مناهج العلوم للصفوف (1-6) جاء بمستوى (منخفض)، وبنسبة تضمين كلية في الصفوف مجتمعة بلغت (26.5%)، وهذه النسبة -بطبيعة الحال- لا يمكن لها أن ترقى لمستوى الطموحات التي تسعى السلطنة لتحقيقها من خلال تعليم العلوم، لا سيما وأن الأسس

التي بني عليها منحى (STEM) مرهون بها تمتين الاقتصاد الوطني (Ghanem, 2013)، من خلال تخريج علماء ومهندسين وتكنولوجيين وفنيين موهوبين ومتفوقين، يمثلون قوةً عاملةً لها القدرة على حل المشكلات (Daugherty, 2013)، علاوة على ما يؤمل من التدريس وفق هذا المنحى من تمكين للطلبة لاكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين (Vasquez, et al., 2012).

ولعدم وجود دراسات أخرى أجريت في سلطنة عمان لتحليل المناهج وفق منحى (STEM)، فستكون المقارنة بدراسات تتصل بمنحى (STEM)، أقربها منحى (STEAM) حيث تبين من دراسة الشكيلي وآخرون (Al-Shukaili, et al., 2024) أن مستوى تضمين معايير (STEAM) كان (متوسطًا) وبنسبة بلغت (37.83%)، وربما يعود الاختلاف بينها وبين هذه الدراسة لغياب معايير ذات تضمين متدني كثيراً، وبالمقارنة مع معايير (STSE)فقد تبين أن تضمينها في المناهج العمانية للصفوف (5-8) جاء بمستوى (ضعيف) وبنسبة (16.3%) (Al-Rumhi & Al-Badri, 2023)، وهي أقل منها في هذه الدراسة، كما تراوحت نسب تضمين معايير (NGSS) في الطبعة السابقة من المناهج العمانية للصفوف (6-8) بين (67.3%) و(47.4%) (Al-abdali, 2016) وهي أفضل منها في هذه الدراسة التي أجريت على المناهج المطورة.

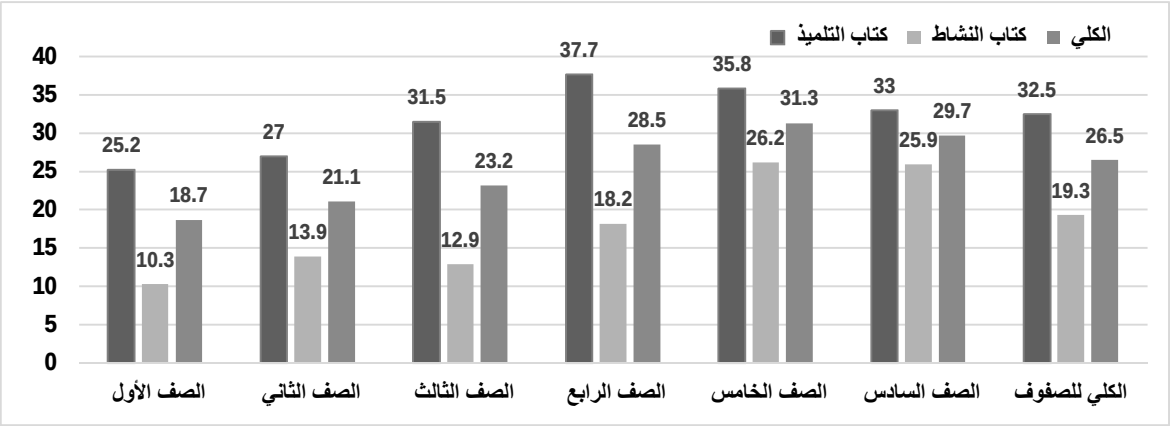
وفي دراسات أخرى لتحليل المحتوى وفق منحى (STEM) أجريت في دول عربية أخرى، فقد أظهرت دراسة الحليحل (Alhlehal, 2021) بأن تضمين متطلبات (STEM) في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن جاء بنسبة (16.7%)، بينما بلغت النسبة (36%) في كتابي الفيزياء للمرحلة الثانوية في الأردن (Malkawi & Alyousef, 2019)، في حين كانت النسبة (24%) في محتوى كتب العلوم السعودية للصفوف (3-5) من المرحلة الابتدائية (Al-Beez, 2017)، وجاءت النسبة (16.6%) في كتاب الكيمياء "4" للصف الثالث الثانوي في السعودية (Al-Otaibi & Al-Harbi, 2024).

ولتوضيح نسب تضمين معايير منحى (STEM) في محتوى مناهج العلوم العمانية للصفوف (1-6) "مجتمعة" وفق كل معيار من المعايير، فقد تم تمثيلها بالأعمدة كما هو مبين في الشكل (1).




**شكل (1):** النسب % لتضمين معايير منحى (STEM) في محتوى مناهج العلوم العمانية للصفوف (1-6) مجتمعة وفقاً للمعيار

يتبين من شكل (1) مدى التفاوت في تضمين كل معيار من معايير منحى (STEM) في محتوى مناهج العلوم للصفوف (1-6) مجتمعة، والتي تراوحت ما بين (69.5%) و(1.9%)، وتوزعت نسب تضمين المعايير الستة في ثلاثة مستويات: (مرتفع جداً)، لمعيار واحد "التكامل بين العلوم والرياضيات والتكنولوجيا والهندسة" وبأعلى نسبة (لكتابي التلميذ والنشاط معًا) بلغت (69.5%)، وغابت جميع المعايير عن مستوى التضمين (مرتفع)، في حين جاء معياران بمستوى (متوسط) هما: "إجراء عملية الاستقصاء وتنمية طرق التفكير" بنسبة بلغت (37.2%)، و"تقويم الطالب باستخدام أدوات التقويم الشامل والواقعي" بنسبة تضمين بلغت (33%)، ثم معيار "ربط تعلم الطالب ببيئته ومجتمعه المحلي" بمستوى (منخفض) وبنسبة تضمين بلغت (26.1%)، وفي المستوى (منخفض جداً) جاء معياران هما: "تدعيم التعليم والتعلم باستخدام القدرات التكنولوجية وبرامج الحاسوب" وبنسبة بلغت (3.9%)، وأخيرا "دراسة وتطبيق عملية التصميم الهندسي" وبنسبة بلغت (1.9%). ويوضح شكل (2) نسب التضمين الكلي لمعايير منحى (STEM) وفق كل صف من الصفوف.




**شكل (2):** النسب % لتضمين معايير منحى (STEM) ككل في محتوى مناهج العلوم العمانية المطورة وفقاً للصفوف

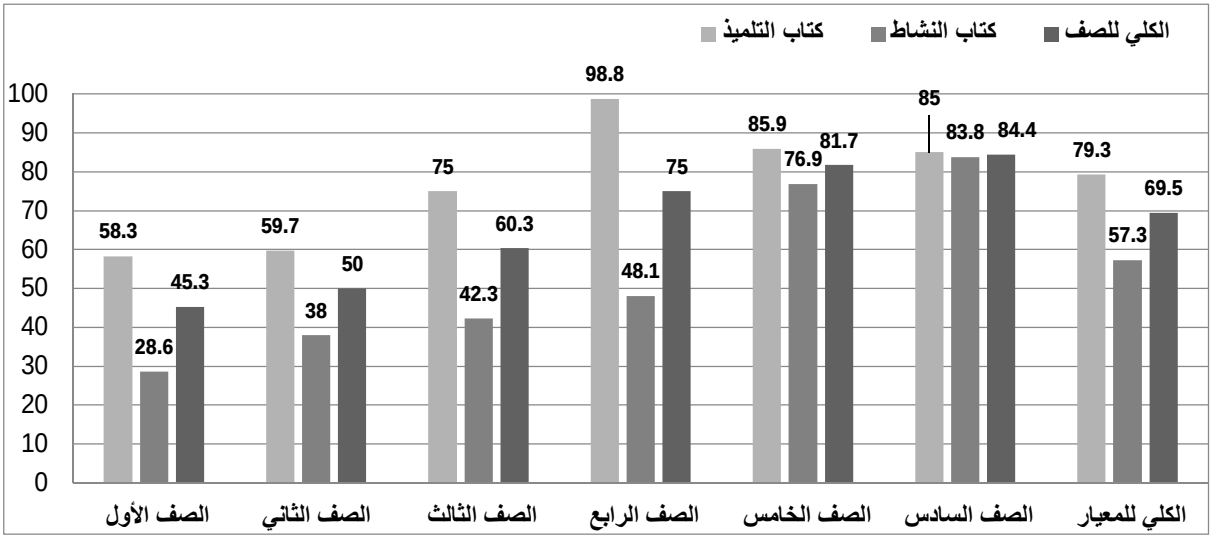
يتبين من الشكل (2) بأن تضمين معايير منحى (STEM) كان بمستوى (منخفض) في الصفوف (1-4)، وقد ترتبت النسب تنازليًا على النحو الآتي: (الرابع 28.5%، الثالث 23.2%، الثاني 21.1%، الأول 18.7%) بينما جاءت بمستوى (متوسط) في الصفين (5 و6) وكانت النسب على النحو الآتي: (الخامس 31.3%، السادس 29.7%).

ومن الملاحظ أن الاتجاه العام للنسبة الكلية لتضمين معايير منحى (STEM) تتدرج فيه الزيادة مع تقدم الصفوف، باستثناء الصف السادس الذي كانت فيه النسبة أقل من سابقه (الصف الخامس)، وبالرغم من تدني مستوى التضمين لمعايير منحى (STEM) فيها عموماً، إلا أنها راعت معايير (STEM) بشكل تدريجي يتلاءم مع مستوى الصف، ومن الطبيعي أن ترتفع هذه النسبة مع التقدم في مستوى الصف.

كذلك يتبين من شكل (2) أن نسب تضمين معايير منحى (STEM) في محتوى مناهج العلوم للصفوف (1-6) تختلف بين كتابي التلميذ والنشاط، وقد كانت النسبة الأعلى هي في كتاب التلميذ وفي جميع الصفوف الدراسية، وربما يعود هذا لأن تركيز كتاب النشاط عادة ما ينصب على الجوانب العملية.

وبعد التوضيح السابق للنتائج المتعلقة بمستوى تضمين معايير منحى (STEM) في محتوى مناهج العلوم العمانية المطورة للصفوف (1-6) مجتمعة، ستتم مناقشة مستويات التضمين لكل معيار على حدة، وسيتم استعراضها وفقًا لنسب تضمينها في المعايير تنازليًا.

أولًا: معيار **"التكامل بين العلوم والرياضيات والتكنولوجيا والهندسة"**، وحصل في (الصفوف مجتمعة) على أعلى مستوى تضمين (مرتفع جداً)، وبنسبة بلغت (69.5%)، وهو ما يعني أن الدروس الواردة في الكتاب جاءت في معظمها متضمنة للمفاهيم المشتركة (Crosscutting Concepts)، ولأنشطة تدعم تكامل العلوم مع الرياضيات أو التكنولوجيا أو الهندسة، ويوضح شكل (3) نسب تضمين هذا المعيار تبعًا للصفوف.




**شكل (3):** النسب % لتضمين معيار "التكامل بين العلوم والرياضيات والتكنولوجيا والهندسة" وفقًا للصفوف

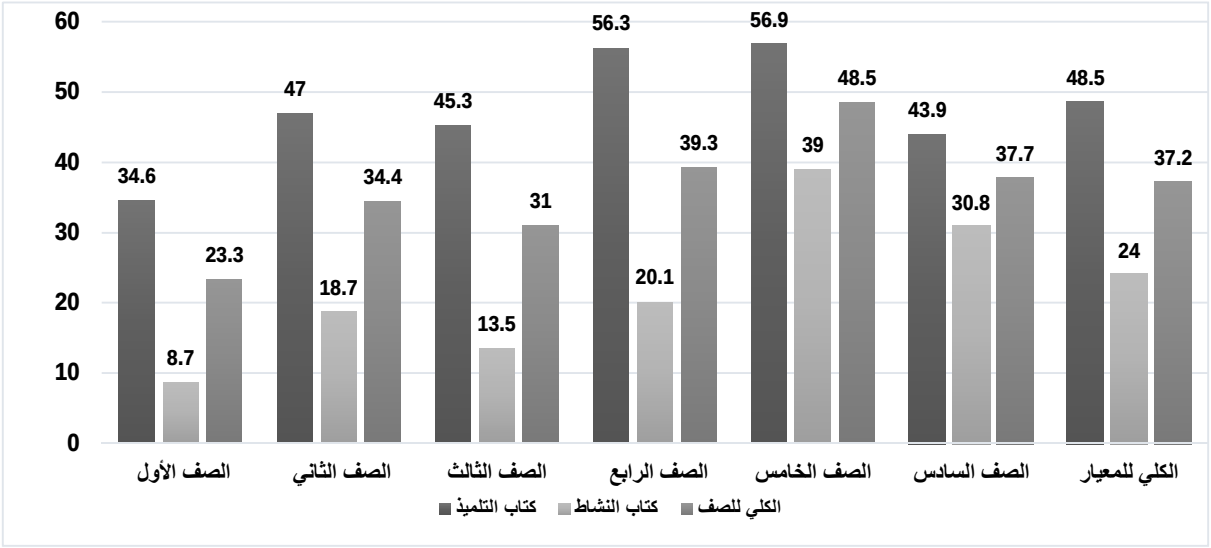
يتبين من الشكل (3) بأن النسب المئوية لتضمين معيار **"التكامل بين العلوم والرياضيات والتكنولوجيا والهندسة"** في الصفين (1، 2) جاء بمستوى (مرتفع)، وبمستوى (مرتفع جداً) في بقية الصفوف (3-6)، وبلغت نسبة تضمين هذا المعيار في الصف الأول (45.3%)، ثم أخذت النسبة بالازدياد على نحو متدرج، مع ارتفاع مستوى الصف الدراسي، لتصل إلى نسبة (84.4%) في الصف السادس الأساسي، ولعل هذا ينسجم مع التوجهات الحديثة في تدريس العلوم، والتي تؤكد على المزيد من التكامل بين المجالات المعرفية بتقدم المتعلم في سنوات دراسته.

وبالمقارنة مع دراسة تضمين منحى STEAM في المناهج العمانية للصفوف (5-8) فقد كانت النسبة هناك (42.97%) أي أقل منها في هذه الدراسة، ربما لإضافة الفن على المعيار (Al-Shukaili, et al., 2024).

وبالمقارنة مع دراسات عربية أخرى؛ فقد أظهرت دراسة ملكاوي واليوسف (Malkawi & Alyousef, 2019) بأن نسبة تضمين "معيار تعلم المحتوى الدقيق للعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات وتطبيقه" كانت (13%)، وكذلك معيار "دمج محتويات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات" جاء بنفس النسبة (13%)، ويبدو أن المعيارين مجتمعان يكافآن هذا المعيار، وبكل الأحوال فإن مجموع النسبتين معًا هي أقل منها بكثير في هذه الدراسة، وأما في دراسة البيز (Al-Beez, 2017) فقد جاء معيار "التمركز حول المفاهيم المتكاملة بنسبة تضمين بلغت (38.7%)، ومعيار "تحقيق التكامل بين مجالات (STEM)" بنسبة تضمين بلغت (12.2%)، وهما سوياً من الممكن لهما أن يكافآن هذا المعيار، وفي دراسة العتيبي والحربي (Al-Otaibi & Al-Harbi, 2024)، كانت النسبة (15.7%) لتضمين معيار "تحقيق مبدأ التكامل المعرفي" في كتاب الكيمياء (4) للمرحلة الثانوية.

كذلك يتبين من شكل (3) أيضاً أن نسبة التضمين لهذا المعيار تختلف بين كل من كتابي التلميذ والنشاط، فقد حصل كتاب التلميذ على النسبة الأعلى في جميع الصفوف الدراسية، ومن الملاحظ وجود فرق كبير في نسبة التضمين بين كتابي التلميذ والنشاط في الصفوف من الأول إلى الرابع، بينما يقل هذا التفاوت في نسبة التضمين في كل من الصفين الخامس والسادس.

ثانياً: معيار **"إجراء عملية الاستقصاء وتنمية طرق التفكير"**، ويأتي بالمرتبة الثانية من حيث نسبة التضمين، وبمستوى (متوسط)، وبنسبة بلغت (37.2%)، ومع أن الفارق في نسبة التضمين كان كبيراً بينه وبين سابقه، إلا أن وجود هذا المعيار في المرتبة الثانية يشير إلى وجود اهتمام في المناهج المطورة -إلى حد ما- بهذا المعيار، لا سيما وأن هذه المناهج تؤكد على التعليم والتعلم المتمحور حول الاستقصاء، وذلك عبر دمج أهداف الاستقصاء العلمي في العملية التعليمية التعلمية، لدعم مهارات الاستقصاء ضمن سياق محتوى المادة العلمية (MOE, 2019)، وفيما يتعلق بنسب تضمين هذا المعيار تبعًا للصفوف فإن شكل (4) يوضح ذلك.




**شكل (4):** النسب % لتضمين معيار "إجراء عملية الاستقصاء وتنمية طرق التفكير" وفقًا للصفوف

يتضح من شكل (4) أن مستوى التضمين لهذا المعيار جاء بمستوى (منخفض) في الصف الأول وبمستوى (متوسط) للصفوف (2، 3، 4، 6)، وبمستوى (مرتفع) في الصف الخامس. وباستثناء الصف الثالث الذي كان أقل من سابقه، فإن نسب التضمين كانت في تزايد على نحو متدرج مع مستوى الصف، لتصل إلى أعلى نسبة في الصف الخامس الابتدائي، والتي بلغت (48.5%)، ثم انخفضت في الصف السادس إلى (37.7%).

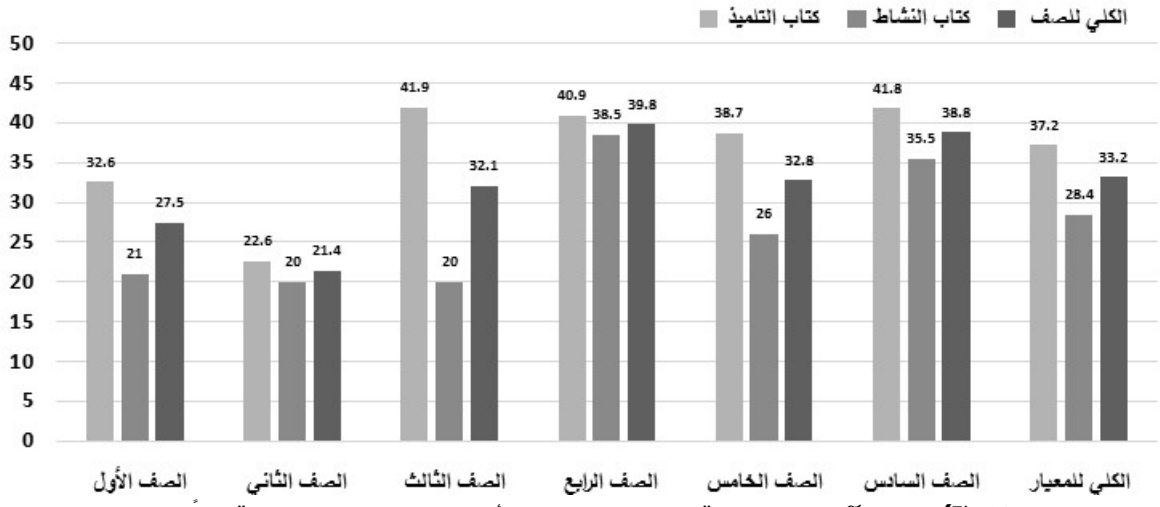
وبالمقارنة مع دراسة تضمين منحى STEAM في المناهج العمانية للصفوف (5-8) فقد كانت النسبة هناك لمهارات الاستقصاء (46.1%) أي أعلى منها في هذه الدراسة (Al-Shukaili, et al., 2024)، وبالانتقال للدراسات العربية، كان معيار "تضمين ممارسات

العلوم والهندسة" في دراسة الحليحل (Alhlehal, 2021) بنسبة مقدارها (15.3%) وهي تقابل معياران في هذه الدراسة، هما هذا المعيار الذي هو الاستقصاء والذي يمثل الممارسات العلمية، مضافًا إليه الممارسات الهندسية الذي جاء مستقلًا في هذه الدراسة، وفي دراسة ملكاوي واليوسف (Malkawi & Alyousef, 2019) كانت نسبة تضمين معيار "الانخراط في الاستقصاء" (1%)، ومعيار "الانخراط في التفكير المنطقي" جاء بنسبة (15%)، ويبدو أن المعيارين مجتمعين يكافآن هذا المعيار، وبذلك تتفوق الكتب العمانية عليهما معًا في نسب التضمين. إلا أن دراسة البيز (Al-Beez, 2017) تفوقت هنا إذ جاء معيار "تضمين ممارسات العلوم" بنسبة تضمين بلغت (41.7%)، بالمقابل فقد غاب هذا المعيار عن دراسة العتيبي والحربي (Al-Otaibi & Al-Harbi, 2024).

ومع أن الكثير من الموضوعات الواردة في الكتب المحللة اشتملت على أنشطة لتطوير مهارات الاستقصاء العلمي، إلا أنه من المفترض أن يكون هناك اهتمام أكبر بتدريس العلوم وفق المنحى الاستقصائي، ودعم التعلم من خلال الاكتشاف. وربما كانت هذه النسبة (37.2%) التي لم تتعدى المستوى (متوسط) في تضمين مهارات الاستقصاء إلى أنها تحتاج إلى المزيد من الاهتمام.

ثالثًا: معيار **"تقويم الطالب باستخدام أدوات التقويم الشامل والواقعي"** ويأتي في المرتبة الثالثة تنازليًا وبمستوى (متوسط)، وبنسبة تضمين بلغت (33.2%)، وتركزت الأسئلة فيه على شكل أسئلة تقويمية، وأسئلة في بند "تحقق من تقدمك" في نهاية كل وحدة بكتاب التلميذ، كما اشتمل كتاب النشاط على أنشطة لتقويم مدى تحقق الأهداف، بالإضافة إلى أوراق عمل تحتوي على أسئلة تقويمية مختلفة.

وفيما يتعلق بتضمين هذا المعيار تبعًا للصفوف، فقد تم تضمينه بمستويات متفاوتة، فقد جاءت النسبة بمستوى منخفض في الصفين (1 و2)، ومتوسط في بقية الصفوف (3-6)، وتراوحت النسبة ما بين (21.4%) في الصف الثاني الأساسي إلى (39.8%) في الصف الرابع، وكما موضح في شكل (5).

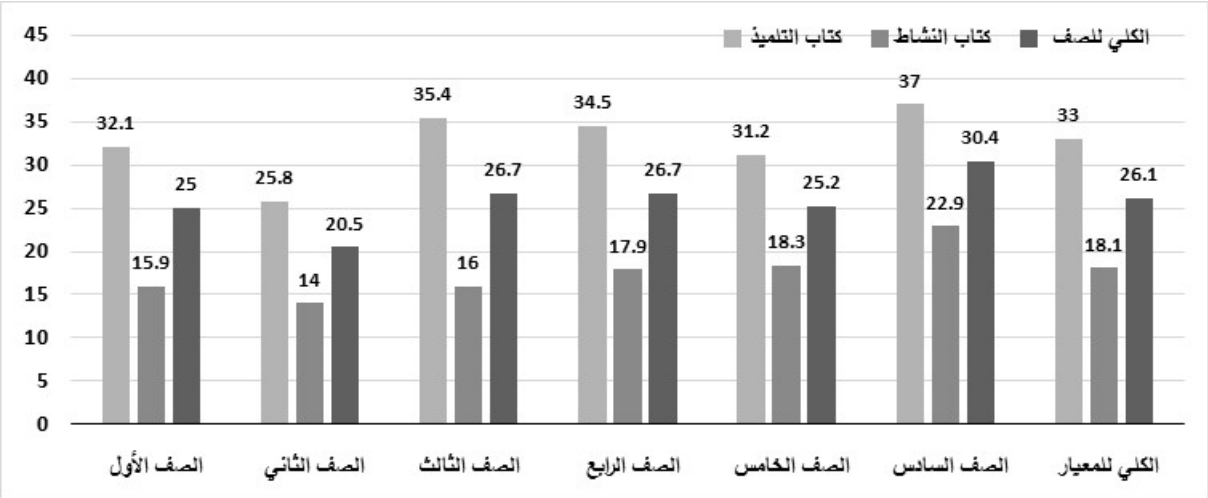



**شكل (5):** النسب % لتضمين معيار "تقويم الطالب باستخدام أدوات التقويم الشامل والواقعي" وفقاً للصفوف

وبالمقارنة مع الدراسات الأخرى؛ فقد غاب عنها هذا المعيار (Al-Beez, 2017; Alhlehal, 2021; Al-Shukaili, et al., 2024; Al-Otaibi & Al-Harbi, 2024; Malkawi & Alyousef, 2019)، وذلك على الرغم من أهميته، لا سيما وأنه يعبر عن جانب مهم من جوانب منحى (STEM)، وهو ارتباط التقويم بحقيقة أن ما يتعلمه الطالب ينبغي أن يكون قادراً على توظيفه في سياقات واقعية.

رابعًا: معيار **"ربط تعلم الطالب ببيئته ومجتمعه المحلي"** ويأتي بالمرتبة الرابعة تنازليًا، وبمستوى (منخفض)، وبنسبة تضمين بلغت (26.1%)، وتعبر هذه النسبة عن محاولة تكييف المنهج ليتلاءم مع البيئة العمانية، وتشير هذه النسبة المتدنية إلى الحاجة لمزيد من المواءمة لهذه المناهج مع البيئة، وربما يفسر تدني مستوى هذه النسبة بالسرعة التي تمت فيها عملية ترجمة المناهج وتكييفها، لا سيما وأنها بدأت بطبعة تجريبية، وهذا يستلزم بدوره إعادة المراجعة لهذه المناهج لتجاوز أوجه القصور المتعلقة بهذا الجانب، ولتعزيز تضمين هذا المعيار فيها بما يحقق مبدأ وظيفية التعلم لما يتعلمه الطلبة من معرفة.

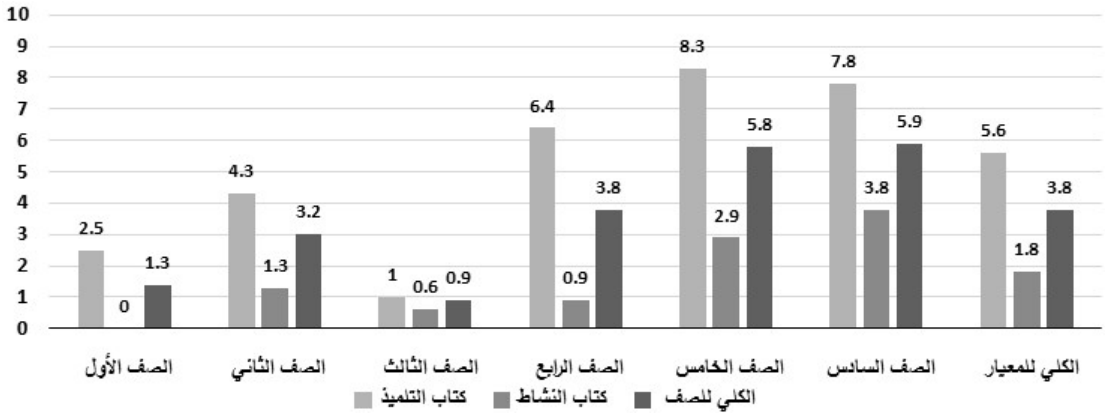
وفيما يتعلق بتضمين هذا المعيار تبعًا للصفوف، فقد تم تضمينه هنا بنسب متقاربة كانت جميعها ضمن مستوى (منخفض) باستثناء الصف السادس الأساسي الذي جاءت فيه النسبة بمستوى (متوسط)، وقد تراوحت النسب ما بين (20.5%) في كتابي الصف الثاني الأساسي، و(30.4%) في كتابي الصف السادس الأساسي، وكما هو موضح في شكل (6).




**شكل (6):** النسب % لتضمين معيار "ربط تعلم الطالب ببيئته ومجتمعه المحلي" وفقاً للصفوف

وبينما غاب هذا المعيار أيضاً عن دراسات (Al-Shukaili, et al., 2024; Malkawi & Alyousef, 2019)، وأوردت البيز-(Al-Beez, 2017) معياراً يلتقي معه على نحو ما، وربما يشكل جزءاً منه، وهو "الربط بالمجال الاقتصادي" وجاء بنسبة تضمين بلغت (7.4%)، ولعل هذا المعيار يلتقي مع معيار "الربط بالمجال الاقتصادي" والذي ورد في دراسة العتيبي والحربي (Al-Otaibi & Al-Harbi, 2024) بنسبة منخفضة مقدارها (7.6%).

خامساً: معيار **"تدعيم التعليم والتعلم باستخدام القدرات التكنولوجية وبرامج الحاسوب"** وجاء في المرتبة الخامسة وبمستوى تضمين (منخفض جداً) وبنسبة بلغت (3.8%)، وتراوحت نسب تضمين هذا المعيار وفقًا للصفوف ما بين (0.9%) في الصف الثالث، و(5.9%) الصف السادس، وجميعها بمستوى (منخفض جداً)، وذلك كما هو موضح في شكل (7).




**شكل (7):** النسب % لتضمين معيار "تدعيم التعليم والتعلم باستخدام القدرات التكنولوجية وبرامج الحاسوب" في وفقاً للصفوف

وربما تفسر هذه النسبة المتدنية بأنه تم التطرق في كتاب دليل المعلم إلى ما قد يدعم هذا المعيار، كما لم يحتسب في هذه النسبة لكون الدراسة مقتصرة على تحليل كتاب الطالب وكتاب النشاط، وربما كان من الأنسب أن تدرج فيهما لتنال اهتماماً أكبر من قبل الطلبة.

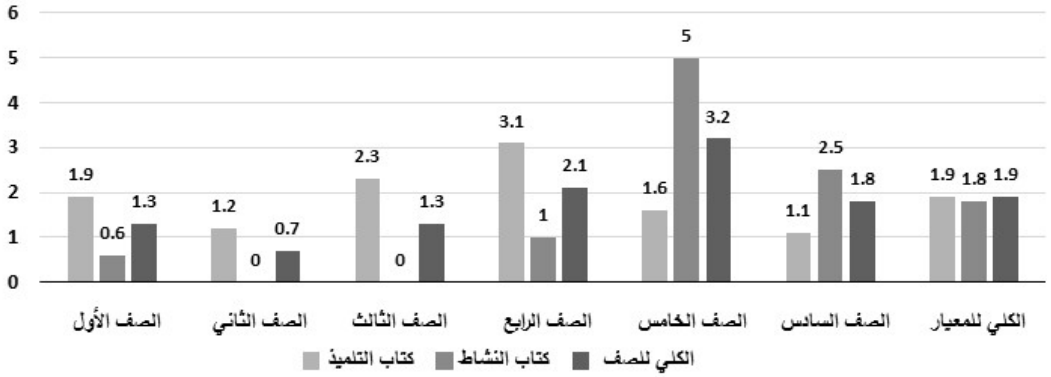
وبالمقارنة مع دراسة الشكيلي وآخرون (Al-Shukaili, et al., 2024) فقد ورد لديهم معيار "تضمين المحتوى موضوعات تقنية حديثة" وبنسبة أقل منها هنا حيث بلغت لديهم (0.46%)، كما لم يرد هذا المعيار -بالضبط- في الدراسات السابقة الأخرى؛ ولكن وعلى نحو مشابه أوردت الحليحل (Alhlehal, 2021) معياراً هو "توظيف تطبيقات التعليم الإلكتروني" وقد جاء بنسبة منخفضة جداً مقدارها (0.66%). بينما أوردت ملكاوي واليوسف (Malkawi & Alyousef, 2019) معياراً قد لا ينطبق عليه تماماً وإن كان يتشابه معه ولو على نحو ما، وهو معيار "استخدام وتطبيق التكنولوجيا بشكل استراتيجي" وبلغت نسبته (36%)، وعلى نحو مشابه أظهرت دراسة ملكاوي واليوسف (Malkawi & Alyousef, 2019) بأن نسبة تضمين معيار "استخدام وتطبيق التكنولوجيا بشكل استراتيجي" بلغت (2%). بينما غاب هذا المعيار أو حتى ما يشبهه نهائياً عن دراسة البيز (Al-Beez, 2017).

وعلى الرغم من تدني نسبة تضمين هذا المعيار، إلا أنها جاءت على نحو متدرج، تتزايد فيه مع التقدم في مستوى الصف باستثناء

الصف الثالث الأساسي، وقد يكون هذا مبرراً، ليتلاءم مع قدرات الطلبة العقلية، وخبرتهم، ومتطلبات تعلمهم السابقة لتوظيف التكنولوجيا.

سادسًا: معيار **"دراسة وتطبيق عملية التصميم الهندسي"** وجاء في المرتبة السادسة والأخيرة،

وبمستوى تضمين (منخفض جداً) وبنسبة بلغت (1.9%)، وتراوحت نسب تضمين هذا المعيار وفقًا للصفوف ما بين (0.7 %) في الصف الثاني و(3.2%) في الصف الخامس الأساسي، وجميعها بمستوى (منخفض جداً)، وذلك كما هو موضح في شكل (8).




**شكل (8):** النسب % لتضمين معيار "دراسة وتطبيق عملية التصميم الهندسي" وفقًا للصفوف

وبالمثل ففي دراسة الشكيلي وآخرون (Al-Shukaili, et al., 2024) ورد لديهم تضمين معيار الممارسات الهندسية في العلوم بنسبة منخفضة بلغت (5.75%)، وعلى نحو مشابه فقد جاء معيار "تضمن الممارسات الهندسية" في دراسة البيز (Al-Beez, 2017) بنسبة بمستوى تضمين (منخفض جداً) بلغت (2.4%)، وهي قريبة منها في هذه الدراسة، بالمقابل تم دمج الممارسات الهندسية Engineering practices مع الممارسات العلمية Scientific practices بمعيار واحد في دراسة الحليحل (Alhlehal, 2021) وهذا ما تعتمده معايير (NGSS)؛ وعليه فإن الممارسات العلمية التي تمثل جزءاً من المعيار في تلك الدراسة وهو معيار الاستقصاء في هذه الدراسة وقد أشير إليه سابقًا، أما معيار "تضمين ممارسات العلوم والهندسة" والذي تم فيه دمجهما معًا وفق دراسة الحليحل (Alhlehal, 2021) فقد جاءت نسبته (15.3%)، في حين أن هذا المعيار أو ما يشبهه غاب عن دراسات أخرى (Al-Otaibi & Al-Harbi, 2024, Malkawi & Alyousef, 2019).

وربما يفسر تدني نسب الممارسات الهندسية بأن المناهج تتعاطي معها في إطار واحد مع الممارسات العلمية، وبصورة يغيب التمييز بينهما خلال تصميم المنهاج، وبينما يتضح هنا تدني نسب هذا المعيار حتى تكاد تنعدم، فإن هذا يتطلب إعادة النظر في ضرورة الاهتمام بتضمينه مستقبلًا خلال أي عملية تطوير قادمة للمناهج، وحتى ذلك الحين فقد يكون من المناسب تنبيه المعلمين وإرشادهم إلى ضرورة إثراء المحتوى المقدم في الكتب المذكورة بما يحقق متطلبات تضمين الممارسات الهندسية.

وختاماً؛ فإن المقارنات الواردة آنفًا لنسب تضمين معايير منحى (STEM) في هذه الدراسة مع الدراسات الأخرى، هي ليست سوى للاستئناس، لا سيما وأن هناك اختلافات بين هذه الدراسة وتلك الدراسات منها أن تلك الدراسات أجريت في دول أخرى وعلى مناهج مختلفة عن المناهج العمانية، علاوة على أنها طبقت على صفوف أو مراحل تعليمية مختلفة، واقتصرت على عدد أقل من الصفوف، وقد تميزت هذه الدراسة بتناولها لمرحلة بأكملها وهي المرحلة الابتدائية، كما أنها غطت جميع الكتب فيها، وحللتها كاملة.

## التوصيات

1. المزيد من الاهتمام بتضمين معايير منحى (STEM) في محتوى مناهج العلوم للصفوف (1-6) بسلطنة عمان، خلال أي عملية مراجعة أو تطوير قادمة.
2. إثراء المحتوى المقدم خلال عملية التدريس بأنشطة إضافية، إلى حين تطوير المناهج بما يلبي ضرورة تجسير الفجوة الناتجة عن تدني تضمين معايير منحى (STEM)، لا سيما تلك المعايير التي جاءت بمستوى (منخفض جداً)، كمعياري "تدعيم التعليم والتعلم باستخدام القدرات التكنولوجية وبرامج الحاسوب"، و"دراسة وتطبيق عملية التصميم الهندسي"، وتدريب المعلمين على ذلك.
3. نشر ثقافة (STEM) بين كل من لهم علاقة بتعليم العلوم وتعلمها.

## المقترحات

1. تحليل محتوى كتب العلوم المطورة للصفوف (7-12) بسلطنة عمان في ضوء معايير منحى (STEM).
2. مقارنة المناهج العمانية مع غيرها من مناهج الدول المتقدمة في ضوء معايير منحى (STEM).
3. تقديم تصور مقترح لتضمين متطلبات منحى (STEM) في مناهج العلوم العمانية.

**Referance**


Ahmad, H., F. (2016). The Effectiveness of Teaching a Unit in The Light of STEM Orientations to Develop Problem Solving Skills and The Trend Towards the Study of Science Among Primary Stage Students. Egyptian Journal of Scientific Education, 19(3), 129-176. https://doi.org/10.21608/mktm.2016.113147

Al-abdali, S. (2016). An Analysis Study of Omani Science Textbooks for Middle School (6-8) in View of the Next Generation Science Standards. Unpublished Master's Thesis, Sultan Qaboos University, Muscat, Oman.

Alahmad, N., & Albaqami, M. (2017). An Analysis of the Physics Textbook Content within the Next Generation Science Standards NGSS. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 13(3), 309-326. https://jjes.yu.edu.jo/index.php/jjes/article/view/696

Al-Beez, D. (2017). Content analysis of science books for upper primary grades in light of STEM requirements. Alam al-Tarbiyah, 18(57), 1-69. https://doi.org/10.12816/0041161

Alhlehal, A. (2021). Analyzing the Content of the 8th Basic Grade Science Textbook in Jordan in Light of the Stem Requirements. . Unpublished Master's Thesis, Al al-Bayt University, Mafraq, Jordan.

Al-Malki, M. (2018). The Effect of Teaching Science by using STEM Approach in Developing Research Skills in Accordance with the ISEF Standards among Primary Stage Students. International Journal of Psychological and Educational Studies, 4(1), 113-135.

Almohammadi, N. (2018). The Effectiveness of Using Interactive Software for Teaching Geometry to Development Van Halle Geometrical Reasoning Levels and Creativity Skills of Students in Medium First Grade at Jeddah. International Interdisciplinary Journal of Education, (7)1, 121-128. https://doi.org/10.36752/1764-007-001-010

Al-Otaibi, M., & Al-Harbi, A. (2024). Analysis of Book 4 in Light of the Requirements of the Science, Technology Engineering and Mathematics "STEM" Approach in the Kingdom of Saudi Arabia: Build a Suggested Pro-Posal. Journal of Curriculum and teaching Methodology, 3(4), 13-28. https://doi.org/10.26389/AJSRP.M080224

Aloufi, M. (2020). The Degree of Inclusion the Science Criteria for the Next Generation "NGSS" in Saudi Chemistry Curricula of Secondary School. Arab journal for scientific publishing, 18. 180-209.

Al-Rashidi, M. & Alanazi, F. (2020). The availability of science, technology, engineering and mathematics education requirements in the physics textbook for the tenth grade in the Kingdom of Saudi Arabia. The Educational Journal of Kuwait University, 34(136). 265-309. https://doi.org/10.34120/joe.v34i136.3339

Al-Rumhi, H. & Al-Badri, A. (2023). The Degree of Availability of the Science, Technology, Society and Environment "STSE" Approach in Science Curricula in the Sultanate of Oman. Journal of Curriculum and teaching Methodology, 2(1), 38-53. https://doi.org/10.26389/AJSRP.D250822

Al-Rushidi, K., Al-Mahdy, Y., Al-Harthi, A., & Amer, M., (2022). Teachers' Resistance to Change in Math and Science Curricula in the Sultanate of Oman. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 18(3), 437-449. https://doi.org/10.47015/18.3.3

Al-Shuhaimi, A. (2015). Impact of Using Science, Technology, Engineering and Mathematics Approach (STEM) on Developing Creative Thinking and Science Achievement of 3rd Grade Students in Basic Education. Unpublished Master's Thesis, Sultan Qaboos University, Muscat, Oman.

Al-Shukaili1, A., Shahat, M. & Ismail, S. (2024). Level of including the fields of Science, Technology, Engineering, Art, and Mathematics (STEAM) in the Omani Science Curricula content for Grades 5-8. An-Najah University Journal for Research - B (Humanities), 38(3), 483-524. DOI: 10.35552/0247.38.3.2176

Assarroudi, A., Heshmati N., Armat, M., Ebadi, A., & Vaismoradi, M. (2018). Directed qualitative content analysis: the description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process. Journal of research in nursing: JRN, 23(1), 42–55. https://doi.org/10.1177/1744987117741667

Bybee, R. W. (2010). Advancing (STEM) Education: A 2020 Vision. Technology and Engineering Teacher, 70(1), 30-35.

Chiappetta, E. L. & Fillman, D. A. (2007). Analysis of Five High School Biology Textbooks Used in the United States for Inclusion of the Nature of Science. International Journal of Science Education, 29(15), 1847-1868. https://doi.org/10.1080/09500690601159407

Daugherty, M, D. (2013). The prospect of an "A" in STEM Education. Journal of STEM Education, 14 (2), 10-15. Retrieved January 10, 2025, from https://www.jstem.org/jstem/index.php/JSTEM/article/view/1744/1520

Educational Portal. (2019). Stem Oman Program. Sultanate of Oman: Minister of Education. . Retrieved January 10, 2025, from https://home.moe.gov.om/updates/3/show/1057

Elayyan, S. & Al-Mazroi, Y. (2020). Science Teachers' Perceptions of Difficulties in Applying Stem Approach in Sultanate of Oman. Journal of Educational & Psychological Sciences, 4(2), 57–74. https://doi.org/10.26389/AJSRP.S061119

Elbarky, E. (2019). Developing some science skills and scientific attitudes in kindergarten children using STEM activities, Childhood journal, Cairo University, 32(1), 330-367. https://doi.org/10.21608/jchild.2019.137942

Fouad, H. (2018). The impact of STEM project-based learning on the achievement of high school students in the UAE (science, technology, engineering, and mathematics). Unpublished, Master's thesis, The British University in Dubai.

Ghanem, T. S. (2013). Dimensions of STEM Curriculum Design and the Impact of a Proposed Curriculum in Light of the Earth System on Developing Systems Thinking Skills among High School Students. Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, 51. 115-180.

Harrison, M. (2011). Supporting the T and the E in STEM: 2004-2010. Design and Technology Education: An

International Journal, 16(1), 17–25. Retrieved January10,2025,from https://openjournals.ljmu.ac.uk/DesignTechnologyEducation/article/view/1740

Imagine learning. (2022, June 21). How NGSS and Stem Fit together. Twig Science. Retrieved January 10, 2025,from https://www.twigscience.com/blog/how-ngss-and-stem-fit-together/

International curriculum. (n.d.). Cambridge International Education. Retrieved January 10, 2025, from https://www.cambridgeinternational.org/why-choose-us/benefits-of-a-cambridge-education/international-curriculum/

Jho, H., Hong, O., & Song, J. (2016). An Analysis of STEM/STEAM Teacher Education in Korea with a Case Study of Two Schools from a Community of Practice Perspective. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 12(7),18431862. https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1538a

Li, Y., Huang, Z., Jiang, M., & Chang, T. (2016). The effect on pupils' science performance and problem-solving ability through Lego: an engineering design-based modeling approach. Educational Technology &Society,19(3),143-156. https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.3.143

Malkawi, A. & Alyousef, I. (2019).The Extent of Inclusion of STEM Approach Criteria in the Developed Physics Textbooks for Secondary Stage in Jordan. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 15(2),201-218. https://jjes.yu.edu.jo/index.php/jjes/article/view/754/462

Martin, M., Mullis, I., Foy, P., & Hooper, M. (2016). TIMSS 2015 international results in science. International Evaluation Association (IEA), International Study Center Lynch School of Education, Boston College.

Maryland State Department of education. (2012). Maryland State STEM Standards of Maryland. Washington, DC: The National Academies Press.

Ministry of Education [MOE]. (2018). Science Teacher's Book for the Sixth Grade. Sultanate of Oman: Muscat.

Ministry of Education [MOE]. (2019). Science Guidance Bulletin. Sultanate of Oman. https://home.moe.gov.om/file/ggg/nth/9.pdf

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. . Retrieved January 10, 2024, from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/

National Research Council [NRC]. (2011). Successful K-12 STEM Education identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics. Washington, DC: The National Academies Press.

National Research Council [NRC]. (2012). A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas. Washington, DC: The National Academies Press.

Ogura, Y. (2015, February). Super Science High School (SSH) Project in Japan. Retrieved January 10, 2025, from https://www.yumpu.com/en/document/read/37133125/super-science-high-school-project-in-japan-yasushi-ogura-senior-

Pecen, R., Humston, J., & Yildiz, F. (2012). Promoting STEM to Young Students by Renewable Energy Applications. Journal of STEM Education: Innovations and Research, 13(3), 62–73. https://www.jstem.org/jstem/index.php/JSTEM/article/download/1653/1460

Rezk, F. (2019). Use of STEM Integrated Approach For Developing 21st Century Skills and Decision Making Skills Among First Year Faculty of Education Students. Journal of Arab Studies in Education & Psychology, (62), 79-128. https://doi.org/10.21608/saep.2015.55985

Saleh, A. (2016). A Proposed Unit In The Light of (Stem) Approach And Its Effect on Developing Attitudes Toward (Stem) and Problem Solving Skills For Primary Students. International Interdisciplinary Journal of Education,5(7),186-217. https://doi.org/10.12816/0035914

Sarican, G. & Akgunduz, D. (2018). The impact of integrated STEM education on academic achievement, reflective thinking skills towards problem solving and permanence in learning in science education. Cypriot Journal of Educational Sciences,13(1),94-107. https://doi.org/10.26803/ijlter.23.5.1

Thomasian, J. (2011). Building a science, technology, engineering, and math education agenda: An update of state actions. National Governors Association. Retrieved January 10, 2025, from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532528.pdf

Toiemah, R. (2004). Content Analysis in the Humanities: Its Concept, Foundations, and Uses. Dar al-Fikr al-Arabi.

Vasquez, J., Comer, M. & Sneider, C. (2012). STEM Lesson Essentials, Grades 3-8: Integrating Science, Technology, Engineering and Mathematics. Retrieved January 10, 2025, from https://www.heinemann.com/products/e04358.aspx

von Davier, M., Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C., Bookbinder, A., Bezirhan, U., & Yin, L. (2024). TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science. Boston College, TIMSS & PIRLS International StudyCenter. https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.rs6460

Wang, H., Moore, T., Roehrig, G., & Park, M. (2011). STEM integration: The impact of professional development on teacher perception and practice. Journal of Pre-College Engineering Education Research, 1, 1-13. https://doi.org/10.5703/1288284314636

Yildirim. B. (2016). An Analyses and Meta-Synthesis of research on STEM education. Journal of Education and Practice, 7(34), 23-33. Retrieved January10,2025,from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126734.pdf

# Proactive Personality and its Relationship with Academic Boredom Among Students of Irbid University College

***Abed alnasser Ahmad Alazzam***, *Al-Balqa Applied University*
***Abdullah Abdel-Karim Al Shoqran***, *Al-Balqa Applied University*
***Mahmoud Hasan Ajlouni***, *Al-Balqa Applied University*
***Mohamed Khalifeh AlShraideh***, *Al-Hussein bin talal university*
***Ibrahim Abdalmajeed Tha'laby***, *Ministry of Education*

**Received: 9/7/2024**
**Accepted: 25 /2 /2025**
**Published: 30/9/2025**

***Corresponding author:**
Abed alnasser Ahmad Alazzam, Al-Balqa Applied University. Jordan.
Abed-azzam@bau.edu.jo

How to cite:Alazzam , A. A. & AlShoqran , A. A. & Ajlouni , M. H & AlShraideh , M. K & Tha'laby , I. A.(2025). Proactive personality and its relationship with academic boredom among students of irbid University College. *Jordan Journal of Educational Sciences,21*(3),305-316.
https://doi.org/10.47015/21.3.4

© 2025 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

## Abstract

**Objectives**: The study explored the correlation between proactive personality and academic boredom among students at Irbid University College and the differences in levels of academic boredom based on gender.

**Methodology**: A convenient sample of 121 male and female students was selected. To achieve the study's objectives, an academic boredom scale and a proactive personality scale were utilized.

**Results**: The results showed that the level of academic boredom among students was high and that there were significant gender differences, with males exhibiting higher levels of academic boredom than females. Furthermore, the findings revealed a negative correlation between proactive personality and academic boredom among students of Irbid University College.

**Conclusion**: This indicates that as the level of academic boredom increases, the level of proactive personality decreases.

**Keywords**: academic boredom, proactive personality, Irbid University College students.

## الشخصية الاستباقية وعلاقتها بالملل الأكاديمي لدى طلبة كلية إربد الجامعية

عبدالناصر أحمد العزام، جامعة البلقاء التطبيقية
عبدالله عبدالكريم الشقران، جامعة البلقاء التطبيقية
محمود حسن العجلوني، جامعة البلقاء التطبيقية
محمد خليفة الشريدة، جامعة الحسين بن طلال
ابراهيم عبدالمجيد ثعلبي، وزارة التربية والتعليم

## الملخص

**الأهداف:** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الشخصية الاستباقية والملل الأكاديمي، لدى طلبة كلية إربد الجامعية، والكشف عن الفروق في مستويات الملل الأكاديمي في ضوء متغير الجنس.

المنهجية: تم اختيار عينة متيسرة من (121) طالبًا وطالبة، خلال الفصل الدراسي الصيفي من العام الدراسي 2024/2023، ولتحقيق أغراض الدراسة تم استعمال مقياسي الملل الأكاديمي والشخصية الاستباقية، بعد التحقق من دلالات صديقهما وثباتهما.

النتائج: لقد أظهرت النتائج أن مستوى الملل الأكاديمي لدى الطلبة قد جاء بدرجة مرتفعة، ووجود فروق في مستوى الملل الأكاديمي تعزى للجنس، إذ جاءت الفروق عند الذكور أعلى منها عند الإناث، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة، بين الشخصية الاستباقية والملل الأكاديمي لدى طلبة كلية إربد الجامعية.

**الخلاصة:** تدل النتائج على أنه بزيادة مستوى الملل الأكاديمي لدى الطلبة يقل مستوى الشخصية الاستباقية لديهم.

**الكلمات الدالة :**الملل الأكاديمي، والشخصية الاستباقية، طلبة كلية إربد الجامعية

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2025.

**المقدمة**

إن تطوير العملية التربوية يشكل أهم الأهداف التي يسعى القائمون عليها بغرض تجاوز العقبات التي تعترضها كافة، وإحداث تغييرات إيجابية في مكوناتها كافة ؛ لتتمكن من مواكبة التطورات التكنولوجية التي أثرت فيها. ويشكل المتعلم أحد أهم عناصرها، إذ بات من الضروري الانتباه إلى خصائصه المعرفية والانفعالية كافة؛ بغرض مساعدته في إنجاز مهامه الأكاديمية، وتحسين علاقاته الاجتماعية، الذي بدوره يؤدي إلى زيادة مشاركته الأكاديمية في مجال التعليم، ما ينعكس إيجابياً على تحصيله الدراسي وتكيفه النفسي والاجتماعي.

يُعد الملل الأكاديمي أحد الظواهر النفسية السلبية التي يعاني منها طلبة المدارس والجامعات، الذي يرتبط بشكل مباشر بالتعليم الأكاديمي، والتدريس في الفصول الدراسية والانجاز، ونظرًا لتأثيره الكبير على مشاركة الطلاب وانخراطهم بفاعلية في المواقف التعليمية فقد أصبح من أكثر الموضوعات النفسية بحثًا، بعد أن كان مجالًا مهملًا وغير متطور إلى حدٍ كبير (Wallbott, 1998; Pekrun et al., 2002; D'Mello & Graesser, 2009)، فقد وجد مان وروبنسون (Mann & Robinson, 2009) أن 58%من طلاب الجامعات في إنجلترا أفادوا بأن أكثر من نصف محاضراتهم كانت مملة. ووجد أيضًا في كندا أن حوالي 41% من طلاب المرحلة الجامعية الأولى يشعرون بالملل الأكاديمي(Daniels, 2010).

وقد كان رايت ومور Wright and Moore من بين الأوائل الذين وثقوا آثار الملل الأكاديمي (academic boredom) على الطلبة، والمتمثل بنقص الحافز، وتبني سلوكيات غاية في الخطورة، مشاعر الكبت، وتغيير الإدراك للوقت. وقد وصفه بامارك (Barmack,1938)بأنه حالة من الصراع بين الميل إلى الاستمرار والميل إلى الابتعاد عن موقف أصبح غير سار بشكل أساس؛ بسبب الدافع غير الكافي الذي أدى إلى عدم التكيف الفسيولوجي الكافي معه. وأوضح زوكرمان (Zuckerman, 1979) أن الملل الأكاديمي هو النفور من المواقف المتكررة من أي نوع، أو العمل الروتيني، أو الأشخاص المملين، والقلق الشديد في ظل الظروف التي يكون فيها الهروب من الثبات مستحيلًا. وفي هذا السياق بيّن سميث (Smith,1981)أن الملل الأكاديمي يعود إلى تاريخ ليس قريبًا باعتباره استجابة نفسية لحالة من الروتين والرتابة. وعرف ليري وآخرون (Leary et al., 1986) الملل الأكاديمي أيضًا بأنّه: شكل خفيف من أشكال المشاعر السالبة. فيما عرفه فيشر (Fisher, 1993) بأنه تجربة عاطفية مرتبطة بعمليات الانتباه المعرفية. وقد أشار العالم البارز فى مجال علم النفس الإيجابي كسيسنتميهالي (Csikszentmihalyi, 1997)إلى أنّ الملل هو استجابه لتحدٍ منخفض يتمتع فيه الشخص بمهارة عالية، تجعل قيمة هذا التحدي لديه غير مهمة. كما يُعرف الملل على أنه حالة عاطفية غير سارة عابرة يشعر فيها الفرد بنقص الاهتمام وصعوبة التركيز على النشاط الحالي (Vodanovich, 2003). وأكد روبسون ( Robson, 2017) أن الملل حالة عاطفية نفسية يتم اختبارها عندما لا تتاح للمتعلم الفرصة للقيام بعمل ما، أو عند القيام بعمل لا يستطيع التكيف معه؛ إذ يُترك بدون أي شيء ليفعله، كما يتجلى بعدم عنايته بمحيطه، ويشعر أن فترات وقته لا تحتوي على أشياء مهمة. والملل يعكس حالة عقلية معينة يجدها المتعلم مزعجة نتيجة لنقص الدافع الذي يجعله لا يتوق إلى العمل. كما أن الملل على المدى البعيد يمكن أن يكون حالة ذهنية خطيرة ومدمرة، تضر بصحة المتعلم، ولا تجعله يحقق إنجازاته التعليمية. وفي ضوء ما تقدم يمكن وصف الملل الأكاديمي بأنه: شعور غير سار ناتج عن الإحساس بالتعب، والمواقف الرتيبة، والمملة في البيئة المحيطة، ما يحول دون تركيز الانتباه، وتلبية احتياجاته، وانخفاض الاهتمام. ويشير فارمر وسنبرغ (Farmer & Sundberg, 1986) إلى أنّ هناك عدد من المواقف التي تساعد في تطور ظاهرة الملل الأكاديمي، وجميعها تنطوي على مشاكل جذب الانتباه. وأول هذه المواقف هي التي يُمنع فيها الأفراد من الانخراط في نشاط مرغوب فيه، والثانى عندما يُجبر الأفراد على الانخراط في نشاط غير مرغوب فيه، والثالث يتشكل عندما يكون الأفراد ببساطة غير قادرين لسبب أو لآخر على الاستمرار في المشاركة في نشاط معين.

وأظهر بيركنز وهيل (Perkins & Hill, 1985) أيضًا أن الملل ينشأ عن التكرار والرتابة، ما يؤدي غالبًا إلى مستويات عالية من الإحباط، وعدم البهجة جنبًا إلى جنب مع انخفاض مستويات العناية والتركيز. بعد ذلك بوقت قصير، وأبلغ مورولد (Moroldo,1986) عن وجود ارتباط مهم وسلبي بين الملل ومتوسط درجات الطلاب الذين يلتحقون بالجامعة. كما أكد بكرون (Pekrun, 2006) أن مناخ التعلم (Learning climate) أبرز العوامل التي تحدد مستويات الملل الأكاديمي؛ إذ يتحكم بدافعية الطالب المرتبطة بصورة مباشرة مع شعوره أو عدم شعوره بالملل الأكاديمي. فمناخ التعلم يعكس الحالة المزاجية للطالب، والمواقف، والمعايير، والنبرة السائدة في بيئة الفصل الدراسي. فإذا احتوى المناخ التعليمي على الأجواء السلبية فإن ذلك مدعاة لزيادة الملل الأكاديمي، على أن المناخ التعليمي الإيجابي يُشعر الطالب بالأمان، والاحترام، والترحيب، والدعم، وبالتالي تقليل المشاعر السلبية،التي منها الملل الأكاديمي. وأضاف تزي ورفاقه (Tze et al., 2014)العديد من العوامل التي تسهم في الملل داخل البيئة التعليمية منها اتباع المعلم أو عضو هيئة التدريس طريقة تقليدية في تقديم المعلومة، مثل: طريقة التلقين، والتدريس المباشر. كما إنّ هناك بعض المهام في طبيعتها مملة للطالب مثل: مهمة الكتابة، والإملاء، وأيضا فإن طبيعة المهمة من حيث مدى مناسبتها لقدرات الطالب تلعب دورًا بارزا في تحديد مستويات الملل الأكاديمي، فعندما تكون المهمة أعلى من قدرات الطالب أو أدنى منها بشكل كبير، فإن ذلك يتيح المجال لزيادة الملل الأكاديمي. كما تُعدّ الامتحانات الخاصة بالمقررات الدراسية من أكثر العوامل جلبًا للملل؛ لأنّها في طبيعتها تشعر الطالب بمشاعر سلبية مثل: القلق، والخوف، والارتباك، فعندما يشعر الطالب أنه يجتهد ويتعلّم من أجل النّجاح في الامتحانات، والحصول على علامة تحدد مصيره في المقرر الدراسي، فإن دافعيته تقل ويتسرب الملل إلى نفسه. وللملل الأكاديمي تأثير واضح على أبعاد البيئة التعليمية؛ إذ يؤثر سلباً على الدافعية، والإنجاز، وأنشطة التعلم، كما يؤدي إلى زيادة رغبة الطالب في مغادرة الفصل الدراسي، والتوقف عن التعلم، أو تأخيره، ونقص التعلم الذاتي (Pekrun et al., 2010). وقد بيّن دشمان ورفاقه (Daschmann et al., 2011) ثمانية أنماط للملل الأكاديمي وهي الآتية: الرتابة أو الروتينmonotony) ): يبدأ الملل الأكاديمي عند الطلبة بشكل عام عندما تكون إجراءات البيئة التعلمية روتينية، ومكررة في طبيعتها، وخالية من التحديث، وتفتقر إلى عناصر جديدة. الافتقار إلى المعنى (lack of meaning): فعندما لا يفهم الطالب معنى الشيء، ولا يدركه، ولا يبحث عما وراء هذا المعنى، وما المقصود به؛ يجعله يفقد عنايته ودافعيته بهذا الشيء. تكلفة الفرص (opportunity costs): إذ إنّها تمثل الفوائد المحتملة التي قد يفقدها الطالب عند اختيار بديل دون آخر. إذ إنّ تغيب الطالب عن المدرسة أو الفصل الدراسي، يجعله يظن بشكل آني أنّه اتخذ قراراً أفضل، وحقق فوائد أكبر من قيامه بحضور الفصل الدراسي. مجابهة تحديات أعلى من قدرات الطالب (being over-challenged): إذ إنّ هذه التحديات أعلى من قدرات الطّالب، فلا يستطيع

تنفيذ المهمّة المقررة. مجابهة تحديات أقل من قدرات الطالب ( being under – challenged): إذ إنّ هذه التحديات أقل من قدرات الطالب، فلا يظهر العناية بتنفيذها. الافتقار إلى المشاركة الأكاديمية ( lack of academic engagement). كره المعلم (teacher dislike): بسبب أن المعلم محبط، أو مزعج، أو أن تفاعله الاجتماعي مع الطالب سلبي، وغيرها العديد من العوامل التي تزيد من كره الطالب للمعلم. الملل المعمم (generalized boredom): الذي يحدث للفرد في مجالات حياتهم كافة: النفسية، والاجتماعية، والشخصية، والمهنية، التي تؤثر في المجال الأكاديمي. وتبعا لانكا ما ريميا (Tanaka & Marayama, 2014) هناك بعض الملامح التي تُظهر أن مستويات الملل الأكاديمي مرتفعة عند الطلبة، وهي عدم القدرة على تجهيز المعلومات بدقة، وعدم القدرة على تنظيم المهام، وعدم المثابرة على أداء الأنشطة التعليمية، والإهمال، والشعور بالوقت، والرغبة في الفرار، وانخفاض التحصيل، والتغيب المستمر من دون عذر، وعدم اتباع التعليمات، والوصول المتأخر إلى القاعات التدريسية، والمحاولات المتكررة للخروج من المحاضرات والدروس، والبساطة في التعامل مع الأمور، وعدم وجود الاستثارة والتحفيز لمدة طويلة. وبهدف ضبط الملل الأكاديمي لدى الطلبة، فقد اقترح مان وروبنسون (Mann & Robinson, 2009) مجموعة من العوامل منها: تطوير بيئة تعليمية نشطة وتعاونية تسودها الأجواء الإيجابية، والعلاقات الدافئة، وبناء مناهج تعليمية قائمة على التساؤل، وأسلوب حل المشكلات. واستعمال التقييم الهادف والبنّاء، وإثارة دافعية الطلبة الداخلية والخارجية، وتهيئة ظروف التعلم العميق .

وتؤكد الدراسات التي تناولت الملل الأكاديمي أنه يرتبط بعلاقة ارتباطية إيجابية بالاحتراق الأكاديمي(Sun & Yu, 2023)، وسلباً بالمشاركة الأكاديمية والإنجاز الأكاديمي(Sharp et al., 2020)، ومناخ التعلم (Tze et al., 2016)، والدافع الداخلي (Pekrun et al., 2014) والاستمتاع بالتدريس (Chunyan & Ying 2024)، والشخصية الاستباقية (Striler & Jex, 2023)، التي تستند إلى نظرية السمات في علم نفس الشخص (Costa &McCrae, 2000) ، وهي بنية تلخص ميل الفرد إلى السلوكيات الاستباقية في مختلف مجالات الحياة، وخاصة في مكان العمل بدلاً من الاستجابة السلبية للظروف الخارجية (Alikaj, 2021) ويعود تاريخها إلى التسعينات من القرن العشرين إذ برزت في أدبيّات علم الإدارة المُنبثقة من اتجاهين مُختلفين هما: الاتجاه السُلوكي الّذي أولى اهتماماً لتفاعُل الفَرد والبِيئة، والاتجاه الآخر لباندورا الّذي يمثل النظرية الاجتماعيّة المَعرفيّة ويؤكد على التفاعل الحتمي المتبادل المستمر لكل من السلوك، والمعرفة، والتأثيرات البيئية، وعلى أن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة، ولايمكن إعطاء أي من هذه المحددات الرئيسة الثلاثة أية مكانة متميزة على حساب المحددين الآخرين (Bowers, 1973; Muqaddadi et al.,2021).

وتُعرَّف الشخصيّة الاستباقية بأنّها: المَيل المُستقرّ نسبياً لإحداث التغيير البيئي، والانخراط في سُلوك استباقي في مَجمُوعة مُتنوعة من المَواقف، ويَميل الأفرَاد أصحاب الشخصيّة الاستباقية إلى تغيير ظُروفهم عن قَصد بِما في ذلك بِيئتهم الماديّة (Buss, 1987) ، كما تُعرّف الشخصيّة الاستباقية أنّها: اتّجاه مُستقِر نسبياً لإحداث تغيير بيئي يُميّز الأفرَاد بناءً على مَدى اتّخاذهم إجراءات للتأثير في بِيئاتِهم (Crant, 1995) كما ينظر إليها بأنها بِناء طَبيعِي يُحدّد الاختلافات بَينَ الأفرَاد للقيام بنشاطات تؤدّي للسيطرة على البيئة وتَحسينها، والقيام بمُبادرات فرديّة لتشكيلة واسِعة من الأنشطة المُثابَرة عليها حتى يتحقّق التَغيُّر المَنشود (Seibert et al., 1999)، كما تَتمثّل بالميل الثابت عِند الفَرد للقيام بِفعل مُؤثّر فِي البيئة (Crant, 2000).

وتُشير الشخصيّة الاستباقية إلى مَيل الفَرد المُستقرّ نِسبيًّا للانخراط فِي عَمَل يُؤثّر فِي مُحيطِه، مِن خِلال البَحث عن فُرص التغيير، والحِرص على اتخاذ الإجراءات اللّازمة للتنفيذ حتّى يَتِم التغيير بنَجاح، وتَتمثّل بثَلاث عمليّات مُترابطة: الإدراك: وهو إعادة بِناء المَوقف وإدراكه للتَغيير. والتنفيذ: وهو تَفسير هذا التغيير وتَحويله إلى واقع. وأخيراً المُثابَرة: وهي تَنفيذ هذا التغيير رَغم التحدّيات. (Belwalkar, 2016) وتُعرَف بأنّها: القُدرة الاستعداديّة للفرد للسيطرة على البيئة، وتَحديد الفُروقات بَينَ الأفرَاد في المُثابَرة، والعَمَل على السلُوك لِتَحقيق مُراده (Wang et al., 2017) . ويمكن لنا وصف الشخصية الاستباقية بأنها: إحدى أنماط الشخصية التي يمتلك أصحابها استعداداً طبيعيًا للقيام بالسلوكيات بشكل استباقي بانتظام ؛بغرض السيطرة على المواقف وتطويرها.

ويتصف الأفراد أصحاب الشخصية الاستباقية بأنهم أقل شعوراً بالملل، وأكثر استعداداً للانخراط في مهام سلوكية استباقية، والتأثير في البيئات الخاصة بهم (Bateman & Crant, 1993; Baqi, 2015). والقدرة على تطوير علاقات اجتماعية، وتعزيز الرضا عن الحياة، والمشاعر الايجابية، وهم أقل قلقاً وتوتراً، ويمتلكون مستويات عالية من الانبساط، والقبول، والضمير، وانخفاض العصابية (Crant, 2000). وعادةً ما يكون الأفراد الاستباقيون موجهين نحو التغيير والعمل (Jiang, 2017)؛ ما يمكنهم من تحديد فرص التحسين واتخاذ الإجراءات والمثابرة حتى يغيروا ويحسنوا الوضع الراهن (Bateman & Crant, 1993; Crant, 2000)، كما يتميزون بأنّهم غير مُقيدين نسبيًّا بالقُوى الموقفية، ولِدَيهم دَور كَبير في تغيير البيئة والبَحث عن الفُرص للتغيير، ووضع الأَهداف الفعّالة والمُوجهة نَحو التغيير، والمُبادَرة والسّعي نَحو تَحقيق النَتائج، واحترام الذّات والتطوّر في استعمال المَعرفة والتفكير الإبداعي والذّكاءات المُتعدّدة، والقدرة على حَل المُشكِلات اليوميّة (Grant & Ashford, 2008; Ozkurt & Alpay, 2018)، كما يتميزوا أيضاً بالقدرة على تحقيق الأهداف المتعلقة بالعمل من خلال استعدادهم لتحمل مسؤوليات إضافية واقتراح التحسينات، والقدرة على توليد الأفكار والحلول الجديدة، وبالتالي المساعدة في حل المشكلات وتعزيز الإبداع والابتكار في البيئات التعليمية (Köksal et al., 2023; Parker et al., 2010) وأشَارَ بيت وآخرون ( Pitt et al., 2002) إلى ثلاثة أنواع مِن الشخصيّة الاستباقيّة أولاً: الأفرَاد الّذين يَصنعون الأشياء، ثانياً: الأفرَاد الّذين يُشاهدون الأشياء تَحدُث، وثالثاً: الأفرَاد الّذين يَتساءلون عمّا حَدَث. ويقسم لبيتمان وكرانت ( Bateman & Crant, 1993) الشخصيّة الاستباقية على ثَلاثَة أبعاد،البعد الأول: ويتمثل بأخذ زِمام المُبادرة الشخصيّة من أجل التغيير: يُقصَد بِها المُبادرة الشخصيّة لتحديد الأهداف طَويلَة المَدَى ومَعرفة طُرق تَحقيقها، حسب ميل الأفراد إلى الابتكار والإصرار على التَغلّب على الأزمات الّتي تنشَأ أثناء تَحقيق أَهدَافهم، ويَتحدّون الوَضع الرّاهِن ويبدؤون بالتغيير، وإحداث التَغيير وليسَ مُجرّد توقّع (Prabhu, 2007). والبعد الثاني: يظهر من خلال الانخراط في السُلُوك: يوفر الاستباقيون مَواقِف بيئية لِتَسهيل الأداء الفعّال (Bateman & Crant, 1993). أمّا البعد الثالث: فإنه يشير إلى النَزعَة الشخصيّة نَحو السُلُوك الاستباقي. فالأفراد يميلون إلى تغيير ظروفهم البيئية، لتحقيق التغيير الحقيقي، إذ تتخذ الشخصية الاستباقية مبادرة ليكون لها تأثير حول تحديد الفرص وأخذ المبادرة (Bakker et al., 2012). وتحسين رفاه الأفراد، والرضا عن الحياة، والبحث عن فرص التعلم والانخراط في أنشطة التعلم (Akkermans et al., 2016)، ويَرى وانج وآخرون

(Wang et al., 2017) أنّ الأفراد الّذين يتمتّعون بسمات شَخصيّة استباقيّة هُم أكثرعُرضة لتجربة حالات عاطفيّة إيجابيّة؛ لأنّهم يستمدّون الطّاقة من التّغلّب على العَقبات والتحديّات.

وهُناك بَعض النظريّات الّتي فسرّت الشخصيّة الاستباقية مِنها: النظرية الاجتماعيّة المَعرفية، التي تفترض أن سُلُوك الفرد بِما يَتضمنّه مِن مُعتقدات وأفكار وتوقّعات وتأثيرات بيئية جَميعها بطَريقة ارتباطية، بحَيثُ يُؤثّر كل عنصر بالآخر ويتأثّر به، وهذا يعني الحَتميّة التبادليّة إذ إن الأفراد يتمتّعون ببَعض الحريّة في تصرفاتهم،على الرّغم من قِلة الخَيارات المُتاحة لَهُم، وذلك يَرجع للعَوامِل والظُروف الخارجيّة، أو عَدَم رَغبتهم في التّصرف بطَريقة مُعينة، لذا ذَكَر باندورأنّ الفَرد يَتعلّم بحُرية محدُودة ويُؤثّر في البيئة المُستقبلية من خِلال إعادة تَنظيم سُلُوكه، وذلك بالتّعزيز الذّاتي، وأن الفَرد يَتعلّم العديد من السلوكيات من خِلال النَمذَجَة أو المُلاحَظة (Bandora, 1977)، وبناءً على ذلك يَستطيع التأثير بِشكل مُباشِر وغير مُباشِر في أوضَاعِه. وهذا يَدُل على أن الفَرد لَيس متلقّيًا سَلبيًا للبيئة، وإنّما هو الّذي يَخلق البيئة ويَجعلها في حَالة حَركة وتَفاعُل، وهنا تَعكس الشخصيّة الاستباقيّة ميلاً أكثَر للتأثير في بيئة الفَرد، إذ يَميل بِشكل أكبر إلى إدامة الإجراءات الّتي تَهدِف إلى تغيير حالته مُقارنةً بالأفراد ذوي الشخصيّة الأقل نشاطاً وأكثَر سَلبيّة (Crant, 1995; Al-Tha'labi & Al-Rabi, 2024).

أما نظريّة المُجابهة الاستباقيّة، فيفترض أن المُجابهة الاستباقيّة مَجمُوعة من الاستراتيجيّات الّتي تَهدِف إلى إعداد الأفراد ؛ لتقليل مَخاطِر المَواقِف قَبل وُقوعِها، وتُقسّم أسبِينَول وتيلور(Aspinwall & Taylor, 1997 ): المجابهة الاستباقية إلى مرحلتين هما: تَراكُم المَوارد؛ ويقصد بها صِيانَة المَوارد وتَجميعها قَبل حُدُوث أي موقف. ومن هذه المَوارد الوَقت، والمال، والمَهارات التنظيميّة والتخطيطيّة (Tian, 2014)، والوعي ويَتمثّل بالحساسية تجاه المثيرات البيئية والقدرة على الكشف عن التهديدات المحتملة.

وقد حظي كل من مفهوم الشخصية الاستباقية والملل الأكاديمي بالعديد من الدراسات على المستوى العربي والاجنبي بشكل منفرد، نظراً لارتباطهم بالأداء الأكاديمي للمتعلم في المرحلة الجامعية. فقد أجرى حسن (Hassan, 2016) دراسة في الخليل هدفت إلى التعرف إلى مستوى الملل الأكاديمي عند طلبة كلية التربية بجامعة الخليل، كما هدفت إلى فحص دلالة الفروق في مستوى الملل الأكاديمي تبعا لمتغير الجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت استبانة مكونة من (25) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وبعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها طبقت على عينة مكونة من (212) طالبا، اختيروا بطريقة العينة الطبقية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الملل الأكاديمي عند طلبة كلية التربية في جامعة الخليل كان بشكل عام متوسطا، كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الملل الأكاديمي، تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وفي مصر أجرى الشافعي (Al-Shafi'i, 2016) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الملل الأكاديمي وبعض المتغيرات النفسية عند طلاب الجامعة، وكذلك الفرق بين الجنسين. تكونت عينة الدراسة من (360) طالبًا وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الملل الأكاديمي لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مستوى الملل الأكاديمي.

وفي الجزائر أجرى بوخطة وجعفور (Boukhta & Jaafour, 2018) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الملل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، والكشف عن الفروق في مستوى الشخصية الاستباقية تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (العلميين/الأدبيين)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على مقياس الملل الأكاديمي، بعد التأكد من خصائصه السيكومترية، طبق على عينة قوامها (100) تلميذ بمدينة ورقلة اختيروا بالطريقة العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الملل الأكاديمي لدى عينة الدراسة كان مرتفعاً.

كما أجرى ناصيف (Nassif, 2018) دراسة،كان هدفها التعرف إلى مستوى الملل الأكاديمي ونسبة انتشاره وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية وسلوكيات المعلم الداعمة في جمهورية مصر العربية. وتكونت عينة الدراسة من (484) طالبا وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي. أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار الملل الأكاديمي كانت مرتفعة، ووجود فروق في في متوسطات مستوى الملل الأكاديمي بين الطلبة تعزى للجنس، ولصالح الذكور .

وفي فلسطين أجرى نضال (Nidal, 2021) دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين الملل الأكاديمي والكفاءة الذاتية، والفروق بين الملل الأكاديمي تبعًا لمتغيرات الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (541) طالبا. تم استعمال مقياسي الدراسة هما: الملل الأكاديمي، والكفاءة الذاتية، أظهرت النتائج أن درجة الملل الأكاديمي في جامعتي الخليل وبوليتكنك فلسطين في محافظة الخليل جاءت متوسطة، وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات درجات الملل الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس.

وأجرت جلعود والجبوري (Jaloud & Al-Jabouri, 2022) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الحكومية والأهلية، والتعرف على الفروق في مستوى الملل الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور –إناث) ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد أداة لقياس الملل الأكاديمي، تم تطبيقه على عينة البحث المكونة من (510) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وأظهرت النتائج أن مستوى الملل الأكاديمي لدى الطلبة كان متوسطًا، كما أظهرت عدم وجود فروق في متوسط درجات الطلبة على مقياس الملل الأكاديمي تعزى للجنس.

أجرى سيتلير وجكس (Striler & Jex, 2023) دراسة،هدفت إلى فحص العلاقة بين الملل الأكاديمي وبعض السمات الشخصية لدى بعض الموظفين في مكان العمل (الشخصية الاستباقية، الانبساطية، الحزم). تكونت عينة الدراسة من (189) مشاركًا تم اختيارهم من خلال منصة عبر الانترنت في ولاية فلوريد. وأظهرت النتائج أن الأفراد الذين لديهم شعوراً أقل بالملل هم الأفراد الذين يتمتعون بشخصية استباقية عالية، أما الأفراد الذين يتميزون بالحزم والانبساط، فقد كانوا أكثر شعوراً بالملل فى أثناء العمل.

يلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة الخاصة بالشخصية الاستباقية، والملل الأكاديمي وجود العديد من الدراسات التي تناولت متغير الشخصية الاستباقية بشكل عام، والملل الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. كما لوحظ من خلال عرض الدراسات الخاصة بالملل الأكاديمي أن هناك تباينًا في نتائج بعض الدراسات حول مستوى الملل الأكاديمي بالنسبة للطلبة، فقد أظهرت نتائج دراسة(Hassan, 2016)، ودراسة نضال (Nidal,2021)، ودراسة جلعود والجبوري-Al Jaloud & (Jabouri.2022 أن مستوى الملل الأكاديمي جاء بدرجة متوسطة، في حين أشارت نتائج دراسة (Al-Shafi'i, 2016)، ودراسة ( Boukhta & Jaafour, 2018 أن مستوى الملل الأكاديمي جاء مرتفعًا. كما تبين أيضا وجود تباين يتعلق بمتغير الجنس، إذ أشارت نتائج دراسة

حسن (Hassan, 2016)، ودراسة (Nassif, 2018)، إلى وجود فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث، ولصالح الذكور،على حين أشارت نتيجة دراسة (Nidal, 2021)، ودراسة (Al-Shafi'i, 2016)، ودراسة جلعود والجبوري (Jaloud & Al-Jabouri.2022) إلى عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مستوى الملل الأكاديمي. وفيما يخص العلاقة بين الملل الأكاديمي والشخصية الاستباقية، وبعد مراجعة الدراسات السابقة لوحظ أن دراسة هذه العلاقة لم تحظ بعدد وافر من الدراسات باستثناء دراسة سيتلير وجكس (Striler & Jex, 2023، لذا تأتي الدراسة الحالية محاولة لسدّ النقص في الدراسات العربية، وتعنى في البحث عن العلاقة بين الملل الأكاديمي والشخصية الاستباقية هنا في الأردن، إذ إن هذا المجال ما يزال بحاجة إلى دراسات مستفيضة.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

يُعد الملل الأكاديمي أحد الظواهر الانفعالية السلبية الشائعة في المدارس والجامعات، والذي يشكل عقبة تحول دون تحقيق المشاركة العاطفية والرفاهية النفسية في البيئة الجامعية على وجه الخصوص ( Goetz & Hall, 2014) ناهيك عن ما يلحقة من آثار سلبية على نتائج الإنجاز الأكاديمي والصحة النفسية والشعور بالقلق والتوتر والتعب، مما قد يفقده القدرة على التركيز، وضعف الاهتمام بالمواقف التعليمية والمشاركة الأكاديمية، خصوصا في المرحلة الجامعية التي تُعد أهم مراحل التعليم المرتبطة بمستقبله المهني. وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في التعرف إلى مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، وتحديد ما إذا كان الملل الأكاديمي يختلف باختلاف الجنس. كما تتقصى الدراسة معرفة إذا ما كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الشخصية الاستباقية والملل الأكاديمي،إذ تُعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات هنا في الأردن –حسب علم الباحثين- والتي من المتوقع أن تفسح المجال أمام العديد من الأبحاث والدراسات في المستقبل. لذا تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1-ما مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية إربد الجامعية ؟

2- هل تختلف العلاقة الارتباطية بين الملل الأكاديمي والشخصية الاستباقية لدى طلبة كلية إربد الجامعية باختلاف الجنس؟

3-هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين والملل الأكاديمي والشخصية الاستباقية، لدى طلبة كلية إربد الجامعية؟

**أهميّة الدّراسة**

تكمن أهمية الدراسة الحالية في مجاليها النظري والتطبيقي معاً، فنظرياً تُعدّ الدّراسة الحاليّة إضافة جديدة نسبياً للمكتبة العربيّة من حيث متغيراتها المطروحة، فهي من الدّراسات النّادرة محليًا وعربياً، الّتي تبحث في علاقة الشخصية الاستباقية بالملل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة هنا في الأردن، إذ إنه لا يوجد على- حد علم الباحثين- دراسات تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات مجتمعةً. كما أنّ هذه الدّراسة قد تساعد الباحثون والدارسون والمهتمون بدراسة هذه المتغيرات في الأدبيات التربوية والنفسية المقدمة، أما الأهمية التطبيقية، تظهر من حيث النتائج التي يمكن التوصل إليها، والتي يتوقع أن تلفت نظر القائمين على تطوير التعليم الجامعي هنا في الأردن، من حيث العمل على تهيئة بيئة تعليمية نشطة، تبعث على تحفيز الطلبة وتشجيعهم على الانخراط في المواقف التعليمية والمشاركة في الأنشطة، التي من المتوقع أن تؤدي إلى تخفيض مستويات الملل الأكاديمي للطلبة، ومواجهة المواقف والضغوطات بفاعلية.

**محددات الدّراسة**

تتحدد نتائج هذه الدّراسة بما يلي:

-**الحدود البشريّة**: المتمثلة بطلّبة البكالوريوس في كلية إربد الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية.

-**الحدود الزّمانيّة**: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي 2023-2024م، ممن تم اختيارهم بالطّريقة المتيسرة.

-**الحدود المكانيّة**: كلية إربد الجامعية.

**التعريفات الإجرائية**

-**الملل الأكاديمي**: عرّفه شارب وآخرون (Sharp et al., 2021) بأنّه استجابة نفسية - فسيولوجية لمهمّة معينة بحيث تكون هذه الاستجابة تقريبًا شديدة التكرار أو رتيبة. ويتمثل الملل الأكاديمي من خلال ثلاثة أبعاد هي:

-**بُعد الوقوع في الملل**: ويتمثل بأن يجد الطالب نفسه في مواقف لا يستطيع أن يتصرف بها، وأغلبها مكررة، ولا توجد دافعية عالية لتحقيقها.

-**بُعد حالات ذات الصلة بفئات الملل**: ويشمل الوقت البطيء، وعدم الانتباه، وكثرة الاستلقاء، والانطفاء.

-**بُعد حالات متعلقة بالدّراسة**: ويتمثل بعدم وجود دافع حقيقي للتعلم، وشرود الذهن، والتعب الشديد. ويُعرف إجرائيًا: بالدّرجة الّتي سيحصل عليها الطّالب على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

- **الشخصيّة الاستباقيّة**:هي الاختلافات بَينَ الأفرَاد عِند القِيام بِأفعَال للسَيطَرة على البِيئَة،وتَحسِينها، والقِيام بمُبادَرات مُختَلفَة ومُتنَوعة من الأنشِطَة حتّى يَتحقّق التَغيّر المَطلُوب. وتُعرف إجرائياً بأنّها الدَرَجَة الّتي حَصَل عليها الطلبة على مِقياس الشّخصيّة الاستباقيّة لتريفيليتي وآخرون (Trifiletti et al., 2009).

**الطريقة**

**منهج الدّراسة**

تم استعمال المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة الحالية، للكشف عن العلاقة بين الشخصية الاستباقية والملل الأكاديمي.

**مجتمع الدراسة**

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة البكالوريوس، المسجلين خلال الفصل الدراسي الصيفي جميعهم للعام الدراسي 2024/2023، والبالغ عددهم (1148) طالباً وطالبة، وفقاً لإحصائيات دائرة القبول والتسجيل في كلية اربد الجامعية.

**عينة الدراسة**

تم اختيار عينة الدراسة الحالية بالطريقة المتيسرة، من طلبة البكالوريوس المسجلين في المساقات الإجبارية من اللغة الانجليزية والعلوم العسكرية، وقد تكونت من (121) طالباً وطالبة بعد استبعاد (22) استبانة بسبب عدم اكتمال البيانات، منهم (43) طالبًا و(78) طالبة.

**أدوات الدِّراسة:**

أولاً: مقياس الشخصية الاستباقية

لتحقيق أغراض الدراسة الحالية تم استعمال مِقياس الشَخصيَة الاستباقيَة، الذي أعده تريفيليتي ورفاقه (Trifiletti et al., 2009) وترجمه وكيفه للبيئة الأردنية الثعالبي (Tha'labi, 2023)، يتكوّن المِقياس مِن عَشر فِقرات يستجيب لها المفحوص وفقاً لتدريج ليكرت الخُماسي: وقد أعطيت درجة أوافق بشدة (5) درجات، وأوافق (4) درجات، وأوافق بدرجة متوسطة (3) درجات، وغير موافق (2) درجة، لا أوافق بشِدّة (1) درجة.

**دلالات صِدق وثَبات مِقياس الشخصية الاستباقية فِي صورته الأصلية**

تَحقُّق الثعالبي (Tha'labi, 2023) مِن دلالات صِدق مُحتوى مِقياس الشَخصيَة الاستباقية؛ وصِدق البِناء العامِلي (Factorial Validity)، إذ تَم استعمال التَّحلِيل العَامِلي الاستِكشافي Exploratory Factor (Analysis: EFA) باستعمال طَرِيقَة المُكوِّنات الأَسَاسية والتَّدوير المُتعامد (Principal component Analysis: PCA) تَم التَحقُّق من دلالات صدق بنائه العاملي إذ تبين أحادية البُعد، وقِيم تشبعات فِقراته أعلى من (0.40) (Schönrock-Adema et al., 2009)، كما تم التحقق من البنية العاملية لمقياس باستعمال التَحليل العامِلي التَوكيدي الذي أظهرت ملاءمة مؤشراته للمطابقة (Hair et al., 201).

**دلالات صدق وثبات مقياس الشخصية الاستباقية بصورته الحالية**

**أولاً: الصدق**

**أ- صدق المحتوى**

تم التحقق من دلالات صدق المقياس بعرضه وبصورته الأولية على (10) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، وجامعة البلقاء التطبيقية، وذلك بغرض الوقوف على دلالات صدق المحتوى لأداة الدراسة، وتم التحكيم وفقًا للمعايير الآتية: السلامة اللغوية ومدى مناسبتها لأغراض الدراسة. وتم الاحتفاظ بالفقرات التي وافق عليها (80%) من المحكمين وتعديل الفقرات التي ورد عليها ملاحظات. فأصبح المقياس بصورته النهائية مكونًا من (10) فقرات.

**ب: صدق البناء** تم تطبيق مقياس الشخصية الاستباقية على عينة استطلاعية مكونة من(30) طالبًا وطالبة من طلبة كلية اربد الجامعية، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة؛ إذ تم حساب معامل الارتباط المصحح بين الفقرة والمقياس الذي تنتمي إليه، وفيما يلي توضيح لمعامل الارتباط المصحح لفقرات المقياس

**جدول (1)**: *معامل الارتباط المصحح لفقرات مقياس الشخصية الاستباقية*

| الفقرة | مَعامل الارتباط المصحح بيرسون بَينَ الفقرة والمقياس |
|---|---|
| -1 | 0.45 |
| -2 | 0.64 |
| -3 | 0.51 |
| -4 | 0.73 |
| -5 | 0.58 |
| -6 | 0.43 |
| -7 | 0.67 |
| -8 | 0.67 |
| -9 | 0.49 |
| -10 | 0.55 |

يلاحظ من الجدول (1) معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت من (0.43-0.73)، وجميعها أعلى من (0.20)؛ لذا تعد قيم مناسبة، حسب معيار عودة .(Awda,2010)

**ثبات مقياس الشخصية الاستباقية بصورته الحالية**للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) إذ طبق على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) طالباً وطالبة مرتين، بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وبحسب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة نتائج العلاقة الارتباطية بين نتائج التطبيقين فكان (0.83)، كما حُسب معامل ثبات الاتساق كرونباخ ألفا على درجات التطبيق الأول للمقياس فقد بلغ للمقياس ككل (0.87)، وهي قيم مرتفعة، وتدل على درجة ثبات مقبولة تفي بأغراض الدراسة الحالية.

**ثانياً: مقياس الملل الأكاديمي**

تم استعمال مقياس الملل الأكاديمي لشارب وآخرين (Sharp et al., 2021) بعد ترجمته إلى اللغة العربية، مع مراعاة دقة الترجمة وسلامتها ووضوحها؛ وقد عرضت الترجمة على مختصين في اللغة الإنجليزية، من الأساتذة الجامعيين للتأكد من سلامتها،وتوافقها مع المعنى الأصلي لمحتوى الفقرات، وقد تم إجراء بعض التعديلات لبعض الفقرات، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (31) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات هي: الشعور بالملل، حالات ذات الصلة بفئات الملل، حالات متعلقة بالدراسة. تمت الاستجابة على فقرات المقياس وفقًا للتدريج الخماسي الذي يشتمل البدائل (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

**دلالات صدق وثبات مقياس الملل الأكاديمي بصورته الأصلية**

تحقق شارب ورفاقه (Sharp et al., 2021) من دلالات صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي، الذي أفرزت نتائجه ثلاثة أبعاد هي: الشعور بالملل، حالات ذات الصلة بفئات الملل، حالات متعلقة بالدراسة. كما تم التحقق من دلالات ثبات المقياس عن طريق معادلة كرونباخ ألفا التي بلغت أبعاد المقياس (0.85، 0.90، 0.90) على التوالي.

**دلالات صدق مقياس الملل الأكاديمي بصورته الحالية**

**-صدق المحتوى**

للتحقق من دلالات صدق مقياس الملل الأكاديمي تم عرضه بصورته الجديدة على عشرة محكمين من ذوي الخبرة، والاختصاص في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي والقياس والتقويم في جامعة اليرموك وجامعة البلقاء التطبيقية. حيث طلب منهم إبداء آرائهم وفق المعايير الآتية: ملاءمة الفقرات للمقياس، وسلامة صياغة الفقرات، ومدى وضوح المعنى من الناحية اللغوية وتم اعتماد اتفاق (90%) من المحكمين على الفقرة لاعتمادها. وتم الأخذ بالتعديلات المقترحة التي اقتصرت على التعديلات اللغوية على فقرات المقياس.

**-صدق البناء**

تم التحقق من صدق البناء من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبًا وطالبة من خارج عينة الدراسة الحالية، إذ تم حساب قيم معاملات الارتباط المصحح بين استجاباتهم على فقرات المقياس والمجال الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس.

**جدول (2)**: *معاملات ارتباط الفقرة مع المجال والمقياس ككل*

| الشعور بالملل | | | حالات ذات الصلة بفئات الملل | | | حالات متعلقة بالدراسة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الرقم | الكلي | المجال | الرقم | الكلي | المجال | الرقم | الكلي | المجال |
| -1 | 0.33 | 0.36 | -1 | 0.46 | 0.71 | -1 | 0.33 | 0.45 |
| -2 | 0.42 | 0.37 | -2 | 0.37 | 0.49 | -2 | 0.39 | 0.37 |
| -3 | 0.38 | 0.44 | -3 | 0.38 | 0.45 | -3 | 0.53 | 0.53 |
| -4 | 0.65 | 0.37 | -4 | 0.48 | 0.39 | -4 | 0.32 | 0.38 |
| -5 | 0.39 | 0.38 | -5 | 0.55 | 0.47 | -5 | 0.77 | 0.54 |
| -6 | 0.41 | 0.56 | -6 | 0.46 | 0.52 | -6 | 0.45 | 0.41 |
| -7 | 0.52 | 0.58 | -7 | 0.62 | 0.43 | -7 | 0.30 | 0.52 |
| -8 | 0.43 | 0.61 | -8 | 0.58 | 0.83 | -8 | 0.43 | 0.39 |
| -9 | 0.31 | 0.37 | -9 | 0.35 | 0.37 | -9 | 0.46 | 0.61 |
| -10 | 0.40 | 0.41 | -10 | 0.44 | 0.41 | -10 | 0.37 | 0.85 |
| | | | | | | -11 | 0.38 | 0.43 |

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2)أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المقياس ككل، تراوحت ما بين (0.31-0.77)، ومع المجال تراوحت ما بين (0.36-0.85). وقد تم اعتماد معيار لقبول الفقرة بأن لا تقل معامل ارتباطها مع المقياس ككل عن(0.20)، لذا تعد قيم مناسبة، بحسب معيار عودة(Awda, 2010) .

تم حساب ثبات مقياس الملل الأكاديمي في الدراسة الحالية بطريقتي الاتساق الداخلي من خلال (معادلة كرونباخ ألفا)، وثبات الاستقرار بطريقة الاختبار، وإعادته على عينة مكونة من (30) طالباً وطالبة من خارج الدراسة، وبفاصل زمني بين تطبيق الاختبار وإعادته مقداره(14) يوماً، كما هو مبين في الجدول رقم (3).

دلالات ثبات مقياس الملل الأكاديمي بصورته الحالية

**جدول (3):** *قيم معاملات ثبات الإعادة ومعاملات ثبات الاتساق الداخلي لكل بُعد من أبعاد مقياس الملل الأكاديمي وللأبعاد مُجتمعةً*

| البُعد | معاملات ثبات الإعادة | معاملات ثبات الاتساق الداخلي |
|---|---|---|
| الشعور بالملل | 0.91 | 0.89 |
| حالات ذات الصلة بفئات الملل | 0.83 | 0.86 |
| حالات متعلقة بالدراسة | 0.84 | 0.90 |
| الأبعاد مُجتمعةً | 0.85 | 0.91 |

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (3) أن قيم معاملات ثبات الإعادة لمقياس الملل الأكاديمي (0.85)، ولابعاده تراوحت (0,83-0.91)، وأن قيمة ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الملل الأكاديمي(0.91) ولابعاده (0.86-0.90) واعتبرت هذه النتيجة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

**المعيار الإحصائي:** تكوّن مقياس الملل الأكاديمي بصورته النهائية من (31) فقرة، يجيب عليها المفحوص وفق تدريج خماسي يشتمل على البدائل التالية: (موافق بشدة تعطى (5) درجات، موافق تعطى (4) درجات، محايد تعطى (3) درجات، غير موافق تعطى (2)درجة، غير موافق بشدة تعطى (1) درجة، وقد تم تصنيف استجابات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاث فئات على النحو الآتي:

من 1.00- 2.33 مستوى منخفض للملل الأكاديمي

من 2.34- 3.67 مستوى متوسط للملل الأكاديمي

من 3.68- 5.00 مستوى مرتفع للملل الأكاديمي

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

)الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1) / عدد الفئات المطلوبة (3)

= (5-1)/3 =1.33

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

**إجراءات الدّراسة**

تم تنفيذ الدراسة وفقا لما يلي:

- بعد الانتهاء من تحديد أدوات الدراسة،تم التحقق من مؤشرات صدقهما وثباتهما.
- تحديد حجم مجتمع الدراسة من خلال دائرة القبول والتسجيل في كلية إربد الجامعية .
- اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة. إذ تم توزيع الاستبانات على الطلبة بعد أن تم توضيح أهمية الدراسة، والتأكيد على ضرورة الإجابة عن جميع الفقرات بصدق وموضوعية، وقد استغرق وقت التطبيق (20) دقيقة، ومن ثم تم جمع الاستبيانات وتدقيقها. وإدخالها إلى ذاكرة الحاسوب وإجراء التحليلات الإحصائيّة الملائمة.

**متغيرات الدّراسة**

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتيّة:

**المتغيرات الرئيسة**: الشخصية الاستباقية، والملل الأكاديمي وله ثلاثة أبعاد هي :(الشعور بالملل، حالات ذات الصلة بفئات الملل، حالات متعلقة بالدراسة).

**المتغيرات التصنيفيّة**: الجنس وله فئتان: (ذكر، أنثى).

**المعالجات الإحصائيّة**

-للإجابة عن السؤال الأول تم استعمال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- للإجابة عن السؤال الثاني تم استعمال اختبار (Z-Fisher test).

-للإجابة عن السؤال الثالث تم استعمال معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة الارتباطية بين الشخصية الاستباقية والملل الأكاديمي.

**النّتائج**

**نتائج السؤال الأول الذي نص على: "ما مستوى الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية اربد الجامعية ؟".** للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عينة الدّراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس الملل الأكاديمي عليها مُجتمعةً، ويبين الجدول (4) ذلك.

**الجدول (4):** *المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عينة الدّراسة على كل بُعد من أبعاد مقياس الملل الأكاديمي وعليها مُجتمعةً*

| الرتبة | الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 1 | الشعور بالملل | 3.51 | 1.01 | متوسط |
| 2 | 2 | حالات ذات صلة بفئات الملل | 3.70 | 1.02 | مرتفع |
| 1 | 3 | حالات متعلقة بالدراسة | 4.06 | 0.72 | مرتفع |
| | | مقياس الملل الأكاديمي الكلي | 3.77 | .82 | مرتفع |

يُلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات مقياس الملل الأكاديمي تراوحت ما بين (3.51-4.06)، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال" حالات متعلقة بالدراسة" بمتوسط حسابي (4.06) ومستوى مرتفع، وفي المرتبة الثانية مجال "حالات ذات صلة بفئات الملل " بمتوسط حسابي (3.70) ومستوى مرتفع، وفي المرتبة الثالثة مجال" الشعور بالملل " بمتوسط حسابي (3.51) وبمستوى مرتفع. وهذا يدل على وجود مستوى مرتفع من الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية إربد الجامعية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة في المرحلة الجامعية يعترضهم العديد من الأزمات النفسية والأكاديمية، نتيجة التغيرات التي طرأت على البيئة التعليمية بعد جائحة كورونا، إذ أصبحت بعض المساقات تدرس عن بُعد، وجزء منها مدمج والجزء الآخر وجاهي، الأمر الذي خلق لدى الطلبة حالة من الارتباك والحيرة، وعدم القدرة على التركيز والالتزام في ظل غياب التحفيز الاجتماعي والأكاديمي اللازم لبقاء الطالب منخرطًا بشكل نشط في العملية التعليم (Sharp, 2020)، وفي نفس السياق يشير تزي ورفاقه (Tze et al., 2014) أن من العوامل التي مازالت تؤثر في الملل الأكاديمي هي الطريقة التقليدية في تقديم المعلومات للطالب والتي تختزل دوره وتعيقه من الانخراط في أداء المهام التعليمية، وهذا ساعد في إضعاف الدافعية لديهم، ناهيك عن صعوبة بعض المساقات وعدم القدرة على استيعاب متطلباتها والفشل في النجاح فيها. وهذا عزز لديهم مشاعر سلبية تجاه العملية التعليمية وجعلهم يشعرون بالملل الأكاديمي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Al-Shafi'i, 2016) ودراسة (Boukhta & Jaafour, 2018) اللتين أشارتا إلى أن مستوى الملل الأكاديمي لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة، بينما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Hassan, 2016)، ودراسة (Jaloud & Al-Jabouri, 2022) ودراسة (Nidal,2021) التي أشارت إلى أن مستوى الملل الأكاديمي لدى الطلبة جاء بدرجة متوسطة.

**نتائج السؤال الثاني الذي نص على: "هل تختلف العلاقة الارتباطية بين الملل الأكاديمي والشخصية الاستباقية لدى طلبة كلية إربد الجامعية باختلاف الجنس؟.** للإجابة عن هذا السؤال؛ استخدم اختبار (Z-Fisher test)، والجدول (5) يبين ذلك.

**الجدول (5):** *نتائج اختبار (Z-Fisher test) للكشف عن اختلاف العلاقة الارتباطية بين الملل الأكاديمي والشخصية الاستباقية لدى طلبة كلية اربد الجامعية باختلاف جنسهم*

| Correlation between | Gender | No. | Correlation | Test Statistic z | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| البُعد الأول & الشخصية الاستباقية | Male | 43 | -0. 771 | 4.922* | 0.000 |
| | Female | 78 | -0. 059 | | |
| البُعد الثاني & الشخصية الاستباقية | Male | 43 | -0. 794 | 4.460* | 0.000 |
| | Female | 78 | -0. 206 | | |
| البُعد الثالث & الشخصية الاستباقية | Male | 43 | -0. 669 | 1.925* | 0.025 |
| | Female | 78 | -0. 402 | | |
| الملل الأكاديمي & الشخصية الاستباقية | Male | 43 | -0. 801 | 4.359* | 0.000 |
| | Female | 78 | -0. 243 | | |

*. Significant at the 0.05 level

يُلاحظ من الجدول (5) اختلاف العلاقة بين الملل الأكاديمي والشخصية الاستباقية لدى طلبة كلية إربد الجامعية باختلاف جنسهم ولصالح الذكور؛ بمعنى أنه بزيادة الملل الأكاديمي تقل الشخصية الاستباقية لدى الطلبة الذكور منها لدى الإناث.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذكور في الجامعة تتاح لديهم فرص المشاركة في العديد من الأنشطة الاجتماعية، والتربوية، والثقافية داخل الجامعة وخارجها؛ حيث يقضون وقتًا طويلًا بجانب أصدقائهم الطلبة؛ وهذا يشغلهم عن الاهتمام ومتابعة المتطلبات الدراسية المتعلقة بالعملية التعليمية في البيئة الجامعية؛ مما يجعلهم أقل قدرة على تنظيم المعلومات، والمثابرة على أداء الأنشطة التعليمية، وتدني مستوى التحصيل (Tanaka & Marayama, 2014)، وهذا يحد من قدرتهم على إحداث تغيير ناجح في بيئاتهم التعليمية، والقيام بسلوكيات استباقية، بعكس الإناث اللواتي لا يتاح لهن مثل هذه الفرص؛ حيث تنحصر اهتماماتها بالقضايا التعليمية المرتبطة بالتحصيل الأكاديمي، فالإناث أكثر قدرة على تجاوز الأزمات، التي تعترض حياتهن الأكاديمية، بهدوء، وضبط النفس، وتنظيم أفكارهن والتعبير عنها، ويؤكد فيشر ولويز (Fischer & Luiz, 2024) أن الإناث يعملن بجد واهتمام أكثر في المواقف التعليمية من الذكور، وهذا يساعدهن في المشاركة والانخراط في المواقف والأنشطة التعليمية بنجاح.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Nassif, 2018)، التي أظهرت وجود الفروق في مستوى الشعور بالملل الأكاديمي تعزى للجنس ولصالح الطلبة الذكور. واختلفت مع نتيجة دراسة نضال (Nidal, 2021) ودراسة (Jaloud & Al-Jabouri.2022) اللتان أشارتا إلى عدم عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات الملل الأكاديمي تعزى للجنس.

**نتائج السؤال الثالث الذي نص على: " هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha$ = 0.01) بين الملل الأكاديمي والشخصية الاستباقية لدى طلبة كلية إربد الجامعية ؟.** للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت مصفوفة الارتباط بين أبعاد الملل الأكاديمي والشخصية الاستباقية، والجدول (6) يبين ذلك.

**الجدول (6):** *مصفوفة الارتباط بين أبعاد الملل الأكاديمي والشخصية الاستباقية لدى طلبة كلية اربد الجامعية*

| (Scale)الملل الأكاديمي | | الشخصية الاستباقية |
|---|---|---|
| **البُعد الأول** | Pearson Correlation | -.374** |
| | Sig. (2-tailed) | 0.000 |
| | N | 121 |
| **البُعد الثاني** | Pearson Correlation | -.425** |
| | Sig. (2-tailed) | 0.000 |
| | N | 121 |
| **البُعد الثالث** | Pearson Correlation | -.519** |
| | Sig. (2-tailed) | 0.000 |
| | N | 121 |
| الملل الأكاديمي | Pearson Correlation | -.479** |
| | Sig. (2-tailed) | 0.000 |
| | N | 121 |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

يُلاحظ من الجدول (6) وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha$ = 0.01) بين الملل الأكاديمي والشخصية الاستباقية لدى طلبة كلية اربد الجامعية. كما أظهرت النتائج

وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha = 0.01$) بين أبعاد الملل الأكاديمي والشخصية الاستباقية، إذ بلغ أعلاها (-0.519) بين البُعد الثاني والشخصية الاستباقية، وأدناها (-0.374) بين البُعد الأول والشخصية الاستباقية.

ويمكن تعليل هذه النتيجة بأن الطلبة في مرحلة الدراسة الجامعية يتعرضون باستمرار لمواقف أكاديمية تعليمية واجتماعية واقتصادية منها: ما يتعلق بطريقة التدريس، والآخر يتعلق بالبيئة التعليمية وخصائصها، وطبيعة التفاعلات الاجتماعية فيها، التي من المتوقع أن تتسبب بعض هذه المواقف في خلق أجواء نفسية تبعث على القلق، والحيرة، والتوتر، والإحساس بالملل، وانعدام العزم، وتدني الإحساس بقيمة الذات، وعدم الشعور بالرضا، والارتياح لدى الطلبة في أثناء فترة دراستهم الجامعية ويتسبب لهم بالملل الأكاديمي (Rasquinha & Bantwal, 2016)، وهذا بدوره من المتوقع أن يحرم الطلبة من كل فرص الأقدام، والمشاركة بأفعَال للسَيطَرة على البِيئَة التعليمية، وتَحسِينها، والقِيام بمُبادَرات تشاركية، تساعدهم في تحديد الأَهدَاف طَوِيلَة المَدَى ومَعرفة طُرق تَحقِيقها، وخلق حالة من الإصرار للتَغلّب على الأزمات الّتي تنشَأ في أثناء المواقف الحياتية والتعليمية لتحقيق ما هو مَطلُوب منهم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة سيتلير وجك & Striler) (Jex 2023، التي أكدت نتائجها أن الأفراد الذين يتصفون بأنهم أصحاب شخصية استباقية هم أقل شعوراً بالملل الأكاديمي.

**التوصيات :**

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثون بالآتي :

- الحرص على توفير بيئة تعليمية غنية بالأنشطة المحفزة لدافعية الطلبة، تدفعهم نحو المشاركة والمبادأة في المواقف التعليمية.
- إعداد برامج تعليمية خاصة للطلبة الذكور، تدفعهم إلى البحث والتقصي من خلال التعلم الذاتي الذي يساعدهم في الخروج من حالة الملل والسلبية والتقليل من مستوى الملل الأكاديمي لديهم.
- إجراء المزيد من الدراسات حول الشخصية الاستباقية والملل الأكاديمي، تُبحث علاقتها بمتغيرات أخرى في بيئات مختلفة.

**References**


Akkermans, S., Khapova, P., & Bakker, B. (2016). Career competencies and job crafting. *Career Development International, 21*(6), 587–602.

Alikaj, A., Ning, W., & Wu, B. (2021). Proactive personality and creative behavior: examining the role of thriving at work and high-involvement HR practices. *Journal of Business and Psychology, 36*(5), 857-869.

Al-Shafi'i, N. (2016). Academic boredom and its relationship to some psychological variables among university students. Journal of the Faculty of Education, Benha University, 27(107), 365-414.

Al-Tha'labi, I., & Al-Rabi, F. (2024). A Causal model of the relationship between mindset (Growth, Fixed), Proactive Personality and Teaching Self-Efficacy and Work Engagement among Teachers. Jordanian Journal of Educational Sciences, 20 (3), 413-430. [In Arabic]

Aspinwall, L., & Taylor, S. (1997). A stitch in time: self-regulation and proactive coping. Psychological Bulletin, 121(3), 417–436.

Awda, Ahmed (2010). Measurement and Evaluation in the Teaching Process, (4th Ed). Irbid, Jordan: Dar Al-Amal for Publishing and Distribution. [In Arabic]

Bakker, A., Tims, M. & Derks, D. (2012). Proactive personality and job performance: the role of job crafting and work engagement. Human Relations, 65 (10), 1359–1378.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychol. Rev., 84(1), 191-215.

Baqi, N. (2015). The Big Five Personality Traits in Relation with Job Satisfaction among UNRWA Teachers in the Educational Area of Irbid. Jordanian Journal of Educational Sciences, 11(4), 427-447. [In Arabic]

Barmack, J.E. (1938) the effect of benzidrine sulphate (benzl-methyl-carbinamide) upon the report of boredom and other factors. Journal of Psychology, 5(1), 125- 133.

Bateman, T., & Crant, J. (1993). The proactive component of organizational behavior. Journal of Organisational Behavior, 14(2), 126–130.

Belwalkar, B. (2016). Reinventing proactive personality: A new construct and measurement Doctorate dissertation, Louisiana Tech University.

Boukhta, and Jaafour. (2018). Academic boredom among secondary school students: an exploratory comparative study in the city of Ouargla. Studies and Research of the Arab Journal in the Humanities and Social Sciences, 10(8), 502-514. [In Arabic]

Bowers, K. (1973). Situationism in psychology: An analysis and a critique. Psychological Review, 80(5), 307–336. https://doi.org/10.1037/h0035592.

Buss, D. (1987). Selection, evocation, and manipulation. Journal of Personality and Social Psychology, 53(3), 1214–1221.

Chunyan, H., & Ying, L. (2024). Proactive personality, burnout, and teaching enjoyment: exploring relationships in Chinese English teachers. Frontiers in Psychology, 15, 1351313.

Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (2000). Neo Personality Inventory. American Psychological Association.

Crant, J. (1995). The proactive personality scale and objective job performance among real estate agents. Journal of Applied Psychology, 80(3), 22–30.

Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. Journal of management, 26(3), 435-462.

Csikszentmihalyi, M. (1997). Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life. Hachette UK.

D'Mello, S. and Graesser, A. (2009) Automatic detection of learner's affect from gross body language.Applied Artificial Intelligence, 23(2), 123-150.

files.wordpress. com/2010/07/boredom-data-summary_oct-18.pdf. Accessed 9 June 2012

Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. British Journal of Educational Psychology, 81(3), 421-440.

Farmer, R.; Sundberg, N. D. (1986). Boredom proneness: The development and correlates of a new scale. Journal of Personality Assessment, 50(1), 4–17.

Fischer, I., & Luiz, J. M. (2024). Exploring gender differences in Gen Z students' attribution of obstacles influencing their academic and professional success. The International Journal of Management Education, 22(2), 100989.

Fisher, D. (1993). Boredom at work: A neglected concept. Human Relations. 46 (3), 395–417.

Goetz, T., & Hall, N. C. (2014). Academic boredom. In International handbook of emotions in education (pp. 311-330). Routledge.

Grant, A. M., & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. Research in Organizational Behavior, 28, 3-34.

Hair, Jr, J. F., Sarstedt, M., Matthews, L. M., & Ringle, C. M. (2016). Identifying and treating unobserved heterogeneity with FIMIX-PLS: part I–method. European business review, 28(1), 63-76.

Hassan, B. (2016). the level of academic boredom among students of the Faculty of Education at Hebron University in light of some variables. Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education, 36 (2), 79-93. [In Arabic]

Jaloud, A., & Al-Jabouri, A. (2022). Academic boredom among public and private university students. Journal of Humanities, 13(1), 586-600. [In Arabic]

Jiang, L. (2017). Perception of and reactions to job insecurity: The buffering effect of secure attachment. Work & Stress, 31(3), 256-275.

Köksal, O., Güler, M., Çetin, F., & Şahin, F. (2023). Proactive personality and job performance during cross-cultural service encounters: a moderated mediation model. Baltic Journal of Management, 18(2), 157-172.

Leary, R., Rogers, A., Canfield, W., Coe, C. (1986). Boredom in interpersonal encounters: Antecedents and social implications. Journal of Personality and Social Psychology, 51(5), 968–975.

Mann, S., & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: an investigation into the contributors, moderators, and outcomes of boredom amongst university students. British Educational Research Journal, 35(2), 243-258.

Smith, R. P. (1981). Boredom: A review. Human factors, 23(3), 329-340.

Daniels, L. M. (2010). Data summary: causes and coping with boredom. Retrieved from http://emotionandmotivation.

Moroldo, G.K. (1986) Shyness, boredom and grade point average among college students. Psychological Reports, 59(2), 395-398.

Muqaddadi, M., Al-Jabour, F., & Obaidat, A. (2021). Machiavellian Personality and Its Relationship to Parenting Styles among Yarmouk University Students. Jordanian Journal of Educational Sciences, 17 (3), 334-357. [In Arabic]

Nassif, Muhammad. (2018). the feeling of academic boredom, its prevalence, its justifications, and its relationship to the level of academic achievement and participation and teacher behaviors that support the independence of secondary school students. National Center for Educational Research and Development, 17(34), 23-142. [In Arabic]

Nidal, knew him. (2021). Academic boredom and its relationship to self-efficacy among students at Hebron and Palestine Polytechnic Universities in Hebron Governorate. Unpublished master's thesis, Hebron University, Palestine. [In Arabic]

Ozkurt, B., & Alpay, C. (2018). Investigation of Proactive Personality Characteristics of the Students of High School of Physical Education and Sports through Various Variables. Asian. Journal of Education and Training, 4(2), 150–155.

Parker, S. K., Bindl, U. K., & Strauss, K. (2010). Making things happen: A model of proactive motivation. Journal of management, 36(4), 827-856.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18(4), 315–341.

Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. Journal of Educational Psychology, 102(3), 531–549.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. Educational psychologist, 37(2), 91-105.

Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2014). Boredom and Academic Achievement: Testing a Model of Reciprocal Causation. Journal of Educational Psychology, 106(3), 696-710. Doi: 1037/a0036006

Perkins, R.E. and Hill, A.B. (1985) Cognitive and affective aspects of boredom. British Journal of Psychology, 76, 221-234.

Pitt, L., Ewing, M., & Berthon, P. (2002). Proactive behavior and industrial salesforce Performance. Industrial Marketing Management, 31(5), 639–644.

Prabhu, V. (2007). Understanding the effect of proactive personality on job related outcomes in an organisational change setting. Doctorate dissertation, the Graduate Faculty, Auburn University.

Rasquinha, D. M., & Bantwal, P. (2016). State Boredom and Emotion Regulation among the Institutionalised Elderly. Indian Journal of Gerontology, 30(4), 434–440.

Robson, D. (2017). Psychology: Why boredom is bad... and good for you. Bbc.com. Archived from the original on August 24, 2017.

Schönrock-Adema, J., Heijne-Penninga, M., Van Hell, E. A., & Cohen-Schotanus, J. (2009). Necessary steps in factor analysis: enhancing validation studies of educational instruments. The PHEEM applied to clerks as an example. Medical teacher, 31(6), 226-e232.

Seibert, S., Crant, J., & Kraimer, M. (1999). Proactive personality and career success Journal of Applied Psychology, 84(3), 416-27.

Sharp, J. G., Sharp, J. C., & Young, E. (2020). Academic boredom, engagement and the achievement of undergraduate students at university: A review and synthesis of relevant literature. Research Papers in Education, 35(2), 144-184.

Sharp, J. G., Zhu, X., Matos, M., & Sharp, J. C. (2021). The Academic Boredom Survey Instrument (ABSI): a measure of trait, state, and other characteristic attributes for the exploratory study of student engagement. Journal of Further and Higher Education, 45(9), 1253–1280.

Striler, J. N., & Jex, S. M. (2023). Getting crafty when you're bored: The interaction between personality and boredom. Personality and Individual Differences, 203, 112013.

Sun, T., & Yu, D. (2023). the effects of boredom tendency on academic burnout of private high school students in Henan province, china: the mediating role of time of time management disposition.

Tanaka, A., & Murayama, K. (2014). Within-Person Analyses of Situational Interest and Boredom: Interactions between task-specific perceptions and achievement goals. Journal of Educational Psychology, 106(4), 1122–1134.

Tha'labi Ibrahim. (2023). The Mediating Role of Teaching Self-Efficacy in the Relationship between Mindset (Growth, Fixed), the Proactive Personality and Work Engagement among Teachers**”.** PHD thesis, Yarmouk University**.** [In Arabic]

Tian, L. (2014). The development and validation of a proactive coping inventory. [Doctorate Dissertation, University of Missouri- Columbia.

Trifiletti, E., Capozza, D., & Falvo, R. (2009). A validation of the proactive personality scale. Dipartimento di Psicologia General, 16(2), 1-17.

Tze, V. M., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 28(1), 119-144.

Tze, V. M., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2014). Patterns of boredom and its relationship with perceived autonomy support and engagement. Contemporary Educational Psychology, 39(3), 175–187.

Vodanovich, J. (2003). Psychometric Measures of Boredom: A Review of the Literature. The Journal of Psychology, 137(6), 569–588.

Wallbott, H.G. (1998) Bodily expressions of emotion. European Journal of Social Psychology, 28(6), 879-896.

Wang, Z., Zhangb, J., Thomas, C., & Spitzmuellera, Ch. (2017). Explaining benefits of employee proactive personality: The role of engagement, team proactivity composition and perceived organizational support. Journal of Vocational Behavior, 101(2), 90–103.

Zuckerman, M. (1979) Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

# Research Trends for Gifted Care in the Hashemite Kingdom of Jordan: A Systematic Review of the Literature 2014-2024

***Ahmad Rababah****, *PhD researcher in the Department of Special Education, King Faisal University, Al-Hofuf, Kingdom of Saudi Arabia*

**Received: 17/10/2024**
**Accepted: 25/2/2025**
**Published: 30/9/2025**

***Corresponding author:**
Ahmad Rababah, PhD researcher in the Department of Special Education, King Faisal University, Al-Hofuf, Kingdom of Saudi Arabia.
Rababah1909@hotmail.com

How to cite: Rababah , A. (2025). Research trends for gifted care in the hashemite kingdom of jordan: A systematic review of the literature 2014-2024. *Jordan Journal of Educational Sciences*,*21*(3),317-330.
https://doi.org/10.47015/21.3.5

© 2025 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

## Abstract

**Objectives**: The study aimed to explore research trends in the field of gifted care, and to reveal the most commonly used research practices (methodology and procedures) in Jordan for the period 2014-2024.

**Methodology**: The study followed the descriptive analytical approach, and used the (PRISMA) appendix as a tool to limit and include studies. It included 177 studies.

**Results**: The results revealed a set of research trends arranged in descending order as follows: personal and social characteristics of the gifted at a rate of 15.82%, assessment at a rate of 14.69%, educational and pedagogical practices at a rate of 14.12%, thinking skills at a rate of 13.56%, the effectiveness of various strategies and programs at a rate of 12.99%, mental health and social adaptation at a rate of 10.73%, detection and identification services at a rate of 6.21%, implicit theories among stakeholders at a rate of 5.65%, developmental perceptions at a rate of 3.95%, and some other axes at a rate of 2.26%. It also revealed that the quantitative approach and tools are the most commonly used, and gifted students are the most targeted samples.

**Conclusion**: The study recommends the necessity of using more in-depth research methods in studying phenomena, using qualitative tools to collect data, and avoiding stereotypes in scientific research.
**Keywords**: Systematic review, Gifted, Research Trends**.**

# التوجهات البحثية لرعاية الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية: مراجعة منهجية للأدبيات 2014-2024

**احمد عبدالقادر ربابعة، باحث دكتوراة في قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الهفوف، المملكة العربية السعودية**

## الملخص

**الأهداف**: هدفت الدراسة إلى استكشاف الاتجاهات البحثية في مجال رعاية الموهوبين، والكشف عن الممارسات البحثية (المنهجية والإجراءات) الأكثر استخدامًا، في الأردن للمدة 2014-2024.

**المنهجية**: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت ملحق (PRISMA) كأداة لحصر الدراسات وتضمينها، واشتملت على 177 دراسة.

**النتائج**: كشفت النتائج عن مجموعة من التوجهات البحثية وهي مرتبة تنازليًا كما يلي: الخصائص الشخصية والاجتماعية للموهوبين بنسبة 15.82%، التقييم بنسبة 14.69%، الممارسات التعليمية والتربوية بنسبة 14.12%، مهارات التفكير بنسبة 13.56%، فعالية الاستراتيجيات والبرامج المختلفة بنسبة 12.99، الصحة النفسية والتكيف الاجتماعي بنسبة 10.73%، خدمات الكشف والتعرف بنسبة 6.21%، النظريات الضمنية لدى المعنيين بنسبة 5.65%، تصورات تطويرية بنسبة 3.95%، وبعض المحاور الأخرى بنسبة 2.26%، كما كشفت عن اعتبار المنهج والأدوات الكمية الأكثر استخدامًا، والطلبة الموهوبين أكثر العينات استهدافًا.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2025.

**الخلاصة**: تُوصي الدراسة بضرورة استخدام مناهج بحثية أكثر عمقًا في دراسة الظواهر، واستخدام أدوات نوعية لجمع البيانات، والابتعاد عن النمطية في البحث العلمي.

**الكلمات الدالة**: مراجعة منهجية، الموهوبون، التوجهات البحثية.

## المقدمة

يُسهم البحث العلمي بشكل كبير في التنمية المطلوبة لأي مجتمع، وقد أصبح البحث العلمي وما يرتبط به أحد أهم المعايير التي يتم بواسطتها تقييم تطوّر أي دولة. وخصوصًا مع تفجُّر المعرفة عالميًا في مختلف التخصصات، فالبشرية تعيش اليوم في عصر تتطوّر فيه المعرفة بسرعة مذهلة (Al-Qablan et al., 2023). وربما يزداد هذا البحث أهميّة إذا ارتبط بفئة خاصة من المجتمع يُنظر إليهم على أنهم سيقودون التغيير، ويحوّلون الواقع إلى الأفضل، وهم الموهوبون.

وقد بدأ الاهتمام بالبحث العلمي في مجال رعاية الموهوبين مبكرًا، لفهم خصائصهم، وتقديم الرعاية المناسبة لهم، ولكنّ هذا البحث قد يبقى دون مراجعة أو توجيه، فقد يتّضح أنّه يُركز على جوانب ويغفل عن أخرى، وهناك بعض الدراسات التي رأت ضرورة للبحث والمراجعة في هذا المجال، فعلى سبيل المثال يُشير الحدابي والجاجي (Al-Hadabi & Al-Jaji, 2016) إلى أهميّة البحث العلمي والبحث في مجال الموهوبين، فذلك يُحقق مجموعة من الفوائد، منها: تحديد مواطن القوة والضعف في المجال، وإصلاح ما يمكن لضمان تطور المسيرة وتوجيهها. وهناك توجّه كبير لدى الباحثين في المملكة الأردنية الهاشمية بمجال رعاية الموهوبين، فقد كشفت دراسة صالح وآخرون (Saleh et al., 2022) تصدّر الأردن البحثي في مجال رعاية ذوي الموهبة والمتفوقين كمكان لإجراء الدراسات.

والاهتمام بالموهوبين والمتفوقين في المملكة الأردنية الهاشمية ليس حديثًا، فقد كشفت دراسة الربابعة (Al-Rababah, 2023) باستعراض التتبع التاريخي أنّ الاهتمام بهم بدأ على شكل مبادرات فردية ومجتمعية، وانتقل بعدها إلى مستوى أعلى ليصبح نظامًا تربويًا مستقلًا له تشريعات وسياسات تربوية ناظمة، التي سهلت المرحلة اللاحقة وهي تقديم خدمات الرعاية الخاصة بهم. وقد استثار المكوّن الجديد الباحثين المتخصصين في علم النفس ورعاية ذوي الموهبة بحثيًا، وتمثّل ذلك بتناولهم لظواهره ومتغيراته بالبحث العلمي.

وتستند رعاية ذوي الموهبة في الأردن إلى قانون وزارة التربية والتعليم المؤقت لعام 1998 الخاص برعاية طلابها من خلال: مواءمة حاجات الفرد والمجتمع والموازنة بينها، ومراعاة الفروق الفردية، واستثمار القدرات الخاصة، وتقديم خدمات برامج التربية الخاصة حسب إمكاناتها (Abdullah, 2013). وهذا لا يعني أنّ الرعاية الرسمية بدأت من هنا، فقد كانت البداية في رعاية ذوي الموهبة في الأردن قبل ذلك عام 1982، وذلك بإنشاء أول مركز ريادي في مدينة السلط، كان من مهامه: اكتشاف المتفوقين، وتقديم الخبرات الإثرائية اللازمة في العلوم والرياضيات واللغتين العربية والإنجليزية (Al-Surur, 1998).

وعمومًا تقدّم المملكة الرعاية للمتفوقين وذوي الموهبة من خلال جهتين أساسيتين هما: الجهة الحكومية والمتمثلة في وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى برامج أخرى يقدمها القطاع الأهلي الخاص (شبه الحكومي). ويذكر قمر (Qamar, 2021) وغانم (Ghanem, 2011) تفصيلًا لهذه الخدمات والبرامج التي تقدّمها الجهة الحكومية والمتمثلة في وزارة التربية والتعليم، وهي مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، والمراكز الريادية، وغرف المصادر، برامج التسريع، وبالنسبة للبرامج التي يقدّمها القطاع الأهلي الخاص (شبه الحكومي)، فمن أهمها مدرسة اليوبيل، وبرنامج الأونروا لمشروع الموهوبين.

## الموهبة (Giftedness)

يَعتبِر ودعاني وأبو الفتوح (Wadaani & Abu Al-Fotouh, 2024) أنّ الموهبة تمثّل مركب إنساني متعدد العوامل، وأنها رأس المال البشري الحيوي في عالمنا اليوم. إلّا أنها ما تزال غير مُحددة بتعريف شامل متفق عليه، فهناك العديد من النظريات والنماذج التي حاولت تفسيرها، ويرى ستيرنبيرغ (Sternberg, 2023) أنّ هذا الاختلاف في مفهوم الموهبة ربما يكون مفيدًا، فقد قدّمت العديد من النظريات والنماذج تفسيرات لمفهوم الموهبة، ولكن لا يوجد نموذج واحد يوفر فهمًا كاملًا للموهبة، ولكن بدلاً من ذلك، يجب أن ننظر إلى هذه النماذج والنظريات كوجهات نظر متعددة توفر لنا رؤية من نوافذ مختلفة نحو فهم الموهبة وتنمية المواهب، وهي توفّر لنا مجتمعة نظرة شاملة أكثر من الاعتماد على نموذج أو نظرية بشكل فردي.

ويذكر الجغيمان (Aljughaiman, 2021) أنّ مفهوم الموهبة تطوّر تاريخيًا في ثلاث مراحل أساسية، تمثّلت الأولى بالنظر إلى الموهبة كمنحة أو هِبة إلهية، تُعطى بعض الأفراد دون غيرهم، أمّا المرحلة الثانية فهي التي أصبحت أكثر علمية، ولكنها انحصرت في النظرة الوراثية، فقد فسرت هذه المرحلة الموهبة بالاستعدادات الوراثية التي يُولد بها الفرد، ويحصل عليها عن طريق الوراثة، أمّا المرحلة الثالثة فهي المرحلة التجريبية العلمية، التي فسرت الموهبة بالنتاجات الاستثنائية، ولكنها تعزوها إلى عوامل متعددة منها الوراثية والبيئية وغير ذلك.

وقد ظهرت المرحلة الثالثة بالاستفادة من العديد من النظريات والنماذج المفسرة، بالحديث عن هذه العوامل المتعددة المؤثرة؛ مما ساهم في تغيير النظرة لكينونة الموهبة نفسها، فعلى سبيل المثال يرى داي (Dai, 2017) أنّ تعليم الموهوبين يحتاج إلى أساس جديد يوفر أساسًا نفسيًا اجتماعيًا واسعًا، يعتمد فيه التركيز على تنمية المواهب بدلًا من مفهوم الموهبة نفسها، حيث تتفاعل العمليات المعرفية والعاطفية والاجتماعية؛ لدفع واستدامة الانتقال الحاسم من التكيف المميز إلى التكيف الأقصى، مما يؤدي في النهاية إلى أداء عالي الجودة وإنتاجية إبداعية. وهذا طبعًا يحتاج لعملية طويلة من الرعاية على مستوى الأسرة والمجتمع والمدرسة.

ويرى ستيرنبيرغ (Sternberg, 2017) في إشارة منه إلى أهميّة الموهبة الإنتاجية الموجهة نحو المجتمع والعالم، التي يُوازن فيها الفرد "الموهوب" بين رغباته الشخصية والمجتمع والعالم من حوله، أنّ مهمة رعاية الموهوبين الأساسية يجب أن تكون إنتاج الجيل القادم من المواطنين الناشطين والقادة الأخلاقيين، فهناك الكثير من المشكلات العالمية التي تحتاج إلى حلول مثل نقص المياه والغذاء والحروب وغيرها، فنحن لا نحتاج لمجرد أشخاص ذوو معدل ذكاء مرتفع غير قادرين على مواجهة المشاكل العالمية في الواقع. وهو بذلك يرى أنّ هذا الدور يقوم به المعنيون بتقديم خدمات الرعاية لذوي الموهبة.

ولتلخيص التوجهات الحديثة للموهبة فقد أوضحت سبوتنيك وآخرون (Subotnik et al., 2019) أنّ القرن الحادي والعشرون شكّل فارقًا إيذانا بفترة تحويلية، شملت اتساع وجهات النظر حول الموهبة، فقد أصبحت تشمل الاعتراف أن تنمية الموهبة هي عملية أكثر تعقيدًا، فهي تبدأ بالكشف

عن الإمكانات، ولكنها لا تتوقف عند هذا الحد، بل تأخذ بعين الاعتبار العملية الكاملة لتنمية المواهب، وتشمل الجوانب الفردية والبيئية، إضافة إلى ذلك طبيعة التفاعل المنهجي بينهما، لذلك، يُنظر إلى مساهمات العوامل المتعددة البيئية والشخصية والنفسية والاجتماعية والتعليمية، كما تأخذ عوامل المصادفة بالاعتبار أيضًا في التحويل التراكمي للقدرات المحتملة إلى أداء أو إبداع عالي المستوى.

وقد حاول المعنيون تقديم خدمات الرعاية المختلفة لذوي الموهبة، وهي تتركز في معظمها حول الإثراء والتسريع والإرشاد، ويوضّح محمد (Mohammed, 2024) الإثراء بما يتم تقديمه لذوي الموهبة من الطلبة لتلبية احتياجاتهم العقلية والمعرفية والتعليمية، خارج نطاق المنهاج العام المصمم للطلبة العاديين، وذلك لتطوير المهارات والتعمّق أكثر في الفهم سواء أكان ذلك داخل الصف أو خارجه. كما يوضّح الجغيمان (Aljughaiman, 2018) التسريع بتوفير التعديلات اللازمة على المناهج والسلم الدراسي، بما يتوافق مع استعدادات الطلبة واحتياجاتهم، مما يسمح لهم بالانتقال فيه أسرع من المنهج التقليدي. أمّا الإرشاد فيدور حول التطور الأكاديمي والنفسي والاجتماعي لذوي الموهبة، ومراعاة خصائصهم وحاجاتهم.

ونظرًا لأهميّة رعاية ذوي الموهبة عمومًا وفي المملكة الأردنية الهاشمية، ستحاول هذه الدراسة تحديد التوجهات البحثية الحالية المتعلقة بمجال تربية الموهوبين؛ لتكوين نظرة شاملة حول واقع البحث العلمي في هذا المجال، وتحديد أوجه القوة والقصور في هذه التوجهات عن طريق إجراء مراجعة منهجية لجهود البحث العلمي المرتبط، لعلها تُسهم في تحديد التوجهات المستقبلية اللازمة لتطوير هذه الخدمات المقدّمة.

**المراجعة المنهجية (Systematic Review)**

يمكن وصف المراجعة المنهجية على أنها نوع من أنواع المراجعة التي تستخدم أساليب قابلة للتكرار. يقوم بها الباحث للعثور على جميع الأدلة المتاحة واختيارها وتلخيصها، وهي تجيب عن سؤال بحثي مُصاغ بوضوح وتوضّح صراحةً الأساليب المستخدمة للوصول إلى الإجابة Pollock & (Berge, 2018). كما يرى ماثيو (Mathew, 2022) المبدأ العام للمراجعات المنهجية هو الحد من التحيّز، وذلك باستخدام التجميع المنهجي والتقييم النقدي وتوليف جميع الدراسات البحثية ذات الصلة حول موضوع معين، ويمكن تلخيص المكونات الرئيسة للمراجعات المنهجية على النحو الآتي: السؤال والوصول والاستيعاب والتقييم والتحليل والتطبيق.

توفّر المراجعات المنهجية فائدة جمع الأدلة من مجموعة متنوعة من المصادر، وتحاول المراجعة المنهجية جمع كل الأدلة المتاحة حول موضوع محدد (Charrois, 2015). إضافة إلى ذلك تهدف المراجعة المنهجية إلى تحديد وتوليف البحوث التي تتعلق بمسألة بحثية معينة بشكل شامل، باستخدام إجراءات منظمة وشفافة وقابلة للتكرار في كل خطوة في العملية، كما تتخذ المراجعات المنهجية الجيدة احتياطات كافية للتقليل من الخطأ والتحيز، لأنّ مصادر التحيز متعددة، يمكن أن تنشأ في الدراسات الأصلية، أو في عمليات النشر والمراجعة، ويمكن أن تكون تراكمية، ولذلك ومثل أي دراسة جيدة، تتبع المراجعة المنهجية خطة تحدد أهدافها ومفاهيمها وأساليبها المركزية مقدمًا، تُوثّق الخطوات والقرارات بعناية؛ حتى يتمكن القراء من متابعة وتقييم أساليب المراجعين (Littel et al. 2008).

وهناك بعض الدراسات التي تناولت موضوع المراجعة المنهجية للتوجهات البحثية عربيًا وعالميًا في مجال رعاية الموهوبين، ومن تلك دراسة العرفج وآخرون (Al-arfaj et al., 2022)، التي هدفت إلى إجراء مراجعة منهجية للأدبيات في مجال تربية الموهوبين في المدة 2018-2020، وذلك بالتركيز على ست مجلات علمية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)، كما شملت الدراسة مراجعة 293 دراسة ومقالًا وبحثًا، باستخدام أداة أعدها الباحثون، وكشفت نتائجها عن اعتبار الرعاية أكثر المجالات الرئيسة بحثا بنسبة 41.5%، والفئات الخاصة هي أكثر المجالات الفرعية بحثا بنسبة 27.7%، بينما الطلاب هم أكثر العينات استخدامًا بنسبة 42.2%، كما كانت الاستبانة أكثر أدوات جمع البيانات استخداما بنسبة 17.6%، وبلغت نسبة البحوث الفردية 28.4%، بينما بلغت نسبة البحوث المشتركة للفترة نفسها 70.4%، وبلغت نسبة تمويل البحوث 20.8%، وكانت الولايات المتحدة الأمريكية أكثر الدول نشرًا للأبحاث بنسبة 63.6%، إضافة إلى اعتبار المقالات استخدامًا بالبحوث المنشورة بنسبة 40.5%.

وأجرى صالح وآخرون (Saleh et al., 2022) دراسة بهدف معرفة اتجاهات البحث في مجال الموهبة وذلك بتحليل خمس مجلات عربية خلال المدة 2010-2020، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وبالتحديد المنهج الببليومتري لمراجعة 63 ورقة بحثية باستخدام أداة طورها الباحثين، وكشفت نتائجها أن الذكور أكثر مساهمة في النشر من الإناث، وأنّ معظم الباحثين يتبعون إلى الجامعات، كما كانت سنة 2017 الأكثر نشرًا، كما كشفت عن تفضيل النشر الفردي على الجماعي، واحتلت المملكة الأردنية الهاشمية المرتبة الأولى في مكان إجراء الدراسة، وكانت معظم العينات من الطلبة، واتبعت الدراسات في معظمها المنهج الوصفي، واستخدمت الأدوات الكمية لجمع بياناتها، إضافة إلى بعض النتائج المتعلّقة بالخصائص السيكومترية للأدوات مثل استخدام صدق المحكمين أكثر الطرق شيوعًا للتحقق من الصدق، واستخدام معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الأدوات.

كما قام الحدابي والجاجي (Al-Hadabi & Al-Jaji, 2016) بدراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات بحوث الموهبة والتفكير في الوطن العربي بإجراء مراجعة للبحوث العلمية المنشورة في المؤتمرات والمجلات العلمية المرتبطة بذوي الموهبة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لمراجعة 188 بحثًا باستخدام أداة أعدها الباحثان، وقد كشفت أهم نتائجها عن ارتفاع نسبة البحوث التي تدرس الكشف والتشخيص لسمات الموهبة بنسبة 66.5%، بينما كانت نسبة البرامج ما يقرب من 33.5%، كما كشفت عن سيادة المنهج الكمي في الدراسات بنسبة 96.8% تقريبًا واعتبار الاستبانة كإحدى أكثر الأدوات المستخدمة، كما كانت العينات الأكثر استهدافًا لها هي الطلبة من المرحلة الثانوية بنسبة 30%، أمّا ما يتعلّق بمستوى التمثيل على مستوى الدولة، فقد تصدرت المملكة العربية السعودية بنسبة 32% تليها المملكة الأردنية الهاشمية بنسبة 16%.

وبهدف الكشف عن مدى اهتمام البحوث التربوية العربية بقضايا تربية ورعاية فئتي الموهوبين وذوي الإعاقة قامت إبراهيم (Ibrahim, 2014) بدراسة اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداة طورتها الباحثة؛ لمراجعة الدراسات المنشورة في المجلات التربوية والعربية التابعة للجامعات الحكومية في المدة 2003- 2012، وقد كشفت نتائجها عن وجود عدد من الأسباب أدى إلى ضعف الإقبال على الدراسات والبحوث المهتمة بقضايا رعاية فئتي الموهوبين وذوي الإعاقة منها مثلًا الأسباب الأكاديمية التي تواجه الباحثين بقضايا تربية ورعاية الموهوبين وذوي الإعاقة، وأسباب ترجع إلى ضعف دور المؤسسات التربوية في التوعية بقضاياهم، وأسباب أخرى متعلقة بنظرة الباحثين للقضايا المتعلّقة بهذه الفئات.

وأجرت باكاسينو وبينيلي (Baccassino & Pinnelli, 2023) مراجعة منهجية للأدبيات المتعلّقة بالتقنيات الأحدث حول تعليم الموهوبين، واتبعت الدراسة المبادئ التوجيهية التي حددها كيتشنهام وتشارترز (Kitchenham & Charters, 2007) واستخدمت برنامج

البيليوميتريكس (Bibliometrix software) لاستخراج ومعالجة البيانات، وقد كشفت نتائج الدراسة عن هيمنة بعض المناطق الجغرافية على المساهمات البحثية والاقتباسات وأكثرها الولايات المتحدة، كما أظهرت النتائج تعدد الأدوات المستخدمة في الكشف حديثًا وتطورها كأدوات محتملة لاستخدامها من قبل المعلمين، وأظهرت بعض المعتقدات الخاطئة عند المعلمين عن الموهوبين، وهيمنة برامج الإثراء على الممارسات التعليمية المستخدمة مع الموهوبين.

وفي دراسة أوغورلو (Ogurlu, 2021) التي هدفت إلى إلقاء نظرة عامة على التحليلات التلوية التي أجريت لمعرفة اتجاهات وجهود الباحثين في مجال تعليم الموهوبين، وقد ركزت هذه الدراسة على المراجعات الموضوعية والفنية للتحليلات التلوية التي أجريت حول الموهبة، وبعد تحديد معايير القبول والاستبعاد وتنقيح الدراسات في قواعد البيانات المختلفة باستخدام أداة أعدها الباحث أجرى الباحث تحليلًا لمجموعة من الدراسات ذات طابع التحليل التلوي والمراجعة المنهجية المتخصصة في الموهبة وعددها 22 دراسة في المدة1990-2019، وقد كشفت نتائجها عن مجموعة من الموضوعات المشتركة التي تُغطيها، وهي: التطور الاجتماعي والعاطفي، والتدخلات التعليمية وقضايا التعريف والأقليات والتعلم.

وهدفت دراسة العميري (Alamiri, 2020) إلى تحديد نمط الموهبة في الممارسات التعليمية والبحثية السعودية، باستخدام مراجعة منهجية للأدبيات المتعلّقة، وتحليل تسع مقالات مرتبطة بالدراسة والبيئة السعودية، أظهرت النتائج أن تعليم الموهوبين في السعودية يتطور عبر ثلاثة نماذج متكاملة: الطفل الموهوب، وتنمية المواهب، والتعليم المتمايز، وأنّ تنمية المواهب والتعليم المتمايز في برامج الانسحاب هما النموذجان المرتبطان بشكلٍ خاص بممارسات تعليم الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

وقام هيرنانديز تورانو وكوزابيكوفا Hernández-Torrano & (Kuzhabekova, 2019) بمراجعة منهجية لحالة وتطور البحث الدولي في مجال تعليم الموهوبين من خلال تحليل بيانات النشر والاستشهاد من أربع مجلات متخصصة بين عامي 1957 و2017. استخدمت الدراسة نهجًا ببليومتريًا لجمع البيانات من قاعدتي (Scopus, Web of Science)، وكشفت النتائج عن ديناميكيات النشر والاستشهاد وتغيرها بمرور الوقت، بالإضافة إلى توزيع المقالات عبر المجلات الأربع. كما قدم التحليل فكرة عن البلدان والمؤسسات الرائدة في البحث، وأبرز المؤلفين الأكثر إنتاجية، حيث تصدرت الولايات المتحدة القائمة تليها الدول الناطقة بالإنجليزية. وكشفت عن شبكات التعاون بين البلدان والمؤسسات والباحثين الأفراد، مشيرة إلى أن التعاون الدولي ليس واسع النطاق، حيث تتعاون الولايات المتحدة مع ست دول فقط، وأخيرًا، تم إجراء مناقشة حول حالة وتطور البحث في تعليم الموهوبين مستقبلًا.

ركزت الدراسات السابقة من استعراضها وتحليل أهم محاورها، على مجموعة من النقاط الرئيسة، ومن ذلك:

- **الحديث عن الاتجاهات البحثية العامة للدراسات التي قامت بتحليلها،** وهو أمر تركّز عليه معظم الدراسات السابقة مع وجود تفاوت في التركيز بينها على بعض المحاور العامة أو الفرعية، فمثلًا جعلت دراسة (Al-arfaj et al., 2022) الاتجاهات العامة أحد محاورها ضمن تسعة محاور تقريبًا بحثت فيها.
- **تحديد المنهجية المستخدمة بما في ذلك تصميم الدراسة وأدوات جمع البيانات وتحليلها،** وقد كشفت نتائج بعض الدراسات السابقة عن المنهجية العامة المستخدمة في الدراسات التي قامت بتحليلها، ومن تلك دراسة (Al-arfaj et al., 2022)، ودراسة (Al-Hadabi & Al-Jaji, 2016)، ودراسة (Saleh et al., 2022).
- **الفئات المستهدفة من الدراسات،** كما كشفت بعض الدراسات عن العينة الأكثر استهدافًا وهي الطلبة ذوو الموهبة، ومنها دراسة (Al-arfaj et al., 2022)، ودراسة Al-Hadabi & Al-Jaji, (2016)، ودراسة (Saleh et al., 2022).
- **الجوانب الجغرافية،** ويظهر ذلك بجعل المنطقة الجغرافية أحد أهم محاور التحليل في بعض الدراسات التي كشفت هيمنة بعض المناطق الجغرافية على الاقتباس والنشر مثل الولايات المتحدة ومن هذه الدراسات: دراسة هيرنانديز تورانو وكوزابيكوفا Hernández-Torrano & Kuzhabekova, 2019)، ودراسة باكاسينو وبينيلي (Baccassino & Pinnelli, 2023)، ودراسة ( Al-arfaj et al., 2022). بينما ركّزت بعض الدراسات اهتمامها بمنطقة جغرافية محددة مثل دراسة (Al-Hadabi & Al-Jaji, 2016) ودراسة إبراهيم (Ibrahim, 2014) ودراسة ( Saleh et al., 2022) للوطن العربي، ودراسة العميري (Alamiri, 2020) في السعودية، إضافة إلى ذلك استفردت بعض الدراسات بالحديث عن التعاون الدُولي وتجاوز الحدود الجغرافية مثل دراسة هيرنانديز تورانو وكوزابيكوفا Hernández-Torrano & Kuzhabekova, (2019).
- **التركيز على بعض الجوانب البحثية الخاصة،** على سبيل المثال دراسة إبراهيم (Ibrahim, 2014) التي ربطت المراجعة بقضايا تربية ورعاية فئتي الموهوبين وذوي الإعاقة، ودراسة العميري (Alamiri, 2020) التي هدفت إلى تحديد نمط الموهبة بين الممارسات التعليمية والبحثية، ودراسة Al-Hadabi & Al-Jaji, (2016) التي ربطت بين بحوث الموهبة والتفكير.
- **المنهجية المستخدمة في الدراسات السابقة،** استخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي التحليلي بصفته الأنسب لهذا النوع من الدراسات ومنها دراسة (Al-arfaj et al., 2022)، ودراسة (Al-Hadabi & Al-Jaji, 2016)، ودراسة (Saleh et al., 2022)، ودراسة إبراهيم (Ibrahim, 2014)، واستخدمت أدوات بعضها من إعداد الباحثين وهي دراسة (Al-arfaj et al., 2022)، ودراسة (Al-Hadabi & Al-Jaji, 2016)، ودراسة ( Saleh et al., 2022)، ودراسة إبراهيم (Ibrahim, 2014)، ودراسة أوغورلو (Ogurlu, 2021)، وأخرى استخدمت أدوات وبرامج لباحثين آخرين مثل دراسة باكاسينو وبينيلي Baccassino & Pinnelli, (2023) التي اتبعت المبادئ التوجيهية التي حددها كيتشنهام وتشارترز (Kitchenham & Charters, 2007) واستخدمت برنامج البيليوميتريكس (Bibliometrix software) لاستخراج ومعالجة البيانات.

وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي بصفته الأنسب لأهدافها، كما تتفق في بعض المحاور

المستهدفة مثلًا: الاتجاهات البحثية العامة، ومكان النشر، والمنهجية العامة للدراسة، والأدوات المستخدمة، وغير ذلك.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تعاملها مع منطقة جغرافية مُحددة لمكان الدراسة، وهو المملكة الأردنية الهاشمية، وتتفق في ذلك مع دراسة العميري (Alamiri, 2020)، التي استهدفت المملكة العربية السعودية فقط، كما تختلف الدراسة الحالية في المجلات المستهدفة وذلك بعدم استهداف مجلات مُحددة دون غيرها، وإنما تستهدف جميع الدراسات والبحوث والمقالات التي جعلت من الأردن مكانًا لدراسة ما يتعلّق بالموهبة والتميّز والتفوّق، كما تحدد الدراسة الحالية ذلك بالمدة الزمنية الواقعة بين 2014-2024. بالإضافة إلى ذلك تُعتبر الدراسة الحالية الأولى من نوعها في الأردن – حسب حدود علم الباحث – التي حاولت عمل مراجعة للنتاج البحثي المحلي المتعلّق بذوي الموهبة.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

اهتمّت المملكة الأردنية الهاشمية بالتعليم بجميع مراحله، وجعلته حقًا دستوريًا لجميع المواطنين، وانتشرت المدارس والجامعات لتغطي المساحة الجغرافية للمملكة، التي بدأت معها جهود الباحثين للبدء بمسيرة البحث العلمي في جميع المجالات، ليكون متصدّرًا أحيانًا ومتوسطًا في أخرى، فقد أشار الخطيب (Al-Khatib, 2020) أنّه ورغم وجود العديد من الصراعات والحروب والتحديات الاقتصادية والاجتماعية التي تحدّ من انتشار البحث العلمي في الوطن العربي، إلّا أنّ الأردن يُعدُ السابع عربيًا في مجال البحث العلمي. حيث تتنوّع الاهتمامات البحثية في المجالات المختلفة ومنها مجال رعاية ذوي الموهبة والمتفوقين.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى تصدّر الأردن البحثي في مجال رعاية ذوي الموهبة والمتفوقين، وذلك باحتلال مراكز متقدّمة في معظم الدراسات، ومنها على سبيل المثال دراسة صالح وآخرون (Saleh et al., 2022) التي درست اتجاهات البحث في مجال الموهبة بإجراء تحليل خمس مجلات عربية محكمة خلال المدة 2010-2020، التي كشفت نتائجها عن احتلال المملكة الأردنية الهاشمية المرتبة الأولى في مكان إجراء الدراسة، وأيضًا دراسة الحدابي والجاجي (Al-Hadabi & Al-Jaji, 2016)، التي هدفت إلى معرفة اتجاهات بحوث الموهبة والتفكير في الوطن العربي، بمراجعة البحوث العلمية المنشورة في المؤتمرات والمجلات العلمية المرتبطة بذوي الموهبة، فقد كشفت نتائجها عن تصدر المملكة العربية السعودية في المرتبة الأولى، وتليها المملكة الأردنية الهاشمية في المرتبة الثانية. وهذا يشير إلى أهميّة هذا المجال بالنسبة للباحثين في المملكة.

لذلك استشعر الباحث ضرورة إجراء دراسة تحليلية لهذا النتاج البحثي في مجال رعاية الموهوبين، وذلك يشمل التوجهات البحثية في مجال رعاية الموهوبين بالمملكة الأردنية الهاشمية للمدة 2014-2024، بالإضافة إلى الممارسات البحثية المتعلّقة بالمنهجيات المستخدمة، والأدوات، والعينات المستهدفة، وسنوات النشر، ونسبة الدول للنتاج البحثي المنشور؛ مما قد يُسهم بتحديد المحاور البحثية المشبعة، والمحاور الأخرى الأقل استهدافًا من قبل الباحثين، بما يُثري مجال الموهبة والتفوّق في المملكة، ويحاول فتح آفاق جديدة لدراسات أكثر أصالة، وارتباطًا بالواقع الفعلي لرعاية الموهوبين في الأردن، بعيدًا عن القضايا الفلسفية المستهلكة بحثيًا، من ناحية أخرى، يتولّد اهتمام الباحث في مجالات الموهبة والتفوق نتيجة لاهتمامه الشخصي بهذا المجال، والذي يتجسد في دراسته في مجال تربية الموهوبين، وعمله في وزارة التربية والتعليم، إضافة إلى ذلك لم يجد الباحث –ضمن حدود اطلاعه- دراسات في المراجعة المنهجية تتعلّق بمجال الموهبة والتفوّق في المملكة الأردنية الهاشمية.

**أسئلة الدراسة**

1- ما الممارسات البحثية (المنهجية والإجراءات) المتبعة في مجال رعاية الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية للمدة 2014-2024؟

ويتفرع من هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية، وهي:

- ما أكثر المنهجيات (كمي، نوعي، مختلط، شبه تجريبي) اتباعًا في مجال رعاية الموهوبين بالمملكة الأردنية الهاشمية للمدة 2014-2024؟
- ما الأدوات (كمية، نوعية، مختلطة) الأكثر استخدامًا في جمع البيانات للنتاج البحثي في مجال رعاية الموهوبين بالمملكة الأردنية الهاشمية للمدة 2014-2024؟
- ما العينات الأكثر استهدافًا للنتاج البحثي في مجال رعاية الموهوبين بالمملكة الأردنية الهاشمية للمدة 2014-2024؟
- ما نسبة كل دولة من الدراسات والبحوث والمقالات المنشورة في مجال رعاية الموهوبين بالمملكة الأردنية الهاشمية للمدة 2014-2024؟
- ما السنوات الأكثر نشرًا للدراسات والبحوث والمقالات في مجال رعاية الموهوبين بالمملكة الأردنية الهاشمية للمدة 2014-2024

2- ما التوجهات البحثية في مجال رعاية الموهوبين بالمملكة الأردنية الهاشمية للمدة 2014-2024؟

**أهداف الدراسة**

**هدفت الدراسة الحالية إلى:**

- تحديد التوجهات البحثية الحالية المتعلقة بمجال رعاية الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية للمدة 2014-2024.
- الكشف عن المنهجيات البحثية الأكثر استخدامًا: كميّ، نوعي، مختلط، إضافة إلى الأدوات الأكثر استخدامًا في جمع البيانات، والعينات الأكثر استهدافًا بمجال رعاية الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية للمدة 2014-2024.
- تحديد نسبة مئوية للدول والسنوات الأكثر نشرًا للدراسات والبحوث والمقالات بمجال رعاية الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية للمدة 2014-2024.
- تحديد جوانب القوة والقصور البحثية بمجال رعاية الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية للمدة 2014-2024.

**أهميّة الدراسة**

تتمثّل أهميّة الدراسة الحالية في محاولة تحقيق ما يلي:

- تحديد التوجهات البحثية الحالية المتعلقة بمجال تربية الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية في المدة الزمنية 2014-2024؛ لتكوين نظرة شاملة حول واقع البحث العلمي في هذا المجال.
- محاولة إعادة النظر في بعض الجوانب البحثية التي يتم إغفالها، أو التي تمّ إثراؤها؛ لمعالجة هذا القصور.
- تقديم رؤية واضحة لصانعي السياسات والمعنيين بمجال رعية ذوي الموهبة في المملكة الأردنية الهاشمية.

- تحديد التوجهات البحثية المستقبلية المتعلقة بمجال تربية الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية.
- ندرة الدراسات العلمية ذات طابع التحليل المنهجي المتعلقة بمجال تربية الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية.

**حدود الدراسة**

- **الحدود الموضوعية:** تغطي الدراسة الحالية الموضوعات الآتية: التوجهات البحثية العامة في مجال الموهبة والتفوّق في المملكة الأردنية الهاشمية، المنهجية العامة للدراسة، الأدوات المستخدمة، سنة النشر، مكان النشر، ولغته، ونوع العينة.
- **الحدود الزمانية:** تقتصر الدراسة الحالية الدراسات والبحوث والمقالات خلال المدة الزمنية 2014-2024.
- **الحدود المكانية:** تتعلّق الحدود المكانية في الدراسة الحالية بالدراسات والبحوث والمقالات التي جعلت من المملكة الأردنية الهاشمية مكانًا وحدودًا مكانية لدراستها.

**مصطلحات الدراسة**

- **المراجعة المنهجية (Systematic Review):** نوع من أنواع المراجعة التي تستخدم أساليب قابلة للتكرار، يقوم بها الباحث للعثور على جميع الأدلة المتاحة واختيارها وتلخيصها، وهي تُجيب عن سؤال بحثي مُصاغ بوضوح، وتوضّح بالتحديد الأساليب المستخدمة للوصول إلى الإجابة (Pollock & Berge, 2018).
- **الموهوبون (Gifted):** يعرّف المكتب الفدرالي الأمريكي الموهوبين أنهم الأفراد الذين يقدمون دليلًا على الإنجاز العالي في مجالات محددة مثل: القدرات الذهنية والفنية والقيادية، أو في مجالات أكاديمية محددة، ويحتاجون إلى خدمات لا تقدمها المدرسة العادية (Aljughaiman, 2019). ويعرَّف الطلبة الموهوبون في هذه الدراسة: بالطلبة الملتحقين بمدارس الملك عبد الله الثاني للتميّز حسب الأسس المعتمدة في وزارة التربية والتعليم، بصفتها الجهة المسؤولة عن ذلك.

**منهجية الدراسة واجراءاتها**

**منهجية الدراسة**

اعتمدت الدراسة الحالية على طريقة المراجعة المنهجية (Systematic Review) للدراسات المتعلّقة بمحاورها، واستخدمت أداة بريزما (PRISMA)؛ لحصر الدراسات، بالإضافة إلى ذلك اتبعت الدراسة لتحقيق أهدافها المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى)، ويرى الحمداني وآخرون (Al-Hamdani et al., 2006) أنّ تحليل المحتوى يُعدّ أسلوبًا كميًا ومنهجيًا لوصف وتحليل محتوى معيّن، وهو يسير وفقًا لخطوات تتمثّل بما يلي:

- تحديد الظاهرة، وقد حددها الباحث هنا بدراسة التوجهات البحثية السائدة في مجال رعاية الموهوبين.
- اختيار وحدة التحليل المناسبة، وقد تم تحديدها هنا بالفكرة (Theme)، بهدف الحصول على التوجهات العامة واستخلاصها من الأدبيات المقصودة.
- تحديد المجتمع، يتمثّل مجتمع الدراسة بالبحوث والدراسات والمقالات التي جعلت من الأردن مكانًا لدراستها في مجال رعاية الموهوبين وتتحدد عينتها بجميع هذه الأدبيات المنشورة في المدة 2014-2024.
- تحديد كيفية معالجة البيانات، سيقوم الباحث باستخلاص النتائج من خلال تحليل الفكرة (Theme)، واستخدام الإحصاء الوصفي عن أسئلة الدراسة.

**أداة الدراسة**

لجمع البيانات الخاصة بالدراسات التي جرى تحليلها، قام الباحث باستخدام أداة بريزما (PRISMA)؛ لحصر الدراسات وتضمينها في المراجعة المنهجية، وفقًا للمخطط الموضّح في الشكل (1).

**إجراءات الدراسة**

**لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحث بما يلي:**

1. مراجعة الأدبيات الخاصة بالمراجعة المنهجية، والأدبيات النظرية الموجودة في مجال تربية الموهوبين.
2. الاطلاع على المنهجيات واختيار الأداة الأنسب للدراسة لتطبيقها.
3. تحديد المنهجية والتصميم الأنسب لطبيعة الدراسة وإجراءاتها.
4. جمع الدراسات والبحوث والمقالات المراد تحليلها وفقًا لعدد من الكلمات المفتاحية.
5. حصر الدراسات والبحوث والمقالات النهائية المراد تحليلها.
6. استخراج البيانات الخاصة بالإحصاء الوصفي؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة.
7. الإجابة عن أسئلة الدراسة ومناقشة نتائجها.
8. تقديم التوصيات والمقترحات بناءً على نتائج الدراسة.

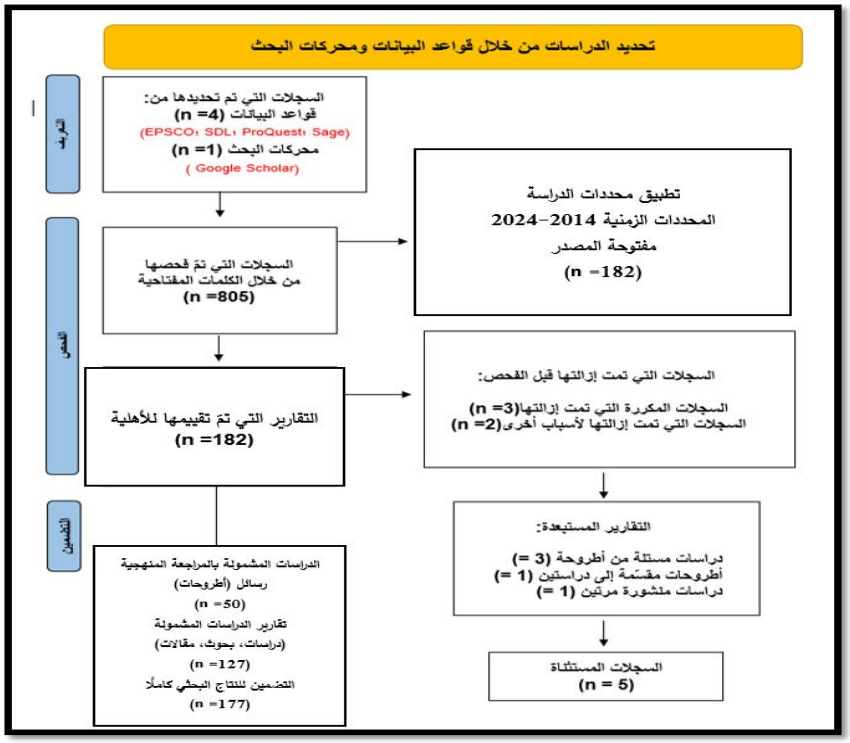
**اختيار الدراسات المضمّنة في المراجعة**

تمّ اختيار الدراسات التي جرى جمعها وتحليلها في هذه الدراسة وفقًا للتسلسل الآتي:

- تحديد قواعد البيانات ومحركات البحث التي سيتم استخدامها لجمع الدراسات، وقد كانت كما يلي: (Google Scholar؛ EPSCO؛ المكتبة الرقمية السعودية SDL؛ ProQuest؛ Sage Journals).
- تحديد الكلمات المفتاحية التي سيتم استخدامها للوصول لمعظم الدراسات المراد تحليلها تبعًا لمحددات الدراسة، وقد كانت كما يلي: ("الأردن"/ "المملكة الأردنية الهاشمية" و"الموهبة" أو "الموهوبون"؛ "مدرسة" أو "مدارس الملك عبد الله الثاني للتميّز"؛ "Jordan"؛ "Talent" OR "Giftedness" OR "Gifted" and "King Abdullah II Schools for Excellence")
- تخصيص نطاق البحث ضمن محددات الدراسة (الموضوعية والزمنية والمكانية)، وتحديد معايير تضمين واستبعاد إضافية للدراسات، وقد تمّ تحديدها كما يلي: اعتماد البحوث المنشورة من الرسائل العلمية وعدم تضمين كليهما، حذف الدراسات المتطابقة في النشر

أو العنوان مثل نشر دراسة في مجلة باسم باحث آخر مستلة من رسالة واعتماد الأصل، اعتماد الأطروحات والدراسات والبحوث والمقالات المفتوحة المصدر والتي يُمكن تحميلها لاستخراج البيانات منها، وأن تكون الكلمات المفتاحية المحددة سابقًا في العنوان.

- جمع الدراسات وتنظيمها في جدول يتضمن المعلومات اللازمة؛ لتسهيل عملية التحليل، ويُمثل الشكل (1) مخطط (PRISMA) الذي استخدمته الدراسة الحالية حسب (Page et al., 2021) كأداة لحصر الدراسات وتضمينها.




الشكل (1): مخطط (PRISMA) الذي استخدمته الدراسة الحالية كأداة لحصر الدراسات وتضمينها

**الأساليب الإحصائية**

استخدمت الدراسة الحالية الإحصاء الوصفي مثل التكرارات والنسب المئوية؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة.

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

**السؤال الأول: ما الممارسات البحثية (المنهجية والإجراءات) المتبعة في مجال رعاية الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية للمدة 2014-2024؟**

ويتفرع من هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية وهي:

- ما أكثر المنهجيات (كمي، نوعي، مختلط، شبه تجريبي) اتباعًا في مجال رعاية الموهوبين بالمملكة الأردنية الهاشمية للمدة 2014-2024؟
- ما الأدوات (كمية، نوعية، مختلطة) الأكثر استخدامًا في جمع البيانات للنتاج البحثي في مجال رعاية الموهوبين بالمملكة الأردنية الهاشمية للمدة 2014-2024؟
- ما العينات الأكثر استهدافًا للنتاج البحثي في مجال رعاية الموهوبين بالمملكة الأردنية الهاشمية للمدة 2014-2024؟
- ما نسبة كل دولة من الدراسات والبحوث والمقالات المنشورة في مجال رعاية الموهوبين بالمملكة الأردنية الهاشمية للمدة 2014-2024؟
- ما السنوات الأكثر نشرًا للدراسات والبحوث والمقالات في مجال رعاية الموهوبين بالمملكة الأردنية الهاشمية للمدة 2014-2024؟

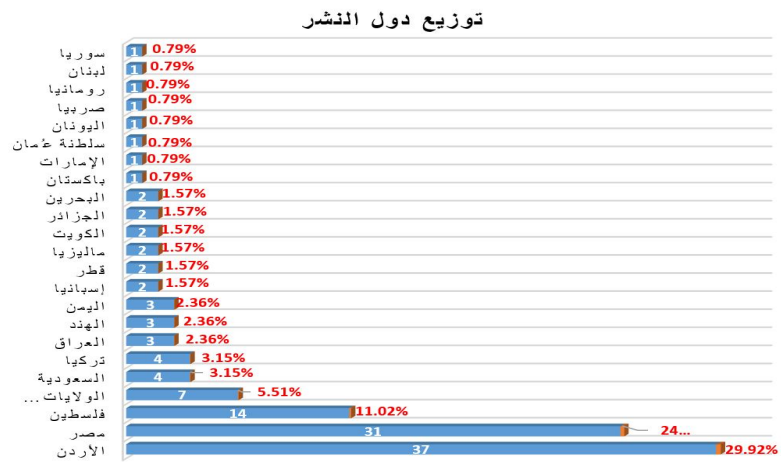
تُشير النتائج الكمية للدراسة إلى مجموعة من الإحصاءات التي يُمكن تفصيلها للإجابة عن الأسئلة السابقة فيما يلي:

يُبيّن الجدول (1) التحليل الكمي التراكمي حسب المعايير للرسائل الجامعية للمدة 2014-2024، وذلك وفقًا لمعايير: الدولة، والجامعة التي تتبع لها الأطروحة، والمرحلة (ماجستير، دكتوراة)، بالإضافة إلى المنهجية العامة للدراسة، والأدوات العامة، والعينة المستهدفة، واللغة، وهي مرتبة تنازليًا حسب العدد والنسبة لكل مجموعة، كما يلي:

**الجدول (1):** *توزيع التحليل الكمي للرسائل الجامعية (الأطروحات) تراكمياً للمدة 2014-2024*

| المتسلسل | المعيار | | عدد الرسائل | النسبة | مجموع الرسائل |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الدولة | الأردن | 49 | %98 | 50 |
| | | أخرى | 1 | %2 | |
| 2 | الجامعة | البلقاء | 24 | %48 | 50 |
| | | العلوم الإسلامية | 9 | %18 | |
| | | الأردنية | 5 | %10 | |
| | | اليرموك | 4 | %8 | |
| | | مؤتة | 3 | %6 | |
| | | الهاشمية | 2 | %4 | |
| | | عمان العربية | 1 | %2 | |
| | | الشرق الأوسط | 1 | %2 | |
| | | أخرى | 1 | %2 | |
| 3 | المرحلة | ماجستير | 35 | %70 | 50 |
| | | دكتوراة | 15 | %30 | |
| 4 | المنهجية العامة | كمي | 33 | %66 | 50 |
| | | شبه تجريبي | 14 | %28 | |
| | | مختلط | 3 | %6 | |
| | | نوعي | 0 | %0 | |
| 5 | الأداة | كمية | 47 | %94 | 50 |
| | | مختلطة (كمية، نوعية) | 3 | %6 | |
| 6 | العينة المستهدفة | طالب موهوب | 33 | %66 | 50 |
| | | موهوب وعادي | 8 | %16 | |
| | | معلم | 5 | %10 | |
| | | طالب ومعلم | 2 | %4 | |
| | | مدير | 1 | %2 | |
| | | موهوب، معلم، ولي أمر | 1 | %2 | |
| 7 | اللغة | العربية | 50 | %100 | 50 |

أمّا بالنسبة للنتاج البحث لنفس المدة 2014-2024 والمتعلّق بالدراسات والبحوث والمقالات المنشورة فقد فضّل الباحث فصلها؛ لتكون النتائج الكميّة أكثر وضوحاً، وحتى لا تتأثر هذه النتائج بمعايير مثل دولة النشر التي سيطغى عليها دولة "الأردن"، وفيما يلي تفصيل لهذه النتائج:




الشكل (2): توزيع النتاج البحثي (دراسات، بحوث، مقالات) للمدة 2014-2024 حسب دولة النشر

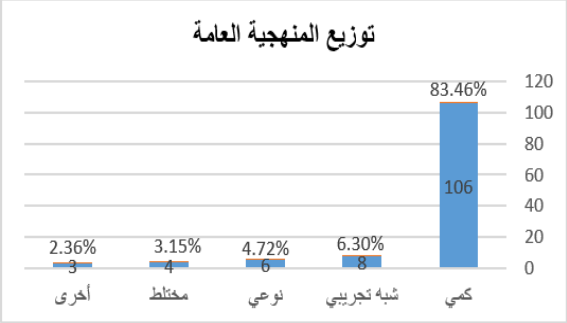
وفيما يتعلّق بنتائج السؤال الأول فقد اتبعت الدراسة نهجًا بفصل الرسائل العلمية (كما تم توضيح ذلك مسبقًا في الجدول 1) عن النتاج البحثي الآخر (في الأشكال 2-7) لنفس المدة؛ حتى لا تتأثر النتائج ببعض المعايير مثل نسبة دولة النشر، ولكن عند جمع هذه النتائج تبين منها أنّ الأردن بقي الدولة الأكثر نسبةً في النشر، ومكانًا مقصودًا من قبل الباحثين لإجراء الدراسة، فقد كان نصيب المملكة بالنسبة للأطروحات بنسبة 98%، ولعلّ ذلك يعود إلى وجود الجامعات وانتشارها جغرافيًا في المملكة، ووجود برامج للدراسات العليا في الشمال والوسط والجنوب؛ مما يُتيح للخريجين متابعة دراساتهم العليا، دون الحاجة إلى السفر لدول أخرى لاستكمال دراستهم، إذ تُقدّم عدد من الجامعات الأردنية الحكومية والأهلية برامج دراسات عليا في مختلف التخصصات، ومنها التربية وعلم النفس، وما يندرج تحتهما من تخصصات تتعلّق بالتفوّق والموهبة والتربية الخاصة عمومًا، فمثلًا تُقدّم الجامعة الأردنية وجامعة العلوم الإسلامية درجة الدكتوراة في التربية الخاصة، وتُقدّم عدد من الجامعات كالأردنية وعمان العربية وجامعة مؤتة وغيرها درجة الماجستير، وتتفرّد كلية الأميرة عالية في جامعة البلقاء التطبيقية بتقديم درجة الماجستير في تخصص الموهبة والإبداع.

أمّا بالنسبة للنتاج البحثي المتعلّق بالدراسات والبحوث والمقالات ورغم تقدّم الأردن فيه بنسبة 29.92% إلّا أنه توزّع على 23 دولة تقريبًا، ويعزو الباحث ذلك إلى بعض العوامل منها رغبة بعض الباحثين بالنشر خارج المملكة، وانتماء بعضهم لجامعات خارج حدود المملكة كنوع من التفرّغ العلمي أو العمل الدائم، بالإضافة إلى محدودية المجلات العلمية المصنفة في القواعد العالمية؛ مما يجعل عملية النشر بالنسبة للباحثين في مجال التربية الخاصة صعبة نسبيًا، فعلى سبيل المثال تُعتبر مجلة دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعة الأردنية المجلة الوحيدة في الأردن المصنّفة في قاعدة سكوبس (Scopus) العالمية، وإحدى المجلات القليلة في الوطن العربي الحاصلة على تصنيف مشابه؛ مما يُسبب ضغطًا كبيرًا على هذه المجلات فيما يتعلّق بأعداد الدراسات والبحوث التي تستقبلها، ويزيد من نسبة الرفض للنتاج البحثي المقدّم، وقد يُعتبر هذا أحد العوامل المؤثرة في انتشار النتاج البحثي للباحثين الأردنيين خارج المملكة.

وقد أشارت بعض الدراسات السابقة إلى جغرافية النشر وتوزيعها، ومن نتائجها المتوافقة مع الدراسة الحالية دراسة صالح وآخرون (Saleh et al., 2022)، التي اعتبرت الأردن بالمرتبة الأولى في مكان إجراء الدراسة، بينما كان الأردن في المرتبة الثانية في دراسة Al-Hadabi & Al-Jaji, (2016) ودراسة (Al-arfaj et al., 2022) بنسبة 16% بعد المملكة العربية السعودية.

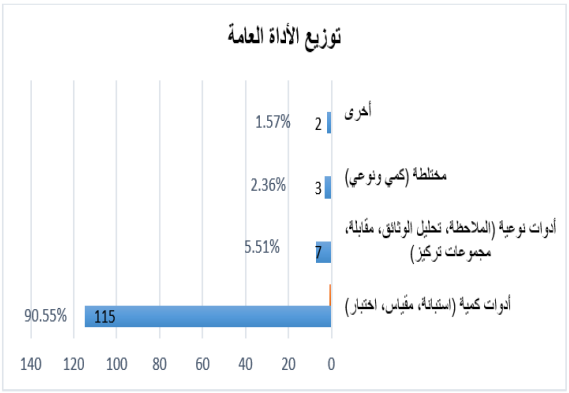
أمّا بالنسبة للمرحلة فقد تبيّن من نتائجها تقدّم مرحلة الماجستير بنسبة 70% على الدكتوراة التي بلغت نسبتها 30%، ولعلّ هذا يعود إلى عدد الباحثين الأكبر في مرحلة الماجستير، بالإضافة إلى وجود تخصص "الموهبة والإبداع" كتخصص دقيق في جامعة البلقاء التطبيقية لمرحلة الماجستير، الذي تجعل الرسائل العلمية فيه من الموهبة والتفوّق والإبداع محورًا أساسيًا في دراستها، بالإضافة إلى عدد الجامعات الأردنية التي تمنح درجة الماجستير في التربية وعلم النفس والتربية الخاصة، التي تُعتبر أكثر من التي تمنح درجة الدكتوراة لنفس التخصصات، ومن الممكن أن تستهدف الموهبة في نتاجها البحثي، ولم تبحث الدراسات السابقة في هذه النقطة لربطها، إلّا أنّ دراسة صالح وآخرون (Saleh et al., 2022) أشارت لارتباط جميع الباحثين بالجامعات والمؤسسات الأكاديمية، وهو ما أشارت إليه الدراسة الحالية أيضًا.

وبالنسبة للمنهجية العامة (كمي، نوعي، شبه تجريبي، مختلط، أخرى) فقد أظهرت سيادة الجانب الكمّي، كما يُبينها الشكل (3) فيما يلي:




**الشكل (3): توزيع المنهجية العامة للنتاج البحثي (دراسات، بحوث، مقالات) للمدة 2014-2024**

وفيما يخص الأدوات المستخدمة والمقسّمة إلى أدوات كمية (استبانة، مقياس، اختبار)، وأدوات نوعية (الملاحظة، تحليل الوثائق، مقابلة، مجموعات تركيز)، بالإضافة إلى الدراسات التي جمعت بينهما بأدوات مختلطة (كمي ونوعي)، أو أي أدوات أخرى، فقد أظهرت سيادة الأدوات الكمية على غيرها، كما يوضّحها الشكل (4).




**الشكل (4): توزيع الأدوات العامة للنتاج البحثي (دراسات، بحوث، مقالات) للمدة 2014-2024**

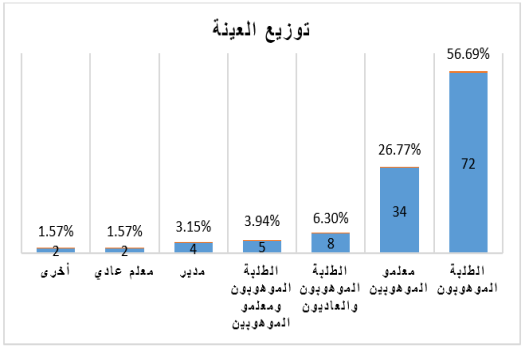
وفيما يتعلّق بالممارسات البحثية (المنهجية والإجراءات) المتبعة في مجال رعاية الموهوبين في المملكة، فقد بيّنت نتائجها أنّ استخدام المنهج الكمي قد طغى في الجانبين بنسبة 66% للأطروحات، و83.46% للنتاج البحثي الآخر، وهو ما ساهم في رفع نسبة الأدوات أيضًا، وجعل الأدوات الكمية المتمثلة بالاستبيانات والمقاييس والاختبارات هي الأكثر استخدامًا من الباحثين بنسبة تجاوزت 90% في الجانبين، بينما كانت المنهجيات الأخرى أقل استخدامًا فالمنهج النوعي يكاد يكون مفقودًا في النتاج البحثي رغم وجود بعض التوجهات الحديثة بنسبة 5.51%، بينما لم يتم اتباعه في أي أطروحة، وظهور بوادر بسيطة لاستخدام المنهج المختلط بنسب بسيطة لم تتجاوز 6% و3.15% وكذلك بالنسبة للأدوات، وقد ظهر المنهج شبه التجريبي بنسبة 28% في الأطروحات و6.30% في النتاج البحثي الآخر، ولكن عند تحليل هذه الدراسات تبيّن أنها بقيت معتمدة على الأدوات الكمية، مما يجعلها أقرب للمنهج الكمي.

وقد توافق ذلك مع بعض نتائج الدراسات التي أشارت لسيادة المنهج الكمي، وكذلك الأدوات الكمية التي كان أكثرها استخدامًا الاستبانة، مثل

دراسة (Al-Hadabi & Al-Jaji, 2016) التي كشفت نتائجها عن سيادة المنهج الكمي بنسبة 96.8%، والأدوات الكمية (الاستبانة والاختبار) بنسبة 92%، وكذلك استخدام المنهج شبه التجريبي بنسبة قريبة من الدراسة الحالية 30%، ودراسة (Saleh et al., 2022) التي بينت أيضاً سيادة المنهج الوصفي والأدوات الكمية، أمّا دراسة العرفج وآخرون (Al-arfaj et al., 2022) والتي استهدفت مجلات عالمية فقد كشفت نتائجها عن نوع "المقال" كأكثر المنهجيات استخدماً يليه الجانب الكمي مباشرة، وكذلك سيادة الاستبيان كأداة لجمع البيانات.

ولعل هذه السيادة للمنهج الكمّي ليست خاصة بالنتاج البحثي في الأردن فقط، فقد كشفت دراسة الحنو (Al-Hanu, 2016) عن مدى استخدام منهجية البحث النوعي في التربية الخاصة بنسبة قليلة جداً، وذلك باستخدام دراسة تحليله لعشر مجلات عربية محكّمة للمدة 2005-2014، احتوت على 348 دراسة تم تحليلها، التي كشفت عن استخدام منهجية البحث النوعي في 3 دراسات فقط وبنسبة بلغت (0.86%)، في حين استخدمت منهجية البحث الكمي في 322 دراسة بنسبة بلغت (92.52%). ويعزو الباحث ذلك إلى وجود نقص في الخبرة والتدريب لدى طلبة الدراسات العليا والباحثين في المملكة على استخدام المناهج النوعية والمختلطة، كما أنّ عدد الطلبة الكبير في برامج الدراسات العليا يجعل التوجّه نحو التدريس النظري أكثر رغبة لدى المدرسين؛ لصعوبة متابعة المهام لدى طلبتهم. وقد كشفت دراسة القحطاني (Al-Qahtani, 2020) أيضاً عن وجود معوقات نفسية وتدريبية ومهارية وميدانية، مرتبة تنازليًا حسب مقدار التأثير، والتي تُعتبر بعض العوامل المؤثرة لتطبيق البحث النوعي في المجال التربوي بجامعة الملك سعود.

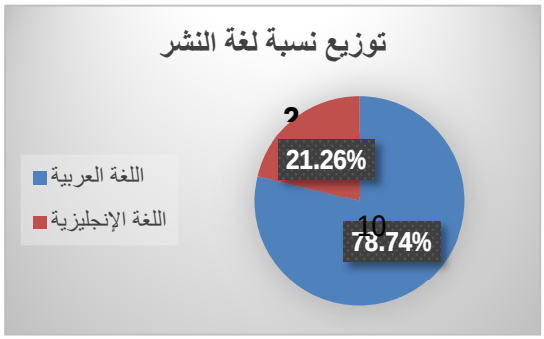
وقد تنوعت العينات المستهدفة في الدراسات، التي تم تصنيفها إلى فئات بناءً على تحليلها هي: الطلبة الموهوبون، معلمو الموهوبين، الطلبة الموهوبون والعاديون، الطلبة الموهوبون ومعلمو الموهوبين، الإدارة، معلم عادي، أو أي عينات أخرى كالوثائق. وهي كما يلي: يوضّحها الشكل (5).




**الشكل (5): توزيع أعداد ونسب العينة المستهدفة للنتاج البحثي (دراسات، بحوث، مقالات) للمدة 2014-2024**

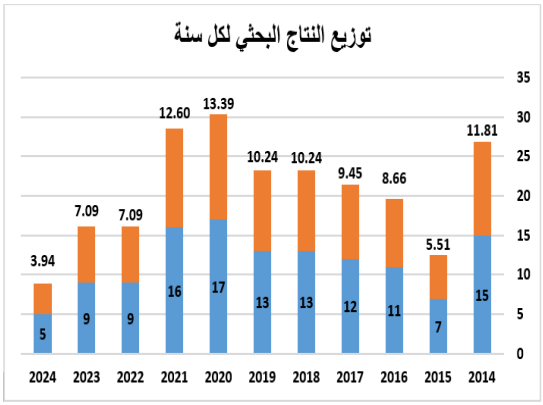
وفيما يتعلّق بالعينات الأكثر استهدافًا فقد شملت جميعها الطلبة من ذوي الموهبة تقريبًا، وتوافق النتاج البحثي كاملًا في استهداف ذوي الموهبة أولًا، وتتدرّج بعدها العينات الأخرى بنسب أقل بشكل كبير، وغياب لبعض العينات المستهدفة كأولياء الأمور، والتي لم تتجاوز بالاشتراك مع عينات أخرى نسبة 2%، وقد توافق ذلك مع دراسة و Al-Hadabi & Al-Jaji, (2016)، ودراسة (Saleh et al., 2022)، ودراسة ( Al-arfaj et al., 2022)، في اعتبار الطلبة من ذوي الموهبة الأكثر استهدافًا لعينات النتاج البحثي.

وفيما يتعلّق بلغة النشر التي كانت اللغة العربية فيها صاحبة النسبة الأكبر، فيبيّن الشكل (6): توزيع نسب لغة النشر (دراسات، بحوث، مقالات) للمدة 2014-، 2024 فيما يلي:




**الشكل (6): توزيع نسب لغة النشر (دراسات، بحوث، مقالات) للمدة 2014-2024**

أمّا بالنسبة لتوزيع أعداد ونسب سنة النشر (دراسات، بحوث، مقالات) للمدة 2014-2024، والتي بلغت ذروتها سنة 2020، فيمكن توضيحها باستخدام الشكل (7)، كما يلي:




**الشكل (7): توزيع نسب سنة النشر (دراسات، بحوث، مقالات) للمدة 2014-2024**

وتُشير نتائج تتبع السنوات لوجود تذبذب في النتاج البحثي، فقد بلغت الذروة بالنسبة للأطروحات عامي 2018، 2019، وبدأت بعدها بالتناقص، ويعزو الباحث ذلك إلى عدد من العوامل، منها ما أحدثته جائحة كورونا من تغيُّرات كبيرة شملت توجّه بعض غير الأردنيين إلى البحث عن خيارات أخرى للدراسة مثل الدراسة عن بعد، أو البحث عن جامعات أكثر قربًا، وذلك لوجود نسبة كبيرة من هذه الأطروحات كانت لباحثين يدرسون في المملكة من دول مجاورة، كما كان لاستحداث تخصص تربية الموهوبين في الخليج العربي أثر أيضًا مثل جامعة الملك فيصل في المملكة العربية السعودية، وجامعة الخليج العربي في البحرين، في التقليل من الراغبين في دراسة نفس التخصص في الأردن.

أمّا ما يتعلّق بالنتاج البحثي في جانب الدراسات والبحوث والمقالات، فهو متذبذب أيضًا، وقد بلغ ذروته في عامي 2020، 2021 ويعزو الباحث ذلك إلى وجود فترة من الإغلاقات والعمل عن بُعد في جائحة كورونا؛ مما

أتاح فرصة أكبر للباحثين في المؤسسات الأكاديمية للتفرّغ علميًا بشكل أكبر من السنوات الأخرى، أمّا بالنسبة لسنوات الانخفاض، فيعزو الباحث ذلك إلى وقف بعض البرامج بسبب الطاقة الاستيعابية، أو التوقّف لغاية الحصول على الاعتماد الأكاديمي، أو أي قيود أخرى على الجامعات، قد تؤثّر على استمرار منح الدرجة العلمية. وقد كشفت النتائج أيضًا عن لغة النشر، التي سادت عليها العربية في الأطروحات بنسبة 100%، والنتاج البحثي بنسبة 78.74% والباقي كان باللغة الإنجليزية، ويعزو الباحث ذلك لأسباب تتعلّق بالترقية، وانتشار البحث العلمي، ورغبة الباحثين في الوصول إلى القواعد البحثية العالمية، بالإضافة إلى حدوث تغيّر ديناميكي في النشر والاستشهاد كما أشار لذلك هيرنانديز تورانو وكوزاييكوفا Hernández-Torrano (& Kuzhabekova, 2019) في دراسته.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني: **ما التوجهات البحثية في مجال رعاية الموهوبين بالمملكة الأردنية الهاشمية للمدة 2014-2024؟**

ركزّ النتاج البحثي كاملًا بما في ذلك الرسائل العلمية والبحوث والدراسات والمقالات المختلفة للمدة 2014-2024 على مجموعة من التوجهات البحثية، يمكن توضيحها في المحاور الرئيسة والفرعية كما يلي:

- **الخصائص الشخصية والاجتماعية للموهوبين**، وقد بلغت نسبة الدراسات التي يُمثلها 15.82% ويتضمن هذا التوجّه مجموعة من المحاور الفرعية المندرجة تحته، منها: مستوى الاستعدادات والقدرات المختلفة عند ذوي الموهبة، وقياس ما يرتبط بجوانب الذكاء المختلفة مثل الذكاء العاطفي والاجتماعي وبعض المتغيرات المرتبطة بها، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية.

وقد توافق ذلك مع دراسة أوغورلو (Ogurlu, 2021) والتي كان التطوّر الاجتماعي والعاطفي أهم الموضوعات التي كشفت عنها، ويعزو الباحث ذلك لوجود نسبة كبيرة من هذا النتاج يتبع لأقسام علم النفس والإرشاد والتي كان لها أثر كبير في دراسة بعض المتغيرات المتعلّقة بالمهارات الشخصية والاجتماعية، كما ركزّ كثير من الباحثين والعلماء على أهميّة هذه العوامل مثل داي (Dai, 2017) والذي يرى أنه في ظل التوجهات الحديثة لتقديم الرعاية للموهوبين لا بدّ من مراعاة تفاعل العمليات المعرفية والعاطفية والاجتماعية للموهوب؛ لدفع واستدامة الانتقال الحاسم من التكيف المميز إلى التكيف الأقصى، مما يؤدي في النهاية إلى أداء عالي الجودة وإنتاجية إبداعية.

- **التقييم**، وقد بلغت نسبة الدراسات التي يُمثلها 14.69% ويتضمن هذا التوجّه مجموعة من المحاور الفرعية المندرجة تحته، منها: تقييم مستوى الخدمات المقدّمة، وتقييم أثر البرامج، وتقييم أثر مدارس التميّز على المشاركين، وتقييم درجة رضا المستفيدين والمعنيين من هذه الخدمات.

ويُعتبر التقييم، للبرامج والخدمات المقدّمة والأدوات المستخدمة في الكشف والتعرّف من التوجهات المهمّة، فقد بلغت نسبة الدراسات التي يُمثلها 14.69%، والذي يُمكن جمعه مع المحور الخاص بخدمات الكشف والتعرّف أيضًا، الذي بلغت نسبة الدراسات التي يُمثلها 6.21%، ويتوافق هذا مع عدد من الدراسات أهمها دراسة (Al-Hadabi & Al-Jaji, 2016)، ودراسة العرفج وآخرون (Al-arfaj et al., 2022)، ودراسة أوغورلو (Ogurlu, 2021)، ودراسة باكاسينو وبينيلي Baccassino & (Pinnelli, 2023)، التي كشفت نتائجها عن أهميّة تعدد أدوات الكشف والتعرّف وتطورها بشكل كبير، وهو ما كانت تستهدفه بعض الدراسات التي جرى تحليلها في الدراسة الحالية.

- **الممارسات التعليمية والتربوية**، وقد بلغت نسبة الدراسات التي يُمثلها 14.12% ويتضمن هذا التوجّه مجموعة من المحاور الفرعية المندرجة تحته، منها: ممارسات المعلمين، وممارسات الإدارة (القرارات الإدارية المتعلّقة بذوي الموهبة)، والاستراتيجيات التعليمية المختلفة وأثرها، واستخدام التقنيات الحديثة وتوظيف الذكاء الاصطناعي.
- **مهارات التفكير**، وقد بلغت نسبة الدراسات التي يُمثلها 13.56% ويتضمن هذا التوجّه مجموعة من المحاور الفرعية المندرجة تحته، منها: قياس مهارات التفكير العليا مثل التفكير الإبداعي والناقد وغيرها، وتحديد العلاقة الارتباطية بين بعض أنواع التفكير لدى الموهوبين، ومتغيرات أخرى مرتبطة بها.
- **فعالية الاستراتيجيات والبرامج المختلفة**، وقد بلغت نسبة الدراسات التي يُمثلها 12.99% ويتضمن هذا التوجّه مجموعة من المحاور الفرعية المندرجة تحته، منها: قياس أثر تطبيق الاستراتيجيات التعليمية، وقياس أثر برامج تدريبية لمهارات محددة مثل المهارات الرياضية، وقياس أثر البرامج الإرشادية.

ويُمكن جمع محاور التوجهات المتعلّقة بكلٍ من الممارسات التعليمية والتربوية، وقد بلغت نسبة الدراسات التي يُمثلها 14.12%، والتوجه نحو مهارات التفكير، وقد بلغت نسبة الدراسات التي يُمثلها 13.56%، والتوجه نحو فعالية الاستراتيجيات والبرامج المختلفة، وقد بلغت نسبة الدراسات التي يُمثلها 12.99%، وربطها بنتائج بعض الدراسات السابقة التي كشفت نتائجها عن توجهات متعلّقة بخدمات الرعاية، وتقديم البرامج الإثرائية والخدمات الإرشادية، ومنها دراسة الحدابي والجاجي Al-Hadabi & (Al-Jaji, 2016)، والعرفج وآخرون (Al-arfaj et al., 2022)، وأوغورلو (Ogurlu, 2021)، وباكاسينو وبينيلي Baccassino & (Pinnelli, 2023)، وربما يجدر الإشارة إلى أهميّة هذه الممارسات بعد عملية الكشف فقد أوضحت سبوتنيك وآخرون (Subotnik et al., 2019) أهمية هذه العملية والمحاور، فهي تبدأ بالكشف عن الإمكانات، ولكنها لا تتوقف عند هذا الحد، بل تأخذ بعين الاعتبار العملية الكاملة لتنمية المواهب، وتشمل الجوانب الفردية والبيئية

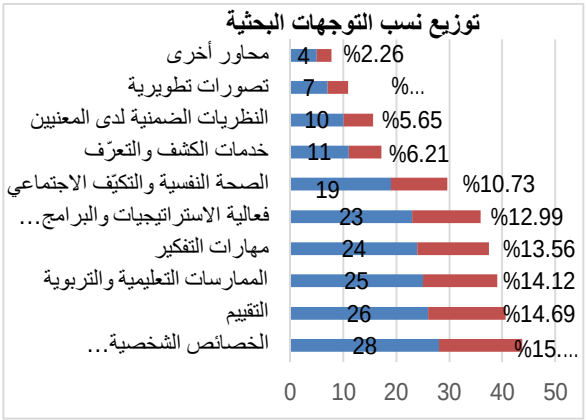
- **الصحة النفسية والتكيّف الاجتماعي**، وقد بلغت نسبة الدراسات التي يُمثلها 10.73% ويتضمن هذا التوجّه مجموعة من المحاور الفرعية المندرجة تحته، منها: المشكلات النفسية الأكثر انتشارًا، والبرامج والخطط الإرشادية، والإرشاد المهني لذوي الموهبة. ويظهر من النسبة السابقة وُجود حضور جيد في الدراسات التي جرى تحليلها لمحور الصحة النفسية والتكيّف الاجتماعي، ويتوافق هذا مع محاور تقديم الرعاية والإرشاد والتطوّر العاطفي والاجتماعي الوارد في الدراسات السابقة مثل الحدابي والجاجي (Al-Hadabi & Al-Jaji, 2016)، ودراسة العرفج وآخرون (Al-arfaj et al., 2022)، ودراسة أوغورلو (Ogurlu, 2021).

- **خدمات الكشف والتعرّف**، وقد بلغت نسبة الدراسات التي يُمثلها 6.21% ويتضمن هذا التوجّه مجموعة من المحاور الفرعية المندرجة تحته، منها: التحقق من الأدوات الموجودة وصلاحيتها للبيئة الأردنية، وتطوير مقاييس وأدوات جديدة، وتكييف مقاييس عالمية للبيئة الأردنية.
- **النظريات الضمنية لدى المعنيين**، وقد بلغت نسبة الدراسات التي يُمثلها 5.65% ويتضمن هذا التوجّه مجموعة من المحاور الفرعية المندرجة تحته، منها: وجهات النظر المتعلّقة بالموهبة والتميّز، والاتجاهات نحو تعليم ذوي الموهبة، ومدى معرفة المعنيين بخصاص ذوي الموهبة.

- **تصورات تطويرية**، وقد بلغت نسبة الدراسات التي يُمثلها 3.95% ويتضمن هذا التوجّه مجموعة من المحاور الفرعية المندرجة تحته، منها: تصورات خاصة بخدمات الرعاية مثل البرامج والإرشاد، وبناء تصورات مستقلة لرعاية الموهبة في المملكة.
- **محاور أخرى**، وقد بلغت نسبة الدراسات التي يُمثلها 2.26% ويتضمن هذا التوجّه مجموعة من المحاور الفرعية المندرجة تحته، ومنها: بعض القضايا الخاصة مثل الموهبة واللجوء مع التركيز على اكتشافها ورعايتها، المقارنة بين ذوي الموهبة والطلبة العاديين بالنسبة لبعض المتغيرات.

ومن جهة أخرى، أظهرت الدراسة الحالية أيضًا بعض المحاور المهمّة التي لم تكشف عنها الدراسات السابقة صراحةً، مثل النظريات الضمنية لدى المعنيين، وقد بلغت نسبة الدراسات التي يُمثلها 5.65%، والتي ترتبط بنتائج دراسة باكاسينو وبينيلي (Baccassino & Pinnelli, 2023) فقط حول المعتقدات الخاطئة للمعلمين حول الموهبة، بالإضافة إلى بعض التصورات التطويرية، وقد بلغت نسبة الدراسات التي يُمثلها 3.95%، ومحاور أخرى، وقد بلغت نسبة الدراسات التي يُمثلها 2.26%، وهي محاور لم يتم التطرّق لها في الدراسات السابقة بوضوح إلّا أنها تندرج تحت مظلة الفئات الخاصة مثل قضايا اللاجئين، والتي تحدثت عنها دراسة أوغورلو (Ogurlu, 2021) حول الأقليات.

ويوضّح الشكل (8) توزيع ونسب التوجهات للنتاج البحثي للمدة 2014-2024، كما يلي:




**الشكل (8): توزيع نسب التوجهات البحثية للنتاج البحثي (رسالة جامعية، دراسات، بحوث، مقالات) للمدة 2014-2024**

## الخاتمة

على الرغم من أهميّة المحاور التي كشفت عنها هذه المراجعة، إلّا أنّ هناك بعض جوانب القصور التي يمكن استنتاجها من إجراء هذه المراجعة المنهجية، ومن ذلك ما يلي:

- سيادة المنهج الكمّي في الدراسات التي جرى تحليلها، وعلى أهميّة المنهج الكمّي إلّا أن هذه الفئة تحتاج إلى التعمّق في البحث من خلال منهجيات أخرى كالبحث النوعي أو المختلط.
- هناك بعض الجوانب غير المغطاة في النتاج البحثي لهذه المدة الزمنية بشكل واضح، مثل الفئات الخاصة، ومزدوجي الاستثنائية، والإرشاد المهني، والتسريع.
- عدم وجود روابط بين خدمات الرعاية المقدّمة لذوي الموهبة مع مؤسسات المجتمع المحلي، بالرغم من وجود مؤسسات ومراكز مجتمعية يحتاج إليها الموهوبون بشدة لتقديم خدمات الرعاية، مثل المراكز والجمعيات والأندية الرياضية.
- وجود نمطية عند الباحثين، وأحيانًا عند الباحث نفسه، في دراسة نفس الظاهرة والمتغيرات، ولكن بتغيير بعض محددات الدراسة، مثل تغيير المحافظة من إربد إلى عجلون.
- لا يوجد حديث عن الموهبة عند البالغين، فالحديث عن طلبة مدارس اليوبيل والتميّز فقط، أمّا طلبة الجامعة أو ما بعد ذلك فلم يتم استهدافهم في الدراسات.

## التوصيات

تُوصي الدراسة بما يلي:

- استخدام مناهج بحثية أكثر عمقًا في دراسة الظواهر، مثل المنهج النوعي، والمنهج المختلط.
- استخدام أدوات نوعية لجمع البيانات، مثل الملاحظة والمقابلة، بصفتهما أكثر قدرة على استخلاص بيانات ذات جدوى أكبر من غيرها.
- الابتعاد عن النمطية في البحث العلمي.
- العمل من خلال فرق بحثية؛ لدراسة الظواهر من أبعاد متعددة.

## المقترحات

- إجراء مزيد من الدراسات حول ذوي الموهبة من الفئات الخاصة.
- إجراء مزيد من الدراسات حول فاعلية أدوات الكشف والتعرّف الحالية على ذوي الموهبة.
- إجراء مزيد من الدراسات حول الإرشاد المهني لذوي الموهبة.

## References


Abdullah, A. (2013). Models of Gifted Education Policies in the Arab World [Research]. The Tenth Arab Scientific Conference for the Care of the Gifted and Talented - Criteria and Indicators of Excellence: Educational Reform and the Care of the Gifted and Talented, Vol. 2, Amman: Arab Council for the Gifted and Talented, 81-90. http://search.mandumah.com/Record/483836

Alamiri, F. Y. (2020). Gifted education in Saudi Arabian educational context: A systematic review. Journal of Arts and Humanities, 9(4), 68-79. DOI: https://doi.org/ 10.18533/journal.v9i4.1895

Al-Arfaj, A., Al-Muayli, F., Al-Harbi, M., Al-Rashidi, M., Al-Bashir, M., & Al-Durwish, A. (2022). A systematic review of the literature in the field of gifted education between 2018–2020. Journal of Reading and Knowledge, 22(252), 403–483. https://doi.org/10.21608/mrk.2022.267463.

Al-Hadabi, D., & Al-Jaji, M. (2016). Trends in giftedness and thinking research in the Arab world. International Journal of Talent Development, 7(1), 135–154. https://ust.edu/ojs/index.php/AJTD/article/ view/10

Al-Hamdani, M., Al-Jadari, A., Qandeelji, A., Bani Hani, A., & Abu Zeina, F. (2006). Scientific research methodologies (1st ed.). Amman: Al-Warraq Publishing and Distribution.

Al-Hanu, I. (2016). Using Qualitative Research Methodology in Special Education: An Analysis of Ten Arabic Peer-Reviewed Journals, 2005-2014. Journal of Special Education and Rehabilitation, 3(10),178-212. http://search.mandumah.com/Record/ 705020

Aljughaiman, A. (2018). Comprehensive guide for designing and implementing gifted education programs. Riyadh: Al-Obaikan Publishing.

Aljughaiman, A. (2019). Practical guide for counseling gifted students psychologically and academically. Dubai: Qandeel Publishing and Distribution.

Aljughaiman, A. (2021). Double exceptionality: Hidden talents. In Comprehensive Encyclopedia of Disability (Vol. 4). Riyadh: King Salman Center for Disability Research, Jarir Bookstore.

Al-Khatib, K. (2020). The reality of scientific research in the Arab world (2008–2018): A descriptive analytical study. Arab Scientific Community Organization.https://arsco.org/studies-and-research/article-detail-39667/

Al-Qablan, M., Al-Jarrah A. A., & Al-Abbasi A. (2023). Overexcitability as predictors of creative personality among gifted and normal students in the State of Kuwait. Jordanian Journal of Educational Sciences,19(2),423–447. https://doi.org/10.47015/19.2.10

Al-Qahtani, N. (2020). Obstacles to Applying Qualitative Research in the Educational Field at King Saud University. Educational Journal, Vol. 79, 2637-2676. http://search.mandumah.com/Record/1085292.

Al-Rababah, H. A. (2023). Centennial of gifted and outstanding student care in Jordanian general education: Reality and proposed educational perceptions. Jordanian Journal of Educational Sciences, 19(1), 101–115. http://search.mandumah.com/Record/1410557

Al-Surur, N. (1998). Introduction to the Education of the Distinguished and gifted. Dar Al-Fikr for Printing and Publishing.

Baccassino, F., & Pinnelli, S. (2023). Giftedness and gifted education: A systematic literature review. In Frontiers in Education (Vol. 7, p. 1073007). Frontiers Media SA. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1073007

Charrois, T. L. (2015). Systematic reviews: what do you need to know to get started? The Canadian journal of hospital pharmacy, 68(2), 144–148. https://doi.org/10.4212/cjhp.v68i2.1440

Dai, D. Y. (2017). Envisioning a New Foundation for Gifted Education: Evolving Complexity Theory (ECT) of Talent Development. Gifted Child Quarterly,61(3),172-182. https://doi.org/10.1177/0016986217701837

Ghanem, F. (2011). The Role of the Ministry of Education in Sponsoring Programs for Distinguished and Talented Students. Teacher's Message, 49 (4), 16-22.

Hernández-Torrano, D., & Kuzhabekova, A. (2019). The state and development of research in the field of gifted education over 60 years: A bibliometric study of four gifted education journals (1957–2017). High Ability Studies, 31(2), 133–155. https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1601071

Ibrahim, K. (2014). Extent of Arab educational research interest in the issues of gifted and disabled student care: A field analytical study. In 8th Arab Scientific Conference: Educational scientific production in the Arab environment – Value and impact (pp. 289–384). Sohag: Cultural Association for Development. http://search.mandumah.com/Record/607455

Kitchenham, B., and Charters, S. (2007). Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering version 2.3. Engineering, 45:1051-1052. https://doi.org/10.1145/1134285.1134500

Littell, J. H., & Corcoran. J, & Pillai, V (2008). Systematic reviews and meta-analysis (Vol. 202). Oxford University Press.

Mathew, J. L. (2022). Systematic Reviews and Meta-Analysis: A Guide for Beginners. Indian pediatrics, 59(4),320–330. https://doi.org/10.1007/s13312-022-2500-y

Mohammed, E. (2024). Enrichment programs and artificial intelligence for gifted children (support and development). Studies in Childhood and Education,29(1),102–111. https://doi.org/10.21608/dftt.2024.298772.1236

Ogurlu, U. (2020). Overview of meta-analyses on giftedness. Gifted and Talented International, 35(2), 110–127. https://doi.org/10.1080/15332276.2021.1893135

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. Systematic Reviews, 10(1), 89 https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4

Pollock, A., & Berge E. (2018). How to do a systematic review. International Journal of Stroke. 13(2):138-156. Doi: 10.1177/1747493017743796

Qamar, I. (2021). The Experience of the hashemite Kingdom of Jordan in discovering and caring for the Gifted. The World of Education, (73)2, 198-194. http://search.mandumah.com/Record/1179397

Saleh, M., Obeid, E., & Al-Bukhit, S. (2022). Giftedness research: An analytical study of five Arab peer-reviewed journals from 2010–2020. Arab Studies in Education and Psychology, 142, 349–372. http://search.mandumah.com/Record/1270448

Sternberg, R. J. (2017). ACCEL: A New Model for Identifying the Gifted. Roeper Review, 39(3), 152–169. https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318658

Sternberg, R. J. (2023). Unwrapping Gifts: Understanding the Inner Workings of Giftedness through a Panoply of Paradigms in the Field of Psychology. Roeper Review, 45(2), 84–100. https://doi.org/10.1080/02783193.2023.2172754

Subotnik, R. F., Assouline, S. G., Olszewski-Kubilius, P., Stoeger, H., & Ziegler, A. (2019). An Introduction to the Special Issue: A Review of European and American Perspectives and Research on Talent Development. New directions for child and adolescent development, 2019(168), 7–10. https://doi.org/10.1002/cad.20323

Wadaani, M., & Abu Al-Fotouh, M. (2024). Constructing and standardizing a scale for estimating behavioral indicators predicting talent among students with autism spectrum disorder. Jordanian Journal of EducationalSciences,15(4),399–417. https://jjes.yu.edu.jo/index.php/jjes/article/view/768

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 21، عدد 3، 2025، 331-349

# False Memory and its Relationship to Psychological Well-Being Among Yarmouk University Students

***Rami A. Tashtoush****, *Psychology Department, Faculty of Educational, Sultan Qaboos University, Muscat, Oman.*

***Ramiz B. Albattran***, *Dep. of Counseling & Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences, Yarmouk University, Jordan.*

**Received: 18/11/2024**
**Accepted: 10/3/2025**
**Published: 30/9/2025**

***Corresponding author:**
Rami A. Tashtoush, Psychology Department, Faculty of Educational, Sultan Qaboos University, Muscat, Oman.
ramitash@yu.edu.jo

How to cite: Tashtoush , R. A. & Albattran , R. B. (2025). False memory and it's relationship to psychological well-being among Yarmouk University students. *Jordan Journal of Educational Sciences, 21*(3), 331-349.
https://doi.org/10.47015/21.3.6

© 2025 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

**Abstract**

**Objectives**: The current study aims to reveal the differences in false memory and psychological well-being according to the variable of specialization (Class Teacher, Childhood Education, and psychological counselling), and to reveal the correlation between false memory and psychological well-being.

**Methodology**: A correlational approach was used, and a convenience sample of (270) male and female students from the Faculty of Education at Yarmouk University was selected. To achieve the study's objectives, two scales were used: the false memory scale and the psychological well-being scale, after ensuring their validity and reliability.

**Results**: The results show that there are no differences in false memory due to the specialization variable, while the results indicate that there are differences in psychological well-being due to the specialization variable. Finally, the results show that there is a negative relationship between the false memory and psychological well-being.

**Conclusion**: The study recommended the need to design training programs aimed at enhancing students' effectiveness in using cognitive processes, which would contribute to reducing their levels of false memory. (169)

**Keyword**: False memory, Psychological well-being, Yarmouk University students.

## الذاكرة الزائفة وعلاقتها بالرفاه النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك

**رامي عبدالله طشطوش، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.**

**رامز بسام البطران، قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.**

**الملخص**

**الأهداف:** هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف الفروق في الذاكرة الزائفة والرفاه النفسي بناءً على التخصص الأكاديمي (معلم الصف، تربية الطفل، الإرشاد النفسي)، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذاكرة الزائفة والرفاه النفسي.

**المنهجية:** استخدم المنهج الارتباطي في هذه الدراسة، حيث تم اختيار عينة متيسرة مكونة من (270) طالباً وطالبة من كلية التربية في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياسين: أحدهما لقياس الذاكرة الزائفة والآخر لقياس الرفاه النفسي، بعد التأكد من صدقهما وثباتهما.

**النتائج:** أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة الزائفة تعزى إلى التخصص الأكاديمي. في المقابل، أظهرت النتائج وجود فروق في الرفاه النفسي تعزى إلى التخصص. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين الذاكرة الزائفة والرفاه النفسي بشكل عام، بالإضافة إلى علاقة سلبية مع بعض أبعاد الرفاه النفسي، وهي: الاستقلالية، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، النمو الشخصي، والهدف من الحياة.

**الخلاصة:** أوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تدريبية تهدف إلى تعزيز فعالية الطلبة في استخدام العمليات المعرفية، بما يسهم في تقليل مستويات الذاكرة الزائفة لديهم. (162)

**الكلمات المفتاحية:** الذاكرة الزائفة، والرفاه النفسي، طلبة جامعة اليرموك.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2025.

**مقدمة**

تعدّ الذاكرة من أبرز القدرات المعرفية التي يتمتع بها الانسان، فهي الأساس الذي يقوم عليه التعلم والتفكير واتخاذ القرارات، فهي من أكثر العوامل المؤثرة على سلوكات الفرد وانفعالاته، فمن خلالها يتمكّن الفرد من تخزين المعلومات ومعالجتها والاحتفاظ بها، واستدعائها واستثمارها في المواقف المختلفة، ومن خلالها يتذكر الفرد الأحداث الماضية، ويُخطط لمستقبله بالاعتماد على محتويات الذاكرة والمعلومات المخزنة فيها، فالذاكرة البشرية تُعرّف على أنها قدرات تخزين المهارات والخبرات وإعادة تسميتها، وتنقسم إلى ذاكرة قصيرة المدى، وذاكرة طويلة المدى (Amin, et al., 2015).

فالذاكرة نظام شديد التعقيد مرتبط بالعديد من العمليات المعرفية، ولها دورٌ بارزٌ في عمليات التعلم لدى الطلبة والأنشطة المعرفية، والذاكرة هي دراسة مكونات عملية التذكر والعمليات المعرفية التي ترتبط بوظائف هذه المكونات، كما تقوم بدراسة عمليات استقبال المعلومات والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة، ويعود اهتمام العلماء بالذاكرة نتيجة ارتباطها الوثيق بالتعلم، فليس هنالك تعلم من دون خبرة سابقة واسترجاع للمعلومات التي تم تعلمها، والتي تم التعامل معها في السابق، حيث يتم استرجاعها من الذاكرة طويلة المدى، وتوفيرها للذاكرة العاملة بهدف معالجتها (Al-Alimat & Al-Tal, 2022).

إلا أن الذاكرة ليست مثالية، فهي عرضة للتشويه والتحريف، مما قد يؤدي إلى ظهور ما يعرف "بالذاكرة الزائفة"، وتشير الذاكرة الزائفة إلى ذكريات لأحداث لم تحدث بالفعل، أو حدثت بطريقة مختلفة عما نتذكرها، وقد تكون هذه الذكريات بريئة وغير ضارة، مثل تذكر تفاصيل خاطئة عن فيلم شاهدناه، ولكنها قد تكون أيضاً خطيرة ومؤذية، مثل اتهام شخص بريء بارتكاب جريمة لم يرتكبها بناءً على شهادة ذاكرة زائفة (Roediger & Mcdormott, 1995)

ومع ذلك، فإن الذاكرة ليست معصومة من الأخطاء، فهي عرضة للتشويه والتحريف، مما قد يؤدي إلى ظهور ما يُعرف بـ"الذاكرة الزائفة". وتشير الذاكرة الزائفة إلى تذكر أحداث لم تحدث أصلًا، أو حدثت بشكل مختلف عما يتم استرجاعه. وقد تكون هذه الذكريات بسيطة وغير مؤذية، مثل تذكر تفاصيل غير دقيقة عن فيلم ما، ولكنها قد تكون أيضًا خطيرة ومؤذية، كأن يتهم شخص بريء بارتكاب جريمة بناءً على شهادة ذاكرة زائفة (Roediger & McDermott, 1995).

ومع تزايد تعقيدات الحياة وتطورها، ظهرت العديد من العوامل التي تؤثر على أداء الذاكرة، ومنها الحالات الانفعالية السلبية التي قد تسيطر على الفرد، مما يؤدي إلى اضطرابات نفسية مثل الاكتئاب واضطرابات ما بعد الصدمة. كما أن الضغوط الشديدة قد تعيق عمليات التذكر والتركيز، مما يحد من قدرة الفرد على استيعاب المعلومات الجديدة أو تذكر التفاصيل الدقيقة. وقد يدفع ذلك الفرد إلى تكوين ذكريات وهمية ناتجة عن الخيال، مما يسهم في ظهور سلوكيات سلبية غير مرغوبة، ويعيق تحقيق الرفاه النفسي والتوازن الانفعالي (Pohl, 2004).

ويمكن اعتبار الرفاه النفسي أحد الانفعالات الإيجابية الشائعة بين الطلبة، نظراً لتعدد مصادره وسرعة تأثره بالعوامل الخارجية. فقد يعمل كعامل وقائي يحمي من المخاطر والتهديدات، ولكنه قد يتحول إلى انفعال سلبي ومزمن عندما تكون التهديدات مستمرة وغامضة، مما يؤثر سلباً على حياة الأفراد ويولد مشاعر مؤلمة وغير مرغوبة. كما قد يؤدي إلى مشكلات مثل العجز وعدم الثقة، وتشكل الذكريات الزائفة، واضطرابات النوم، بالإضافة إلى مشاكل جسدية وفسيولوجية خطيرة.

**الذاكرة الزائفة (False Memory)**

أشار رويديجير وميكروموت (Roediger & Mcdermott, 1995) إلى أن الذكريات الزائفة هي: إما تذكر الأحداث التي لم تحدث مطلقًا، أو تذكرها بشكل مختلف تمامًا عن الطريقة التي حدثت بها. فالذاكرة الزائفة هي استرجاع للأحداث بصورة غير صحيحة، إما من خلال إضافة معلومات إلى الأحداث، أو حذف بعض المعلومات، أو تغيير الأحداث الحقيقية؛ لتتماشى مع توقعات أو اعتقادات الفرد (Klein,.1996) وعرّف جالو وآخرون (Gallo et al. 1997)الذاكرة الزائفة على أنها نموذج في ذاكرة الفرد لحدث ماضي يختلف وينحرف عن الحدث الأصلي. وترى لوفتس (Loftus, 1997) أن الذاكرة الزائفة هي اعتقاد الأفراد بشكل خاطئ بأنهم عاشوا أحداثاً لم تحدث أبداً، وأن مرورهم بمواقف ومعلومات لم تتوفر في الحدث الأصلي أدى إلى إضافة تفاصيل جديدة إلى الحدث الأصلي وتغييره.

فالذاكرة الزائفة هي استرجاع للأحداث بصورة غير صحيحة من خلال إضافة معلومات إلى الأحداث، أو حذف بعض المعلومات، وتغيير الأحداث؛ لتتماشى مع توقعات الفرد (Davis, 2000). ويرى لوفتس(Loftus, 2005) أن الذاكرة الزائفة أنها تشوه في الذاكرة، حيث يقوم الفرد بتكوين ذكريات وأحداث لمواقف لم يشاهدها من قبل، أو المزج بين أحداث سابقة مع أحداث جديدة. ويعرفها غيتي (Ghetti, 2008) على أنها ذاكرة لأشياء لم تحدث، أو تشويه للخبرات الفعلية الحقيقية، أو حديث وهمي في خيال الفرد، وتنطوي على الخلط بين الأحداث وما هو موجود بالذاكرة.

والذكريات الزائفة ليست نسخًا دقيقاً للواقع، وإنما إعادة بناء للواقع، كما أنها ذكريات مشوهة أو ذكريات لمعلومات وأحداث لم تحدث بالفعل. وتتأثر الذاكرة الزائفة بالعديد من العوامل، مثل المعرفة المسبقة، والتصورات، والانفعالات (Payne et al., 2009).

ومن الجدير بالذكر أن للذاكرة الزائفة نوعين هما: أولاً: أخطاء ملء الفراغ (Gap-Filling)، والتي تعني احتمال قبول معلومات غير مقدمة من قبل ولكنها تتفق مع النص، وتذكّر زائف لمشهد مشتت ولكنه متفق مع الصور جميعها، ويمكن طرح مثال على

ذلك وهو سيناريو لشاب في سباق جري يتنافس مع مجموعة من الشباب، قد يحدث أن يتم التعرف الزائف بأن الفتى يربط حذائه في حين أن المشهد الذي تم عرضه في الواقع كان الشاب ممدداً، ثانياً: الأخطاء السببية (Causal False) التي تتم عند دمج الأفراد في موقف لم يسبق عرضه، أي تذكر زائف لصور تمثل أسبابا ظهرت نتائجها، كعرض سيناريو لفتاة مصابة في الشارع مع سيارة قريبة في نفس المكان، قد يؤدي إلى تعرف زائف بأن السيارة ضربت الفتاة التي تعبر الشارع مع أن ذلك لم يعرض، فالأخطاء السببية ربطت الذكريات الزائفة مع الأحداث بشكلٍ مباشر وعلى نحو منطقي بالنتائج، بينما أخطاء ملء الفراغ هي الذكريات الزائفة لأحداث ثانوية تشكل ما تبقى من الحدث وتكون أكثر هامشية فيما يتعلق بالنتائج (Toffalini et al., 2014).

ومن العوامل المحتملة المؤثرة في الذاكرة الزائفة هو ترميز المعلومات المميزة، إذ يقلل عرض المعلومات المميزة من تكوين الذاكرة الزائفة لدى البالغين. ويجب على الباحثين التأكد من منح المشاركين وقتاً كافياً لتشفير واسترجاع المعلومات. علاوة على ذلك، يجب مراعاة عدد العناصر التي سيتم تضمينها في كل قائمة بعناية؛ بحيث يكون مناسباً ولا تتجاوز بشكل كبير قدرات ذاكرة الأفراد المشاركين، مثل سعة الذاكرة العاملة. كما يجب مراعاة الفروق الفردية بينهم ومستويات الذكاء وأعمارهم، حيث يمكن الافتراض بأن تكوين الذاكرة الزائفة يتلاشى مع تقدم العمر. فالأطفال الأكبر سناً لديهم ذاكرة أكثر ديمومة للمواد المدروسة مقارنة بالأطفال الأصغر سناً، ويمكنهم استخدام المعلومات الصحيحة المسترجعة بشكل أفضل لإصدار الأحكام، وبالتالي، عندما يتم إجراء مثل هذه المقارنة، قد يكون الأطفال الأكبر سناً أقل احتمالاً من الأطفال الأصغر سناً لتأييد المشتتات ذات الصلة، مما قد يؤدي إلى معدلات أقل من تكوين الذاكرة الزائفة (Ghetti et al., 2002).

بينما يرى هنري وهومان (Henry & Human, 2008) أن الإجهاد النفسي والاجتماعي يمكن أن يؤدي إلى زيادة معدلات الأخطاء في الذاكرة وتكوين ذاكرة زائفة. كما أن حالات القلق والتوتر النفسي التي يمر بها الفرد تؤدي إلى خلل في الوظائف المعرفية، بما في ذلك مشاكل في التذكر والانتباه، وهذا ينعكس على عدم القدرة على التعرف على الكلمات المعروضة والحرجة، مما يزيد من احتمالية الذاكرة الزائفة.

وترتبط الذاكرة بشكل متكامل بكل من الهوية والصحة النفسية والجسمية للفرد، حيث إن تذكر الماضي الشخصي والأحداث المتنوعة يؤثر بالأحاسيس والانفعالات الذاتية، حيث ترتبط انفعالياً واجتماعياً بمستويات أعلى من الصحة النفسية (Grysman et al., 2017). وأشار سوتين وروبنز (Sutin & Robins, 2007) إلى أن الذاكرة تتصف بالشدة العاطفية التي تشير إلى شدة العواطف التي مرت بها وقت الترميز وفي وقت الاسترجاع. وهذه الشدة العاطفية تساعد في التمييز بين الأحداث المتخيلة والمدركة، والذكريات الحقيقية والكاذبة. وتتصف بأنها حيوية، حيث تميل عملية تذكر الأحداث المهمة والانفعالية إلى البقاء حية؛ كما أنها تكون انسيابية ومتسلسلة بشكل منطقي، وتتمتع بالوضوح. كما أنها تتصف بالابتعاد، وهي الدرجة التي يحاول الفرد من خلالها أن ينأى بنفسه عن التجربة الموصوفة في ذاكرته. ويؤدي عدم التوافق بين السلوك الماضي والمفاهيم الحالية للذات إلى تحفيز الذات إلى الابتعاد عن الذات السابقة في الذاكرة، وتزييفها، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى إحداث نوعاً من عدم التوافق النفسي والشعور بالقلق وعدم الارتياح.

**الرفاه النفسي (Psychological Well-Being)**

لقد ظهرت العديد من تعريفات الرفاه النفسي بسبب اختلاف وجهات النظر فيه، إلا أن جميعها اتفقت على أنه مرادفاً للسعادة والصحة النفسية وجودة الحياة، والرضا عن الحياة، ويشير إلى تقييم الفرد لحياته من سعادة وحرية وتحقيق الذات والصحة (النفسية، والجسمية) (Hayajneh, et al., 2024). ويتمثل الرفاه النفسي في مواقف الفرد تجاه التأثيرات السلبية والإيجابية للظروف البيئية، ومدى تفاعله وتكيفه معها، كما أنها تمثل السعي نحو الكمال (Ryff, 2014). ويعرفُ ويسنر (Weisner, 1998) الرفاه النفسي على أنه قدرة الفرد على أن يكون مرناً وناجحاً، وقدرة على المشاركة الإبداعية الفاعلة في الأنشطة المختلفة التي تعود عليه بالفائدة.

ويعرف دينير وآخرون (Oishi et al., 2016) الرفاه النفسي على أنه تقدير الفرد وتقييمه لحياته من الناحية المعرفية والانفعالية، ويشتمل التقييم على مكونين هما: ردود الأفعال الانفعالية للأحداث، والأحكام المعرفية التي تتعلق بالرضا والإشباع، واعتبره مفهوماً شاملاً يتضمن الخبرات الانفعالية السارة، والمزاج الإيجابي، ومستويات مرتفعة من الرضا عن الحياة. وعرفها كييز وآخرون (Keyes et al., 2002) بأنها التقويم الكمي لخبرات الفرد الانفعالية الإيجابية والسلبية، بالإضافة إلى تقويمه الإيجابي للرضا عن حياته.

ويرى رييف وسينجر (Ryff & Singer, 2003) أنه أكبر من مجرد سعادة أو الرضا عن الحياة، ولا يُعتبر مجرد عدم وجود انفعالات وعواطف سلبية، بل هو تصور قوي وغني وقدرة عالية على إدارة التحديات وتجاوز الصعوبات بفاعلية ونجاح. وعرفه ديسي وريان (Deci & Ryan, 2008) على أنه بناء معقد يرتبط بالوظائف والخبرات الأفضل التي يفضلها الفرد. وعرف جراهام وشير (Graham & Shier, 2010) الرفاه النفسي على أنه تقبّل الذات وإدراك الفرد لجوانب شخصيته، والرضا عن الحياة، والنمو الشخصي والتحفيز، والتطلع لمزيد من الإنجازات.

ويعرف سفياتسو وآخرون (Sfeatcu et al., 2014) الرفاه النفسي على أنه مصطلح عام لحالة الفرد أو الجماعة، ويشير إلى تمتع الفرد بالصحة الجسمية والنفسية في جميع النواحي الاجتماعية والاقتصادية والروحية والمهنية، والقدرة على إقامة علاقات مع الآخرين، ومتابعة أهدافه، ويرتبط انخفاض الرفاه بالأحداث والانفعالات السلبية. وعرف فاجار(Fajar, 2015) الرفاه النفسي على أنه قدرة الأفراد على تطوير واستخدام إمكاناتهم للتعامل مع متطلبات

الحياة، وقدرتهم على تقييم تجاربهم وشعورهم بالسعادة وتحقيق الذات الإيجابية.

ومن جانب آخر يرى لودويجز وآخرون (Ludwigs et al., 2018) الرفاه النفسي أنه المستوى الذي يحكم فيه الفرد على حياته بشكل إيجابي ويصل من خلاله إلى الشعور بالراحة والسعادة والرضا. وعرف دافيس (Davis & Turner, 2020) الرفاه النفسي على أنه خبرة من الصحة والسعادة والرخاء، ويتضمن الحصول على مستويات عالية من الصحة العقلية والجسمية، ومستوى عالي من الرضا عن الحياة، وإحساس بالمعنى والقيمة العالية، والقدرة على التحكم أو تجنب التوتر والجوانب السلبية. ويرى نيجروم وكوسماننجروج (Ningrum & Kusumaningrum, 2023) أن الرفاهية النفسية هي قدرة الأفراد على العمل بالشكل الأمثل لأنها تتيح لهم تحقيق الأهداف المرجوة والتغلب على مشاكل الحياة.

وتكمن أهمية الرفاه النفسي في قدرته على التأثير الإيجابي على الأداء الفردي ومستويات الرضا والتفاعلات الشخصية، كما أنها تتضمن أبعاداً ذاتية واجتماعية ونفسية وسلوكات متعلقة بالصحة وممارسات تضيف معنى لحياة الفرد وتسمح له بتحقيق أقصى إمكاناته، وهي علامة على الأداء النفسي الأمثل الذي يحسن تجربة الفرد الحياتية، وتحفز الأفراد على متابعة وتلبية توقعاتهم (Charry et al., 2020).

ومن الجدير بالذكر أن الرفاهية النفسية أمر بالغ الأهمية للأفراد، وخاصة من الناحية الأكاديمية، حيث ينتج عنه اتخاذ الطلبة خيارات هادفة فيما يتعلق بأسلوب حياتهم الخاص، ويؤثر على مستوياتهم التحصيلية ونمو معارفهم وصقل مهاراتهم الشخصية عند انتقالهم إلى مرحلة وحياة جديدة من مراحل حياتهم الأكاديمية، فعند انتقالهم للجامعة فإنه يؤثر على مستويات الرفاه التي يتمتعون بها، إذ توفر الجامعة تجارب حقيقية من الاستقلال الذاتي، والنمو الشخصي، وتمنحهم مساحة كبيرة من الحرية والتجارب الإيجابية التي تحقق لهم رفاهيتهم، وبناء علاقات وتفاعلات مع الآخرين (Botha et al., 2019).

ويتأثر الرفاه النفسي بالمحتوى الفكري للفرد، إذ ركزت الدراسات على الفروق بين الناس ذوي الرفاه النفسي المنخفض وذوي الرفاه النفسي المرتفع؛ حيث أثبتت هذه الدراسات أن الناس ذوي الرفاه النفسي المرتفع يتميزون بالميل إلى تفسير الأحداث وخبرات الحياة بصورة أكثر إيجابية، وأن الأفراد الذين لديهم رفاه نفسي مرتفع يميلون إلى تفهم الأحداث والمواقف بطريقة أكثر إيجابية، مما يعزز لديهم صفات الذات الإيجابية بشكل أكبر من الذين لديهم مستوى منخفض من الرفاه النفسي (Al-Marri, 2018).

وتجدر الإشارة إلى أن مستوى الرفاه النفسي لدى طلبة الجامعات يتأثر بالصعوبات الأكاديمية والاقتصادية التي يمرون بها (Evans et al., 2005). وأن ما يواجهه طلبة الجامعات من بيئة اجتماعية وضغوطات أكاديمية مختلفة، قد تساهم في التأثير على رفاهيتهم، كما أن القدرة على التكيف والسعي المستمر نحو التطور، يساعدهم على التغلب على هذه الضغوطات والوصول إلى مستويات أعلى من الرفاه النفسي (Cook et al., 2006).

ومن جانب آخر، يشير تشاوو (Chow, 2007) إلى أن الدعم الاجتماعي الذي يقدمه الأخرين للفرد قد يساهم في تعزيز مستويات الرفاه النفسي، كتقديم الدعم والتعزيز والحصول على التقدير والاحترام من الآخرين. بالإضافة إلى أن المعاملة السيئة والخبرات السلبية التي عاشها الفرد في مرحلة الطفولة قد تؤثر على مستويات الرفاه النفسي في مراحل متقدمة من العمر (Chong et al., 2015). كما أن تحسين الكفاءة الاجتماعية والعاطفية تعزز من مستويات الرفاه النفسي وتقلل من مستويات القلق والتوتر، ويرتبط بالعديد من الخصائص الإيجابية كالتفاؤل وتقدير الذات (Lam & Wong, 2017).

ويعد النوع الاجتماعي من العوامل البارزة التأثير في الرفاه النفسي، فقد تفوق الذكور على الإناث في مستويات الرفاه النفسي، إلا أن الإناث أكثر قدره من الذكور في تبني استراتيجيات مواجهة أكثر ملائمة لمواجهة مواقف الحياة بشكل إيجابي مما يساعدهن على تحقيق مستويات أعلى من الرفاه (Woody & Green, 2001). كما يتأثر الرفاه النفسيً بالفروق الفردية، حيث يختلف مفهوم الرفاه من شخص إلى شخص آخر تبعًا للعوامل الوراثية وأنماط الشخصية، فالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لكوستا وماكري ذكرت بأن الانبساط ارتبط بشكل إيجابي مع الرفاه، في حين أن العصابية مرتبط باتساق معها، بمعنى أنها تتأثر بالتجارب السلبية مما يؤثر بدوره على مزاج الفرد (Al-Marri, 2018).

وتتحسن مستويات الرفاه النفسي مع تقدم الفرد بالعمر، ويزداد مستوى الاستقلال الذاتي والإتقان البيئي، ولكن الهدف من الحياة والنمو الشخصي ينخفضان (Bordbar et al., 2011). وأشار ريف (Ryff, 2014) إلى أن مرحلة الشباب والرشد المتوسط أظهرتا مستويات وتحسناً واضحاً في الرفاه النفسي، إلا أن كبار السن كان لديهم الرفاه النفسي بدرجات منخفضة. أما بيلليهامير وآخرون (Bellehumeur et al., 2017) ذكروا أن المراهقين والأفراد متوسطي العمر كان لديهم مستويات أقل من الرفاه النفسي في بُعدي: الهدف من الحياة والنمو الشخصي، وأظهر كبار السن مستويات أعلى من الاستقلالية والإتقان البيئي.

**العلاقة بين الذكريات الزائفة والرفاه النفسي**

تعتبر الذاكرة هي مكان لتخزين المعلومات والذكريات والأحداث المختلفة التي يتعرض لها الأفراد خلال مراحل حياتهم، وتُعتبر من أبرز المكونات الأساسية للرفاه النفسي والاجتماعي والانفعالي لديهم، وهي جزء مهم من الوظائف الاجتماعية كالألفة والتعاطف والتعليم (Leahy et al., 2018).

وأشار نيتو وآخرون (Nieto et al., 2019) إلى أن الذاكرة

ترتبط برفاهية الفرد لأنها تُساهم في ظهور السلوكات التكيفية ونمو الشخصية، وتُعتبر الآلية التي يعتمد عليها الفرد لوقايته من الأمراض التي تهدد حياته وجوانب شخصيته الجسمية والنفسية والعقلية. كما أن الحالات الإيجابية للعقل قد تؤدي ليس فقط إلى إحساس أعمق بالحياة؛ ولكن إلى حياة أكثر صحة ورفاه نفسي، وقد تنعكس سلبًا على استدعاء المعلومات والأحداث وتذكر تفاصيل الحدث.

ووجد كيو وآخرون (Chew et al., 2020) أن الأفراد يظهرون ذاكرة زائفة، ويميلون إلى الوهم في الاتجاه الإيجابي وللجانب المشرق أو الإيجابي للوهم الإدراكي والمعرفي والذاكرة والتقييم الذاتي الإيجابي الوهمي، لأنه يؤدي إلى الشعور بالثقة والذي بدوره يؤدي إلى النجاح في المستقبل، وتحقيق السعادة الذاتية، وأن إحدى القيم التكيفية لتذكر السيرة الذاتية الزائفة هي الميل نحو التحيز الإيجابي للذات الماضية، مما يسهل تعزيز الذات، وعندما يُظهر الناس الوهم، فإنهم يميلون إلى اختلاق أدلة غير موجودة في الاتجاه الإيجابي.

وقد حاول عدد من الباحثين دراسة الذاكرة الزائفة والرفاه النفسي، كما يلي: فقد أجرت أبازا (Apaza, 2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الرفاه النفسي والإجهاد الأكاديمي لدى طلاب كلية هندسة النظم بمقاطعة فيلا السلفادور. اشتملت عينة الدراسة على (496) طالباً وطالبة في كلية الهندسة، تم استخدام مقياس الرفاه النفسي، ومقياس الإجهاد الأكاديمي. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات بين الرفاء النفسي والإجهاد الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى مستويات مرتفعة من الرفاه النفسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرفاء النفسي تعزى للجنس.

وهدفت دراسة اغو ونواتكو (Agu & Nwankw, 2019) إلى الكشف عن العلاقة بين الرفاه النفسي والذكاء الانفعالي. تكونت عينة الدراسة من (241) طالباً من طلبة جامعة اينوجو للعلوم والتكنولوجيا في اندوسيا. وتم استخدام مقياس الرفاه النفسي لريف، ومقياس الذكاء الانفعالي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستويات مرتفعة من الرفاه النفسي لدى الطلبة، ووجود ارتباطات إيجابية بين الرفاه النفسي والذكاء الانفعالي.

أجرى تانجمونكاونجفوراكول وآخرون (Tangmunkongvorakul et al., 2019) دراسة للكشف عن العلاقة بين استخدام الهاتف الذكي والرفاهية النفسية بين طلاب الجامعات في تايلاند. تكونت عينة الدراسة من (800) طالباً وطالبة من جامعة شيانغ ماي، تايلاند. واستخدم الباحث مقياس الإدمان على الهاتف ومقياس الرفاه النفسي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستويات الرفاه النفسي جاءت مرتفعة، وأظهرت الإناث مستويات أعلى من الذكور في الرفاهية النفسية، وأن الطلبة الذين يستخدمون الهاتف بشكل مفرط يؤدي إلى انخفاض كبير في مستوى الرفاه النفسي لديهم.

سعت دراسة ساجادي وآخرون (Sajjadi et al. 2021) إلى معرفة العلاقة بين ضعف الإدراك والانفصال العاطفي وتفتت الذاكرة وأداء ذاكرتهم في نموذج Deese-Roediger-McDermott (DRM)- للتحقيق من الذاكرة الزائفة. تكونت عينة الدراسة من (298) طالباً وطالبة من جامعة اوتاجو في نيوزلندا. واستُخدمت التقارير الذاتية للمشاركين وهي مقياس الخبرات الانفصالية (DES) واستبيان أحداث الحياة الصادمة (TLEQ)، واختبار ذكاء معياري (Shipley-2)، وتم اختبارهم في نموذج DRM للتحقيق من الذاكرة الزائفة. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتباط بين التعرض للصدمات والانفصال الانفعالي والمستويات المنخفضة من القدرة المعرفية بارتفاع الذاكرة الزائفة.

وفي السياق نفسه، أجرى علي (Ali, 2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في الذاكرة الزائفة لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص. تكونت عينة الدراسة من (509) طالباً وطالبة من كلية التربية في جامعة بني سويف. واستخدم الباحث مقياس ميلر للذاكرة الزائفة. أظهرت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الذكور والإناث في الذاكرة الزائفة تُعزى للجنس لصالح الذكور، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات الذاكرة الزائفة تعزى للتخصص لصالح طلبة التخصصات الأدبية.

وهدفت دراسة هنداوي (Hindawi, 2021) إلى الكشف عن العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والذاكرة الزائفة والإرجاء الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من (228) طالباً وطالبة في كلية التربية جامعة كفر الشيخ. واستخدم الباحث مقياس الأفكار اللاعقلانية والذاكرة الزائفة والإرجاء الأكاديمي من إعداد الباحث. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الأفكار اللاعقلانية والذاكرة الزائفة والإرجاء الأكاديمي، وعدم وجود فروق في الأفكار اللاعقلانية والذاكرة الزائفة تبعاً للتفاعل بين النوع والتخصص.

وهدفت دراسة ايلديز (Ayyıldız, 2022) إلى معرفة أثر الانفعال الإيجابي على الذاكرة الزائفة عن طريق إثارة المشاعر قبل مهمة التعلم. تكونت العينة من (100) شخص تتراوح أعمارهم بين 18-50 بدون أي اضطرابات نفسية. تم إجراء إثارة الانفعالات بواسطة Autobiographical Emotional Memory Task (AEMT) وتم تحفيز المشاعر السعيدة من خلال مطالبة المشاركين بكتابة ذكرى سعيدة، وتم استخدام نموذج Deese-Roediger-McDermott (DRM) لفحص تأثير الانفعال الإيجابي على تكوين الذاكرة الزائفة في المحتوى المحايد، وشاهد المشاركون عرض شرائح يتضمن (3) قوائم كلمات محايدة، وتم إعطاؤهم اختبار التعرف بما في ذلك الكلمات الحرجة والكلمات الموجودة في عرض الشرائح. وقد أشارت النتائج أن الأشخاص في مجموعة الحالة المزاجية المحايدة ارتكبوا أخطاء في اختبار التعرف أكثر من مجموعة المزاج السعيد، وقد تشير هذه النتيجة إلى أن هناك تأثير للانفعالات على الذاكرة الزائفة.

أجرى زانغ وآخرون (Zhang et al., 2022) دراسة هدفت

إلى الكشف عن الارتباط بين عدم الثقة في الذاكرة بالذاكرة الزائفة وتقدير الذات. تكونت الدراسة من دراستين؛ حيث بلغ عدد أفراد الدراسة الأولى (280) وبلغ عدد أفراد الدراسة الثانية (70) طالباً وطالبة من جامعة ماسك الصينية. وتم استخدام مقياس تقدير الذات ومقياس الذاكرة الزائفة (DRM)، ومقياس عدم الثقة في الذاكرة ومقياس الذاكرة المستقبلي. أظهرت نتائج الدراسة أن عدم الثقة المرتفع بالذاكرة كان مرتبطاً بارتفاع الذاكرة الزائفة وانخفاض تقدير الذات. وأظهرت النتائج أيضاً آثاراً كبيرة غير مباشرة لتقدير الذات على الذاكرة الزائفة في (الدراسة 1 والدراسة 2) من خلال عدم الثقة في الذاكرة.

وفي الدراسة التي أجراها أرسلان وكوسكون (Arslan & Coşkun, 2023) فقد هدفت إلى دراسة آثار الانتماء إلى البيئة الأكاديمية على المرونة والدعم الاجتماعي والرفاهية النفسية. تكونت عينة الدراسة من (257) طالباً وطالبة في تركيا. كشفت النتائج أن الشعور بالانتماء كان مرتبطًا بشكل كبير وإيجابي بالمرونة الأكاديمية، والرفاهية النفسية، وتعد الحاجة النفسية الأساسية للانتماء في البيئة الأكاديمية عاملاً حاسماً في أداء الطلبة، وفي تحقيق الرفاه النفسي لهم.

هدفت دراسة نيجروم وكوسمانينجروج (Ningrum & Kusumaningrum, 2023) إلى تحديد العلاقة بين التعلق بالله والرفاهية النفسية. تكونت عينة الدراسة من (244) من الطلبة المسلمين في الجامعة الإسلامية في اندونيسا. تم جمع البيانات باستخدام مقياس للرفاهية النفسية تم تطويره بواسطة ريف Ryff، ومقياس التعلق الروحاني الإسلامي (M-SAS) بواسطة يلديزYildiz. أظهرت النتائج أن مستوى الرفاهية كان مرتفعاً لدى الطلبة، ووجود علاقة إيجابية بين الارتباط بالله والرفاهية النفسية والاستقرار العاطفي. وبناء على ما سبق تم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري وتكييف المقاييس والأدوات بما ينسجم مع أهداف الدراسة، وكذلك مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع غيرها من الدراسات، بينما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها للعلاقة بين الذاكرة الزائفة والرفاه النفسي، كما أنها تتناول الذاكرة الزائفة والرفاه النفسي في دراسة واحدة - على حد علم الباحثين - عدم وجود دراسات عربية أو أجنبية تطرقت لهذا الموضوع بالتحديد، وهذا ما يزيد من أهمية دراسة هذه المتغيرات معاً.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

تعد الذاكرة الزائفة إحدى أنواع أخطاء الذاكرة؛ حيث إن خبرات النسيان تشكل فجوة في ذاكرة الشخص؛ حيث إنها تشمل خبرات حية كإعادة تجميع أحداث لم تحدث، كما تتأثر الذاكرة الزائفة بعدد من العوامل، مثل :العمر، والجنس، والحالة الانفعالية؛ حيث إن معرفة الفرد بكيفية التعرف على الأحداث التي لم يخبرها سابقًا تمكنه من رفض هذه الأحداث على أنها جزء من ماضيه، وهكذا فإنها تقلل من احتمالية تكوين ذاكرة زائفة (Ghetti, 2008).

ومن خلال عمل الباحثان، لاحظا أن الطلبة يميلون إلى ابتكار صور جديدة للأحداث، حيث يقومون بتزوير الحقائق وتخيل أحداث لم تحدث لهم فعلياً. ويُعتقد أن هذه الممارسات تُستخدم كوسيلة للحفاظ على الذات وتعزيز الثقة بالنفس، مما يوفر لهم شعوراً بالهدوء والاتزان الانفعالي والقبول من الآخرين. كما أنهم يختلقون ذكريات وأحداثًا زائفة للحفاظ على صحتهم النفسية، ويتصرفون بناءً عليها حتى تصبح جزءاً من واقعهم الحالي، ويصبحون مقتنعين بأنها حدثت بالفعل. ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وجد أن هناك عدداً من الدراسات التي بحثت في الرفاه النفسي وأنواع مختلفة من الذاكرة كذاكرة السيرة الذاتية (Al-Ababneh & Al-Zghoul, 2021)، ودراسة (Allen et al., 2020، Niziurski & Schaper, 2023) حول تذكر الأحداث المستقبلية والماضية، وما أوصت به الدراسات على ضرورة دراسة الذاكرة الزائفة وارتباطها بالمتغيرات الشخصية والنفسية، كدراسة (Al-Momani & Al-Hamouri, 2022; Otgaar et al., 2013; Ghetti et al., 2002)

كما أن الطلبة يتعرضون لأحداث ومواقف ومعلومات متعددة ومتغيرة من حولهم، ثم يسيئون استخدامها وتحديدها والتعامل معها على أنها معلومات حقيقية وصحيحة، ويتذكرونها بطريقة خاطئة، ويحدث ذلك عندما يقدمون معلومات أو تخمينات غير متأكدين من صحتها. كما يتبين مما سبق أن العلاقة بين الذاكرة الزائفة والرفاه النفسي لم يتم دراستها واستكشافها، كما أنها لم تحظ باهتمام بحثي واسع في البيئة العربية والمحلية، وهذا ما دفع الباحثان لإجراء هذه الدراسة بغية الكشف عن العلاقات الارتباطية بين الذاكرة الزائفة والرفاه النفسي لدى طلبة كلية التربية، لذا تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل توجد اختلافات في مستويات الذاكرة الزائفة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك؟
2. هل توجد اختلافات في مستويات الرفاه النفسي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير التخصص لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية بين الذاكرة الزائفة والرفاه النفسي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك؟

**أهمية الدراسة**

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين هما: النظري، والعملي (تطبيقي)، وكانت على النحو الآتي:

تمثلت أهمية الدراسة النظرية من أهمية متغيراتها الذاكرة الزائفة والرفاه النفسي، لكونها من الموضوعات الهامة في علم النفس وخصوصاً لدى طلبة الجامعات، فمن المأمول أن يُسهم البحث الحالي في تأصيل الجانب النظري لمتغيرات الدراسة وإثراء التراث في المجال التربوي وعلم النفس، ومساعدة الهيئات التدريسية في الأوساط

التربوية على توفير نظرة ثاقبة وتطوير فهم اعمق لأهمية الذاكرة الزائفة والرفاه النفسي، والتي تساعد الطلبة لتحقيق الإنجاز الأكاديمي وتحسين المخرجات التعليمية، وتوفير المعلومات الكافية للذاكرة الزائفة، إضافة إلى تنمية قدرات الطلبة في التعامل مع الأحداث والمواقف على نحو إيجابي، وتعزيز مفهومهم عن أنفسهم ليساعدهم على تحقيق السعادة والرفاه. وتكمن أهمية الدراسة في أنها تتناول موضوعاً لم يتم البحث فيه من قبل الدراسات العربية _ على حد علم الباحثان_ إذ تحاول هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين الذاكرة الزائفة والرفاه النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك، وفتح المجال لدراسات أخرى لتناول موضوع الذاكرة الزائفة مع متغيرات وعينات مختلفة.

وتبرز الأهمية العملية للدراسة من خلال ما تقدمه من مقاييس قد يستفيد منها الأساتذة والمرشدين في وضع البرامج التعليمية التي تسهم في رفع مستويات الرفاه النفسي لدى الطلبة، ووضع مقياس يوضح مستويات الذاكرة الزائفة. وكذلك مساعدة المحاضرين التعرف إلى الأجواء الانفعالية المناسبة أثناء الشرح، مما ينعكس إيجاباً على تحسين مقدرة الطلبة على الانتباه، وتوجيه سلوكاتهم في الاتجاه الإيجابي مما يتيح لهم الفرصة لحل مشكلاتهم، وبالتالي شعورهم بالرفاه النفسي والتمكن الذاتي.

**التعريفات الإجرائية**

- **الذاكرة الزائفة**: هي ذكريات خاطئة للأحداث أو تذكرها بطريقة مختلفة عن الواقع، حيث يعتقد الفرد بأن ما يتذكره حقيقة واقعية وتشكّل جزءاً من ذاكرته (Al-Momani & Al-Hamouri, 2022). وتقاس بعدد الصور ذات الثلاث محتويات الإيجابية والسلبية والمحايدة، التي يخفق الطالب في تذكرها على مقياس نموذج الذاكرة الزائفة (DRM).
- **الرفاه النفسي**: هو بنية متعددة الأبعاد، يعكس ازدهار الفرد وتحقيقه لإمكاناته واستغلال قدراته إلى أقصى حد ممكن، ويمثل تقييمات الأفراد لأنفسهم ونوعية حياتهم(Ryff, 2014) . ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الرفاه النفسي الذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

**محددات الدراسة**

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بما يلي:

1. الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك، وقد اختيروا بالطريقة المتيسرة.
2. الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة خلال العام الدراسي 2023/2022 للفصل الدراسي الثاني.
3. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على متغير التخصص، ولم تشمل متغير الجنس؛ وذلك بسبب قلة أعداد الطلاب الذكور، مقارنة مع أعداد الإناث.

**الطريقة والإجراءات**

**منهج الدراسة**

تمّ استخدام المنهج الارتباطي للكشف عن العلاقة بين الذاكرة الزائفة والرفاه النفسي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك.

**مجتمع الدراسة**

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك للفصل الدراسي الثاني لعام (2023/2022) م، والبالغ عددهم (2289) طالب وطالبة وفقاً لإحصائيات دائرة القبول والتسجيل.

**عينة الدراسة**

تكوّنت عينة الدراسة من (270) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك للفصل الدراسي الثاني لعام (2023/2022)، تمّ اختيارهم بالطريقة المتيسرة، ويبيّن الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات (الجنس، والتخصص الأكاديمي).

**جدول (1):** *توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة*

| | الفئات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 24 | 8.9 |
| | أنثى | 246 | 91.1 |
| التخصص الأكاديمي | إرشاد نفسي | 88 | 32.6 |
| | معلم صف | 118 | 43.7 |
| | تربية طفل | 64 | 23.7 |
| | المجموع | 270 | 100.0 |

**أداتا الدراسة**

**أولاً- مقياس الذاكرة الزائفة:**

استخدم مقياس الذاكرة الزائفة الذي طوره المومني والحموري (Al-Momani & Al-Hamouri, 2022) لقياس لذاكرة الزائفة، بالاعتماد على النظام العالمي للصور الانفعالية (IAPS) (International Affective Pictures System)، حيث تم تطوير هذا النظام لتوفير تصنيفات لمجموعة كبيرة من الانفعالات، وهي عبارة عن صور ملونة عبر مجموعة من الفئات، وتم جمع هذه الصور لتساعد على إجراء التجارب المختلفة. حيث قام المومني والحموري (Al-Momani & Al-Hamouri, 2022) بتحكيم المقياس بعرضه على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس، للحكم على كل صورة، ومناسبتها للبيئة الأردنية، ومناسبتها أيضاً لأفراد عينة الدراسة، وبعد إجراء التعديلات تم حذف عدد من الفقرات والصور، وأصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (48) صورة (16 صورة إيجابية، و16 صورة سلبية، و16 صورة محايدة)، عرضت عن طريق برنامج (Power Ponit)، وذلك بتقسيمها إلى مرحلتين: المرحلة الأولى تسمى مرحلة التشفير، المكونة من (32) صورة، كل صورة تعرض لمدة ثانيتين وعلى نحو مستمر، والمرحلة الثانية تسمى مرحلة التعرف المكونة من (48) صورة تتكون من (32) صورة هي نفسها التي جرى عرضها في المرحلة الأولى التشفير، و(16) صورة مشتتة وهي متشابهة مع (16) صورة عرضت في مرحلة التشفير حتى تحقق هدف المقياس، وهو قياس الذاكرة الزائفة، وفي مرحلة التعرف تعرض كل صورة لمدة 5 ثوانٍ.

**دلالات الصدق الظاهري**

تمَّ التحقق من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية، بلغ عددهم (10) محكمين، بهدف إبداء آرائهم حول الصور وما تمثله من انفعالات وما وضعت من أجله، ومدى مناسبتها لخصائص أفراد الدراسة، وملائمتها للدراسة الحالية، وإضافة أو تعَديل أو حذف ما يَرونه مناسباً. وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين، لم يتم حذف أو تعديل أي من الصور أو الكلمات، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول الفقرات، هو حصول الفقرات على اتفاق المحكمين بنسبة تتخطى (80%).

وقام الباحثان بإنشاء ثلاثة عروض تقديمية (Point Power) يحتوي كل عرض على (84) شريحة، وفي كل عرض تقديمي لصور مختلفة عن العرض التقديمي الآخر. فالأول يحتوي على صور انفعالية إيجابية، والثاني يحتوي على صور انفعالية سلبية، والثالث يحتوي صور محايدة.

فأول عرض تقديمي يشتمل على الصور الانفعالية الإيجابية، في البداية يجري عرض شريحة بإسم مرحلة التشفير، والشريحة الثانية مطلوب فيها التركيز جيداً بالصور، ثم تعرض الشرائح ذات الانفعال الإيجابي وعددها عشرون كل صورة لمدة ثانيتين، ثم تعرض شريحة مكتوب عليها مرحلة التعرف، وبعدها سؤال بعنوان هل رأيت الصورة من قبل أم لا؟ ثم تتبع الصور الثلاثون وقبل كل صورة رقمها يعرض لمدة ثانيتين، والصورة لمدة (5) ثوانٍ، وهذه الصور الثلاثون تشتمل على (20) صورة هي نفسها التي عرضت في مرحلة التشفير، و(10) منها لم تعرض، ولكنها مشتتة وقريبة من (10) صور شاهدها الفرد في مرحلة التشفير، ومدة العرض التقديمي (5) دقائق، وهكذا بالعرض التقديمي للصور الانفعالية السلبية والصور المحايدة، ولكن باختلاف الصور.

**طريقة التصحيح**

أعطيت كل صورة لم تعرض في مرحلة التشفير درجة واحدة فعندما يجيب (√) بدلاً من (×) على صورة لم تعرض فيأخذ درجة واحدة، فحسبت الدرجات من الدرجة الكلية (10) لكل عرض تقديمي سواء كان للصور الانفعالية الإيجابية، أم الصور الانفعالية السلبية، أم الصور المحايدة، لأن عدد الصور التي جرى إضافتها المشتتة هي (10) في كل عرض تقديمي.

**ثانياً- مقياس الرفاه النفسي:**

استخدم مقياس الرفاه النفسي الذي طورته ريف وكييز (Ryff & Keyes, 1995) (PWS)، والمكوَّن من (54) فقرة موزعةً على (6) مجالات، هي: تقبل الذات، والاستقلالية، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والهدف من الحياة، والنمو الشخصي، والتمكن البيئي، وستكون الإجابة عليها وفقاً لتدرج ليكرت السداسي (موافق بشدة - غير موافق بشدة). وقد قامت ريف وكييز Ryff & Keyes باستخراج الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال تطبيقه على عينات مختلفة من الأفراد الراشدين، وطلبة جامعات وخريجون، حيث بلغ عددهم (1108)، فبلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.90)، وللأبعاد تراوحت بين (0.87-0.93)، كما حسب ثبات الإعادة ومعاملات ارتباط بيرسون، حيث بلغت قيمة الثبات للمقياس ككل (0.83)، وللأبعاد تراوحت بين (0.81-0.85).

**دلالات الصدق والثبات المقياس بصورته الحالية**

**دلالات الصدق الظاهري**

قام الباحثان بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وإعادة ترجمته للغة الإنجليزية للتأكد من محافظة الفقرات على مدلولاتها الأصلية، والتأكد من سلامة الترجمة، وتمَّ التحقق من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية، بلغ عددهم (10) محكمين، بهدف إبداء آرائهم حول دقة الترجمة وصحة محتوى

المقياس من حيث: وضوح الفقرات وسلامة الصياغة اللغوية لها، ومدى انتماء الفقرة للبعد التابعة له، وإضافة أو تعَديل أو حذف ما يَرونه مناسباً على الفقرات.

وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين، أُجريت التعديلات المقترحة على فقرات المقياس، والتي تمحورت بتعديل الصياغة اللغوية لبعض فقرات المقياس، وحذف الفقرات ذات الأرقام (3، 9، 14، 16، 23، 32، 41، 45، 48، 50، 51)، لعدم وضوحها، وعدم مناسبتها للعينة المستهدفة، وتشابهها مع فقرات أخرى في المقياس، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول الفقرات، هو حصول الفقرات على اتفاق المحكمين بنسبة تتخطى (80%)، وبذلك تكوَّن المقياس بصورته النهائية من (43) فقرة مُوزعة على (6) مجالات هي: تقبل الذات ويضم الفقرات ذات الأرقام (1-7)، والاستقلالية وتضم الفقرات التي تحمل الأرقام من (8-14)، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين وتضم الفقرات ذات الأرقام من (15-22)، والنمو الشخصي ويضم الفقرات ذات الأرقام (23-30)، والتمكن البيئي ويضم الفقرات من (31-37)،والهدف من الحياة ويضم الفقرات ذات الأرقام (38-43).

### صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) طالباً وطالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع المقياس ككل ما بين (0.46-0.87)، ومع المجال (0.58-0.92). كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول (2) يبين ذلك.

**جدول (2):** *معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية*

| | تقبل الذات | الاستقلالية | العلاقات الإيجابية | النمو الشخصي | اتقان البيئة | الهدف من الحياة | مقياس الرفاه النفسي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تقبل الذات | 1 | | | | | | |
| الاستقلالية | .816** | 1 | | | | | |
| العلاقات الإيجابية | .835** | .895** | 1 | | | | |
| النمو الشخصي | .906** | .814** | .883** | 1 | | | |
| التمكن البيئي | .907** | .879** | .930** | .887** | 1 | | |
| الهدف من الحياة | .880** | .824** | .892** | .899** | .936** | 1 | |
| مقياس الرفاه النفسي | .940** | .917** | .957** | .951** | .972** | .952** | 1 |

*دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء. وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات، وفقاً إلى ما أشار إليه عودة (Awda, 2010) كمعيار لقبول الفقرة أو حذفها، مما يشير إلى جودة بناء مقياس الرفاه النفسي وقبول فقراته.

### ثبات مقياس الرفاه النفسي

للتأكد من ثبات مقياس الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة ومن داخل مجتمعها مكوَنة من (30) طالباً وطالبة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. فتراوحت قيم ثبات الإعادة للمجالات بين (0.71-0.83)، وللمقياس ككل بلغت (0.84). كما حسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وتراوحت بين (0.80-0.84)، وللمقياس ككل بلغ (0.89). واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

### تصحيح المقياس

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وتنطبق على فقرات المقياس ذات الاتجاه الإيجابي، في حين يتم عكس التدريج عند الفقرات ذات الاتجاه السالب (1، 2، 3، 4، 5). وللوصول إلى حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، استخدمت المعادلة التالية: طرح الحد الأدنى من الحد الأعلى (5–1 = 4)، ثم تقسيمه على (3) (4÷3 = 1.33)، وبعد ذلك تمَ إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وبذلك أصبح طول الفئات على النحو الآتي: مرتفع (أكثر من 3.67)، متوسط (2.34- 3.66)، منخفض (أقل من 2.33).

### إجراءات الدراسة

1. تم إرسال رسالة عبر الإيميل إلى مُعدين النظام العالمي للصور

الانفعالية (IAPS) (International Affective Pictures System)، وكتابة تعهد باستخدام الصور لأغراض البحث العلمي فقط.

2. تم إرسال رسالة إلى المومني وحموري الذين قاما بإعداد الاختبار لمراعات أخلاقيات البحث العلمي وتم الرد بالقبول وإرسال الأدوات.

3. تم إعداد نسخ ورقية من المقاييس وعرضها بصورتها الأولية على لجنة المحكمين من عدة جامعات للتأكد من صدق المقاييس بما يتوافق مع البيئة الأردنية ومدى ملائمة الصور المستخدمة للانفعال الذي وضعت من أجله.

4. بعد إعداد الأدوات بصورتها النهائية، تم أخذ موافقة من الجامعة لتسهيل مهمة التطبيق على طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك، وقد تم التطبيق على شكل مجموعات داخل المختبر.

5. تم إعداد المختبر داخل كلية التربية بعد التواصل مع عميد الكلية وتم تحضير جميع الأجهزة داخل المختبر، وتنزيل الأدوات بشكل مناسب وواضح للتطبيق.

6. تم ترتيب العروض التقديمية (Point Power) التي تمثل الانفعالات الإيجابية والسلبية والمحايدة على الأجهزة ضمن مصفوفة تضمنت عرض المقياس على المفحوصين بطريقة عشوائية، وتم تسميتها باختبار رقم (1) اختبار رقم (2) اختبار رقم (3) ومن ثم يدخل المفحوص إلى مقياس الرفاه النفسي والمعد على جوجل فورم.

7. تم الطلب من المفحوصين وضع السماعات وإعطائهم تعليمات التطبيق بشكل واضح بحيث يدخل كل مفحوص إلى الاختبار رقم (1) ثم اختبار رقم (2) ثم اختبار رقم (3) ويجيب بنعم أو لا على نموذج الإجابة لكل اختبار، ثم يقوم بالدخول إلى مقياس الرفاه النفسي ويقوم بتعبئة المعلومات الخاصة به مثل الجنس والتخصص ويقوم بتفريغ الإجابات على نموذج خاص لهذه الغاية ويتابع الإجابة على فقرات المقياس حتى النهاية.

8. بلغت مدة تطبيق الاختبار (6) أيام وتراوحت مدة التطبيق لكل مجموعة من (25-30) دقيقة.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

**السؤال الأول: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05) في مستوى الذاكرة الزائفة لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك تُعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك؟** للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذاكرة الزائفة لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك حسب متغير التخصص الأكاديمي، والجدول (3) يوضح ذلك.

**جدول (3):** *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذاكرة الزائفة لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك حسب متغير التخصص الأكاديمي*

| | الفئات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الذاكرة الزائفة | إرشاد نفسي | 88 | 10.77 | 6.871 |
| | معلم صف | 118 | 10.95 | 7.299 |
| | تربية طفل | 64 | 12.14 | 7.864 |
| | المجموع | 270 | 11.17 | 7.295 |

يبين الجدول (3) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذاكرة الزائفة لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بسبب اختلاف فئات متغير التخصص الأكاديمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (4).

**جدول (4):** *تحليل التباين الأحادي لأثر التخصص الأكاديمي على مستوى الذاكرة الزائفة لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك*

| | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الذاكرة الزائفة | بين المجموعات | 79.935 | 2 | 39.967 | .750 | .474 |
| | داخل المجموعات | 14236.884 | 267 | 53.322 | | |
| | الكلي | 14316.819 | 269 | | | |

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) تعزى لأثر التخصص الأكاديمي. وقد تعود هذه النتيجة إلى أن الطلبة ينتمون لنفس البيئة التعليمية، فهم يخضعون لنفس التجارب، ويتعرضون لنفس الخبرات، ويدرسون مساقات متشابهة، ويحضون بقدر متساوي من الفرص والأحداث، كما أنهم يعرضون لصعوبات وتحديات، ويمرون بنفس ظروف التنشئة الأسرية، ونفس العادات والتقاليد المجتمعية. وقد يستخدمون أساليب وطرائق تعلم متشابهة، ويحملون نفس التوجهات الفكرية، وبنفس القدرة على تجهيز المعلومات واستخدامها، ويملكون الاستراتيجيات والعمليات المعرفية من انتباه وإدراك وذاكرة وتنظيم المعلومات المرتبطة بالمهام ذات الطبيعة المعرفية.

إضافة إلى ما يعانيه العالم من أزمات اقتصادية، وسياسية، وعلى وجه الخصوص المجتمع الأردني، هذه الظروف الصعبة أسهمت بشكل كبير في تغيير معتقدات الطلبة ونظرتهم المستقبلية لحياتهم، وأدى بهم إلى تكوين صور نمطية غير واقعية لهذا المستقبل لتحقيق حياة وعيش كريم. كما قد يعود السبب إلى أن الطلبة يولون اهتماماً أكبر في التفكير بالمستقبل الذي قد يؤثر على مستويات الذاكرة الزائفة لديهم، والتي قد تسبب لهم تشتت التفكير وعدم التركيز على الواقع الحالي، وعدم الشعور بالأمان نحو المستقبل.

ومن المحتمل أن يعود السبب إلى خصائص وسمات الطلبة، حيث إن الطلبة كانوا يركزون على الشكل العام للصورة المعروضة دون الاهتمام بالتفاصيل، مما أدى إلى اختلاط الصورة الحقيقية بالصور المشابهة، مما انعكس ذلك على استجاباتهم الصحيحة في اختيار الشكل الصحيح وتذكرها كما هي، حيث إن الاختلافات بين الصور كانت بسيطة وقليلة، وتتطلب تركيز انتباه الطلبة بشكل دقيق. كما قد يعزوها الباحثان - لكونه كان جزءاً من التطبيق داخل المختبر ومراقب للطلبة - لتسرع الطلبة في الاستجابة على الفقرات والصور المعروضة. وهذا ما أدى إلى ارتفاع مستويات الذاكرة الزائفة لديهم.

وقد يعود السبب إلى ما جاء به بايني وآخرون (Payne et al., 2009)، حيث يرى أن الانفعالات تؤثر بشكل مباشر على تذكر أحدث ومواقف لم تحدث بالأصل. كما وجد ايلديز (Ayyıldız, 2022) أن هناك تأثير للانفعالات (السلبية والإيجابية) على الذاكرة الزائفة. وقد يكون السبب هو المستويات المنخفضة من القدرة المعرفية بارتفاع الذاكرة الزائفة (Sajjadi et al. 2021) . ووفقاً لنظام معالجة المعلومات فإن السلوك ليس مجرد مجموعة استجابات ترتبط على نحو آلي بالمثيرات، بل هو نتاج لسلسة من العمليات المعرفية التي تتوسط بين استقبال المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة، وهذا قد يدعم تفسير هذه النتيجة، حيث أن الطلبة ينقصهم الآليات والأساليب المعرفية المرتبطة بإجراء العمليات والمعالجات المعرفية لتحديد الاستجابة المناسبة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى ما جاء به ميلندير وآخرون (Melinder et al., 2017)، حيث إن الطلبة يفتقرون إلى الاستراتيجيات المعرفية الخاصة بالذاكرة العاملة من ترميز وتحزيم وتكرار للمعلومات للاحتفاظ بها بالشكل الصحيح، وهذه النتيجة تشير إلى قلة وعي الطلبة وإدراكهم بأهمية الذاكرة العاملة، والتدرب على زيادة سعتها وقدرتها على الاستيعاب، فإن ضعف الذاكرة العاملة يساعد على خلق أحداث وذكريات زائفة، كما أنهم يفتقرون لبنية معرفية والمعرفة السابقة التي تساعدهم على تذكر الأحداث والمواقف كما هي في الواقع. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة هنداوي (Hindawi, 2021) التي أوضحت عدم وجود فروق في متوسطات الذاكرة الزائفة تبعاً للتخصص الجامعي، في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة علي (Ali, 2021) التي أظهرت وجود فروق في متوسطات الذاكرة الزائفة تبعاً للتخصص الجامعي.

**السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$ = 0.05) في مستوى الرفاه النفسي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك تُعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك؟** للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرفاه النفسي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك حسب متغير التخصص الأكاديمي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

**جدول (5):** *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرفاه النفسي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك حسب متغير التخصص الأكاديمي*

| | الفئات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| تقبل الذات | إرشاد نفسي | 88 | 3.83 | .532 |
| | معلم صف | 118 | 4.05 | .420 |
| | تربية طفل | 64 | 4.06 | .469 |
| | المجموع | 270 | 3.98 | .480 |
| الاستقلالية | إرشاد نفسي | 88 | 3.17 | .456 |
| | معلم صف | 118 | 3.31 | .526 |
| | تربية طفل | 64 | 3.17 | .561 |
| | المجموع | 270 | 3.23 | .516 |
| العلاقات الإيجابية مع الآخرين | إرشاد نفسي | 88 | 3.52 | .489 |
| | معلم صف | 118 | 3.63 | .500 |
| | تربية طفل | 64 | 3.61 | .531 |
| | المجموع | 270 | 3.59 | .505 |
| النمو الشخصي | إرشاد نفسي | 88 | 3.92 | .570 |
| | معلم صف | 118 | 4.20 | .513 |
| | تربية طفل | 64 | 4.13 | .617 |
| | المجموع | 270 | 4.09 | .569 |
| إتقان البيئة | إرشاد نفسي | 88 | 3.54 | .577 |
| | معلم صف | 118 | 3.61 | .593 |
| | تربية طفل | 64 | 3.57 | .675 |
| | المجموع | 270 | 3.58 | .607 |
| الهدف من الحياة | إرشاد نفسي | 88 | 3.52 | .599 |
| | معلم صف | 118 | 3.80 | .562 |
| | تربية طفل | 64 | 3.83 | .667 |
| | المجموع | 270 | 3.71 | .613 |
| مقياس الرفاه النفسي | إرشاد نفسي | 88 | 3.59 | .369 |
| | معلم صف | 118 | 3.77 | .356 |
| | تربية طفل | 64 | 3.73 | .429 |
| | المجموع | 270 | 3.70 | .385 |

يبين الجدول (5) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الرفاه النفسي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بسبب اختلاف فئات متغير التخصص الأكاديمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المتعدد حسب الجدول (6).

**جدول (6)**: *تحليل التباين المتعدد لأثر التخصص الأكاديمي على مستوى الرفاه النفسي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك*

| | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تقبل الذات | بين المجموعات | 2.985 | 2 | 1.492 | 6.742 | .001 |
| | داخل المجموعات | 59.099 | 267 | .221 | | |
| | الكلي | 62.083 | 269 | | | |
| الاستقلالية | بين المجموعات | 1.247 | 2 | .623 | 2.367 | .096 |
| | داخل المجموعات | 70.324 | 267 | .263 | | |
| | الكلي | 71.571 | 269 | | | |
| العلاقات الإيجابية مع الآخرين | بين المجموعات | .639 | 2 | .320 | 1.257 | .286 |
| | داخل المجموعات | 67.877 | 267 | .254 | | |
| | الكلي | 68.516 | 269 | | | |
| النمو الشخصي | بين المجموعات | 4.037 | 2 | 2.019 | 6.495 | .002 |
| | داخل المجموعات | 82.979 | 267 | .311 | | |
| | الكلي | 87.016 | 269 | | | |
| إتقان البيئة | بين المجموعات | .243 | 2 | .121 | .328 | .721 |
| | داخل المجموعات | 98.751 | 267 | .370 | | |
| | الكلي | 98.994 | 269 | | | |
| الهدف من الحياة | بين المجموعات | 4.977 | 2 | 2.489 | 6.903 | .001 |
| | داخل المجموعات | 96.262 | 267 | .361 | | |
| | الكلي | 101.239 | 269 | | | |
| مقياس الرفاه النفسي | بين المجموعات | 1.711 | 2 | .855 | 5.972 | .003 |
| | داخل المجموعات | 38.247 | 267 | .143 | | |
| | الكلي | 39.957 | 269 | | | |

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التخصص الأكاديمي في جميع المجالات والمقياس ككل باستثناء الاستقلالية، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، وإتقان البيئة، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) كما هو مبين في الجدول (7).

**جدول (7)**: *المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) لأثر التخصص الأكاديمي على تقبل الذات، والنمو الشخصي، والهدف من الحياة، ومقياس الرفاه النفسي*

| | | المتوسط الحسابي | إرشاد نفسي | معلم صف | تربية طفل |
|---|---|---|---|---|---|
| تقبل الذات | إرشاد نفسي | 3.83 | | | |
| | معلم صف | 4.05 | *.218 | | |
| | تربية طفل | 4.06 | *.235 | .016 | |
| النمو الشخصي | إرشاد نفسي | 3.92 | | | |
| | معلم صف | 4.20 | *.278 | | |
| | تربية طفل | 4.13 | .211 | .067 | |
| الهدف من الحياة | إرشاد نفسي | 3.52 | | | |
| | معلم صف | 3.80 | *.279 | | |
| | تربية طفل | 3.83 | *.307 | .027 | |
| مقياس الرفاه النفسي ككل | إرشاد نفسي | 3.59 | | | |
| | معلم صف | 3.77 | *.180 | | |
| | تربية طفل | 3.73 | .143 | .037 | |

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

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين إرشاد نفسي من جهة وكل من معلم صف، وتربية طفل من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح كل من معلم صف، وتربية طفل في تقبل الذات، والهدف من الحياة. كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين إرشاد نفسي ومعلم صف وجاءت الفروق لصالح معلم صف في النمو الشخصي، ومقياس الرفاه النفسي ككل.

ويمكن تفسير حصول طلبة تخصصي معلم صف وتربية الطفل على مستويات أعلى في تقبل الذات والهدف من الحياة إلى أن هذه التخصصات هي حصرية على الإناث، في حين أن تخصص الإرشاد النفسي يشتمل على الذكور والإناث، فإن الإناث هنّ أكثر توجهاً نحو الحياة، ولديهن طموحات لتحقيق أهدافهن المحددة سواء كانت أكاديمية أو مهنية أو اجتماعية، ويعطين معنى لحياتهن، كما أنهن أكثر تقبلاً لذواتهن، وأكثر ثقة، فتجدهن أكثر سعياً ومثابرة لإثبات الذات، كما أنهن يمتلكن المهارات والإمكانات اللازمة. كما أن الإناث يحملن أفكاراً أكثر وضوحاً وواقعية بما يخص مستقبلهن، ويعملن على تحقيق الانسجام بين واقعهن والمستقبل الخاص بهن (Chraif & Dumitru, 2015).

وقد يكون السبب هو ميل ورغبة الإناث للتحرر من القيود المفروضة على نشاطاتهن الاجتماعية في الأسرة، مما يزيد من جاذبية الدراسة الجامعية، والعمل على تطوير ذواتهن وتحقيق النمو الشخصي المتكامل، من خلال التعلم واكتساب الخبرات والمعارف المختلفة، فالإناث لديهن رغبة في التطور والتفرد في أسلوب حياتهن، والتي تنعكس على شخصيتهن وتفاعلاتهن الاجتماعية (Al-Ababneh & Al-Zghoul, 2021).

كما أنهن أكثر مقدرة في بناء العلاقات الاجتماعية الفاعلة على أساس ثابت، مما يساعدهن على الاستمرار والمحافظة على علاقاتهن، وهذا يزيد من قدرتهن على التكيف والتفاعل مع البيئة الجامعية، مما ينعكس إيجاباً على مستويات الرفاه النفسي (Ningrum & Kusumaningrum, 2023). وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبازا (Apaza, 2019) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الرفاه النفسي تبعاً للجنس. بينما تختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة تانجمونكاونجفوراكول وآخرون (Tangmunkongvorakul et al., 2019) التي أوضحت أن مستوى الرفاه النفسي لدى الإناث أعلى من الذكور.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة قد مرّوا بخبرات وتجارب سابقة وناجحة في مختلف المجالات، والتي أدت إلى تحقيق التوازن لهم في الحياة الشخصية والأكاديمية. ومن المحتمل أن يعود السبب إلى قدرة الطلبة على إشباع حاجاتهم الأساسية كما ذكر ماسلو، فإن إشباع الحاجات الأساسية يمنح الطلبة القدرة على تحقيق الذات التي تساعدهم على الرقي بمستويات الرفاه النفسي لديهم، وكما جاءت به دراسة أرسلان وكوسكون (Arslan & Coşkun, 2023)، التي أكدت أن إشباع الحاجات النفسية الأساسية (تقرير المصير) أمر مهم لسعادة الطلبة، وتعدّ الحاجة النفسية الأساسية للانتماء في البيئة الأكاديمية عاملاً حاسماً في أداء الطلبة، وفي تحقيق الرفاه النفسي لهم، فعندما يشعر الطالب بالانتماء والتقدير ويحظى باحترام الآخرين، وينتمي إلى جماعة مرجعية، سيؤدي إلى زيادة مستويات احترام الذات وتقديرها، وتكوين صور إيجابية عن ذاته، تساعده على تحسين مستويات الرفاه النفسي لديه.

إضافة إلى ما توفره المرحلة الجامعة من مساحة أكبر من الاستقلالية والحرية للطلبة، والتي توفر عناصر مهمة لتحقيق السعادة الذاتية والاطمئنان النفسي، من خلال توفير علاقات اجتماعية واسعة، وتوقعات ذاتية إيجابية نحو المستقبل الأكاديمي، فهم يسعون إلى تحقيق الهدف والارتقاء بأنفسهم، وصولاً إلى تحقيق التوافق مع حياتهم المستقبلية، وأن يسودها نوع من تحقيق وإثبات الذات، والقدرة على تجاوز العقبات التي تواجههم.

**السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الذاكرة الزائفة والرفاه النفسي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك؟** للإجابة عن هذا السؤال استخرج معامل ارتباط بيرسون بين الذاكرة الزائفة والرفاه النفسي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك، والجدول (8) يوضح ذلك.

**جدول (8):** *معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الذاكرة الزائفة والرفاه النفسي لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك*

| | | الذاكرة الزائفة |
|---|---|---|
| تقبل الذات | معامل الارتباط ر | .043 |
| | الدلالة الإحصائية | .480 |
| | العدد | 270 |
| الاستقلالية | معامل الارتباط ر | -.269** |
| | الدلالة الإحصائية | .000 |
| | العدد | 270 |
| العلاقات الإيجابية مع الآخرين | معامل الارتباط ر | -.171** |
| | الدلالة الإحصائية | .005 |
| | العدد | 270 |
| النمو الشخصي | معامل الارتباط ر | -.246** |
| | الدلالة الإحصائية | .000 |
| | العدد | 270 |
| التمكن البيئي | معامل الارتباط ر | .025 |
| | الدلالة الإحصائية | .682 |
| | العدد | 270 |
| الهدف من الحياة | معامل الارتباط ر | -.121* |
| | الدلالة الإحصائية | .047 |
| | العدد | 270 |
| مقياس الرفاه النفسي | معامل الارتباط ر | -.180** |
| | الدلالة الإحصائية | .003 |
| | العدد | 270 |

*دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (8) وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين الذاكرة الزائفة من جهة وبين كل من الاستقلالية، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والنمو الشخصي، والهدف من الحياة، ومقياس الرفاه النفسي ككل من جهة أخرى، بينما لم تظهر علاقة دالة إحصائيا في باقي المتغيرات. وتُعد هذه النتيجة منطقية، إذ أن الذاكرة بشكل عام تشير إلى تذكر الأفراد الأحداث التي يتعرضون لها ويشاهدونها، وتعتبر أساس للرفاهية النفسية والعاطفية، ولأنها تسهل السلوك التكيفي ونمو الشخصية، وتعزز توجهاتهم نحو تحقيق الأهداف، وأن الذاكرة هي الآلية التي يعتمد عليها الفرد لوقاية نفسه من التهديدات، وتحقيق جوانب شخصيته النفسية والجسمية والعقلية، وأنها ترتبط بشكل مباشر بالرفاهية النفسية، لأنها تساهم في تكوين اتجاهات وأفكار إيجابية مما يؤدي إلى تحقيق النمو الشخصي والاستقلال والعلاقات التفاعلية الإيجابية مع الآخرين (Nieto et al., 2019).

فالذاكرة الزائفة تعمل على تحريف الواقع المعاش، وتزييف الأحداث الواقعية لدى الطلبة، وذلك بما يتوافق مع آمالهم وطموحاتهم، وبما يحقق لهم الراحة والسعادة والاستقرار، ويعيشون لفترات طويلة في أحلام اليقظة الخاصة بهم، وعند التفكير بشكل واقعي واصطدامهم بالحياة الواقعية تتغير حالتهم الانفعالية ويشعرون بنوع من الإحباط والقلق الذي ينعكس سلباً على رفاهيتهم النفسية.

ولكون الرفاهية النفسية تعتمد على مبادئ الواقعية على العكس تماماً من الذاكرة الزائفة التي تقوم على تشويه وتزييف الأحداث، حيث يكون لدى الطلبة إدراك ووعي بحالتهم وواقعهم وللأحداث من حولهم، مما يساعدهم في السيطرة على ذاكرتهم وذكرياتهم وتجنب تزييفها، مما يساعدهم على التفكير بشكل عميق وأكثر واقعية في هذه الأحداث، وهذا ما يحقق لهم مستويات عالية من الرفاه النفسي، ومستويات أقل من الذاكرة الزائفة. كما أن المعلومات والأحداث الزائفة تنعكس سلباً على الرفاه النفسي لدى الطلبة، فقد يكون طلبة كلية التربية تأثروا بخبرات إيجابية ساعدتهم على استرجاع المعلومات والأحداث الصحيحة التي تقلل من فاعلية الذاكرة الزائفة، والتي بدورها انعكست على مستويات الرفاه النفسي.

**التوصيات**

1. تصميم البرامج التدريبية والورش التي من شأنها أن تساعد الطلبة على اكتساب الأساليب والاستراتيجيات التي تزيد من فاعلية استخدامهم للعمليات والمعالجات المعرفية المختلفة،

التي تعمل على تقليل مستويات الذاكرة الزائفة لديهم.

2. عمل برامج تدريبية تقوم على تدريب الطلبة على زيادة سعة الذاكرة العاملة، وتحسين مستوياتها وقدرتها على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول، لكونها هي المسؤول الأول عن إنتاج الذكريات الزائفة.
3. عمل نشرات إرشادية للطلبة لزيادة وعيهم بالرفاه النفسي وآلية تحقيقه بعيداً عن تزوير الحقائق، ونشر الوعي بينهم فيما يخص الذاكرة الزائفة.
4. دعوة الهيئات التدريسية في الجامعة إلى دمج استراتيجيات المعالجة المعرفية في المناهج وطرائق التدريس الخاصة بهم.
5. إجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى الكشف عن الذاكرة الزائفة للكشف عن أبرز العوامل المؤثرة فيها، وتحقيق فهم أعمق لها، نظراً لقلة الدراسات فيها.
6. إجراء دراسات مستقبلية تتناول الذاكرة الزائفة مع متغيرات أخرى، كالعوامل الخمسة الكبرى، وأنماط التفكير، والصلابة النفسية.

**References**


Al-Ababneh, M and Al-Zghoul, R. (2021). Autobiographical memory and its relationship to psychological well-being among Yarmouk University students. Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 12(37), 18-36. https://doi.org/10.33977/1182-012-037-002

Ali, A. (2021). Differences in false memories among university students are due to gender and specialization. Journal of the University of the Faculty of Education, 4(3), 147-167.

Al-Alimat, A and Al-Tal, S. (2022). The effect of emotional state and presentation method on creating false memory. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies,30(1),101-138. https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.30.1/2022/5

Awda, A. (2010). Measurement and Evaluation in the Teaching Process. Irbid, Dar Al-Amal.

Al-Marri, S. (2018). Psychometric Properties of the Psychological Well-Being Scale for Females with Chronic Illnesses. Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(1), 239-271.https://dx.doi.org/10.33850/1803-000-005-013

Al-Momani, K and Al-Hamouri, F. (2022). The Effect of Working Memory on the Production of False Memories Associated with Emotional Events. Journal of Studies for Educational Sciences, 49(2), 15-30. https://doi.org/10.35516/edu.v49i2.1007

Hindawi, I. (2021). Irrational Thoughts and Their Relationship to False Memory and Academic Procrastination among Students of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University. Journal of the College of Education, 18(109), 399-446. https://dx.doi.org/10.21608/jfe.2021.210416

Hayajneh, W., Mmelhem , M. and Al-Ajloni, M. (2024). Peer Acceptance and its Relationship to Psychological Well-Being among Secondary School Students. Jordan Journal of Educational Sciences,20(1),89–103. https://doi.org/10.47015/20.1.7

Agu, S. A., & Nwankwo, B. E. (2019). The role of psychological wellbeing and emotional intelligence in maintaining healthy interpersonal relationships. Nigerian Journal of Social Psychology, 2(1), 135-145.

Allen, A. P., Doyle, C., & Roche, R. A. (2020). The impact of reminiscence on autobiographical memory, cognition and psychological well-being in healthy older adults. Europe's Journal of Psychology, 16(2),317-330. https://doi.org/10.5964/ejop.v16i2.2097

Amin, H. U., Malik, A. S., Kamel, N., Chooi, W. T., & Hussain, M. (2015). P300 correlates with learning & memory abilities and fluid intelligence. Journal of neuroengineering and rehabilitation, 12(87), 1-14. https://doi.org/10.1186/s12984-015-0077-6

Apaza, J. Y. (2019). Psychological well-being and academic stress in students of the Systems Engineering program at a private university in South Lima. Unpublished Master's thesis, Universidad privada de lima. Perú.

Arslan, G., & Coşkun, M. (2023). School belongingness in academically at-risk adolescents: Addressing psychosocial functioning and psychological well-being. Journal of Happiness and Health, 3(1),1-13. https://doi.org/10.47602/johah.v3i1.9

Ayyıldız, M. (2022, February 26). The Effects of Positive Emotion Induced by the Autobiographical Emotional Memory Task Before Encoding on False Memory Formation in the Deese-Roediger-McDermott (DRM) Paradigm. https://doi.org/10.31234/osf.io/a93q2

Bellehumeur, C. R., Bilodeau, C., & Yeung, W. (2017). An anthropological examination of virtues and character strengths and wellbeing: Imagining a good life in professional training. International Journal of Wellbeing, 7(3)., 19-38. https://doi.org/10.5502/ijw.v7i3.642

Bordbar, F. T., Nikkar, M., Yazdani, F., & Alipoor, A. (2011). Comparing the psychological well-being level of the students of Shiraz Payame Noor University in view of demographic and

academic performance variables. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 29, 663-669. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.290

Botha, B., Mostert, K., & Jacobs, M. (2019). Exploring indicators of subjective well-being for first-year university students. Journal of Psychology in Africa,29(5),480-490. https://doi.org/10.1080/14330237.2019.1665885

Charry, C., Goig, R., & Martínez, I. (2020). Psychological well-being and youth autonomy: Comparative analysis of Spain and Colombia. Frontiers in psychology, 11, 564232. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.564232

Chew, S. H., Huang, W., & Zhao, X. (2020). Motivated false memory. Journal of Political Economy, 128(10),3913-3939. https://doi.org/10.1086/709971

Chong, E. S., Zhang, Y., Mak, W. W., & Pang, I. H. (2015). Social media as social capital of LGB individuals in Hong Kong: Its relations with group membership, stigma, and mental well-being. American journal of community psychology, 55, 228-238. https://doi.org/10.1007/s10464-014-9699-2

Chow, H. P. (2007). Psychological well-being and scholastic achievement among university students in a Canadian Prairie City. Social Psychology of Education, 10, 483-493. https://doi.org/10.1007/s11218-007-9026-y

Chraif, M., & Dumitru, D. (2015). Gender differences on wellbeing and quality of life at young students at psychology. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 180, 1579-1583. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.310

Cooke, R., Bewick, B. M., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. British Journal of Guidance & Counselling, 34(4), 505-517. https://doi.org/10.1080/03069880600942624

Davis, H., & Turner, M. J. (2020). The use of rational emotive behavior therapy (REBT) to increase the self-determined motivation and psychological well-being of triathletes. Sport, Exercise, and Performance Psychology, 9(4), 489. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spy0000191

Davis, J. E. (2000). Accounts of false memory syndrome: Parents, “retractors,” and the role of institutions in account making. Qualitative Sociology, 23, 29-56. https://doi.org/10.1023/A:1005451432430

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life'sdomains. Canadian psychology/Psychologie canadienne, 49(1), 14-23. https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14

Evans, C., Connell, J., Audin, K., Sinclair, A., & Barkham, M. (2005). Rationale and development of a general population well-being measure: Psychometric status of the GP-CORE in a student sample. British Journal of Guidance & Counselling, 33(2), 153-173. https://doi.org/10.1080/03069880500132581

Fajar, S. (2015). Psychological Well-being Pada Aktivis Dakwah Kampus. Character Jurnal Penelitian Psikologi, 3(3)., 1-15.

Gallo, D. A., Roberts, M. J., & Seamon, J. G. (1997). Remembering words not presented in lists: Can we avoid creating false memories?. Psychonomic Bulletin & Review, 4,271-276. https://doi.org/10.3758/ BF03209405

Ghetti, S. (2008). Rejection of false events in childhood: A metamemory account. Current Directions in Psychological Science, 17(1), 16-20. https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-8721.2008.00540.x

Ghetti, S., Qin, J., & Goodman, G. S. (2002). False memories in children and adults: age, distinctiveness, and subjective experience. Developmental Psychology, 38(5), 705.-718. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.38.5.705

Graham, J. R., & Shier, M. L. (2010). Social work practitioners and subjective well-being: Personal factors that contribute to high levels of subjective well-being. International social work, 53(6), 757-772. http://dx.doi.org/10.1177/0020872810368394

Grysman, A., Merrill, N., & Fivush, R. (2017). Emotion, gender, and gender typical identity in autobiographical memory. Memory, 25(3), 289-297. https://doi.org/10.1080/09658211.2016.1168847

Henry, M., & Human, R. (2008). The impact of acute psychosocial stress on false memory. Unpublished Honours' thesis, Cape Town, University of Cape Town.

Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. Journal of personality and social psychology, 82(6), 1007-1022. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007

Klein, S. (1996). Learning: principles and application. New York: McGraw-Hill.

Koriat, A., & Goldsmith, M. (1996). Monitoring and control processes in the strategic regulation of memory accuracy. Psychological review, 103(3),490-517. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.103.3.490

Lam, L. T., & Wong, E. M. (2017). Enhancing social-emotional well-being in young children through improving teachers’ social-emotional competence and curriculum design in Hong Kong. International Journal of Child Care and Education Policy, 11, 1-14. https://doi.org/10.1186/s40723-017-0031-0

Leahy, F., Ridout, N., Mushtaq, F., & Holland, C. (2018).

Improving specific autobiographical memory in older adults: impacts on mood, social problem solving, and functional limitations. Aging, Neuropsychology, and Cognition, 25(5), 695-723. https://doi.org/10.1080/13825585.2017.1365815

Loftus, E. F. (1997). Creating false memories. Scientific American, 277(3),70-75. http://dx.doi.org/10.1038/scientificamerican0997-70

Loftus, E. F. (2005). Planting misinformation in the human mind: A 30-year investigation of the malleability of memory. Learning & memory, 12(4),361-366. http://dx.doi.org/10.1101/lm.94705

Ludwigs, K., Lucas, R., Burger, M., Veenhoven, R., & Arends, L. (2018). How does more attention to subjective well-being affect subjective well-being?. Applied Research in Quality of Life, 13, 1055-1080. http://dx.doi.org/10.1007/s11482-017-9575-y

Melinder, A., Toffalini, E., Geccherle, E., & Cornoldi, C. (2017). Positive events protect children from causal false memories for scripted events. Memory,25(10),1366-1374. https://doi.org/10.1080/09658211.2017.1306080

Nieto M, Navarro-Bravo B, Moreno B, Ocana A, Serrano JP, Boix Gras C, Ricarte J, Fernández-Aguilar L, Ros L, Latorre JM. 2019. Functioning of autobiographical memory specificity and self-defining memories in people with cancer diagnosis.PeerJ7:e8126. https://doi.org/10.7717/peerj.8126

Ningrum, Z. L., & Kusumaningrum, F. A. (2023). The Relationship between Attachment to God and Students' Psychological Well-Being. In 3rd Borobudur International Symposium on Humanities and Social Science 2021 (BIS-HSS 2021) (pp. 403-408). Atlantis Press. http://dx.doi.org/10.2991/978-2-494069-49-7_67

Niziurski, J. A., & Schaper, M. L. (2023). Psychological wellbeing, memories, and future thoughts during the Covid-19 pandemic. Current Psychology,42(3),2422-2435. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01969-0

Oishi, S., Diener, E., & Lucas, R. (2016). 'Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction', in C. R. Snyder, and others (eds), The Oxford Handbook of Positive Psychology, 3rd edn (2021; online edn, Oxford Academic, 7 Mar.2016). https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199396511.013.14

Otgaar, H., Howe, M. L., Peters, M., Sauerland, M., & Raymaekers, L. (2013). Developmental trends in different types of spontaneous false memories: Implications for the legal field. Behavioral sciences & the law, 31(5), 666-682. https://doi.org/10.1002/bsl.2076

Payne, J. D., Schacter, D. L., Propper, R. E., Huang, L. W., Wamsley, E. J., Tucker, M. A., Walker, M. P. & Stickgold, R. (2009). The role of sleep in false memory formation. Neurobiology of learning and memory, 92(3), 327-334. https://doi.org/10.1016/j.nlm.2009.03.007

Pohl, R. (Ed.). (2004). Cognitive illusions: A handbook on fallacies and biases in thinking, judgement and memory. Psychology press.

Roediger, H. L., & McDermott, K. B. (1995). Creating false memories: Remembering words not presented in lists. Journal of experimental psychology: Learning, Memory, and Cognition, 21(4),803.-814. http://dx.doi.org/10.1037/0278-7393.21.4.803

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. Psychotherapy and psychosomatics,83(1),10-28. https://doi.org/10.1159/000353263

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. Journal of personality and social psychology, 69(4), 719-727.

Ryff, C. D., & Singer, B. (2003). Ironies of the human condition: Well-being and health on the way to mortality. In L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.), A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology (pp. 271–287). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10566-019

Sajjadi, S. F., Sellbom, M., Gross, J., & Hayne, H. (2021). Dissociation and false memory: the moderating role of trauma and cognitive ability. Memory,29(9),1111-1125. https://doi.org/10.1080/09658211.2021.1963778

Sfeatcu, R., Cernuşcă-Miţariu, M., Ionescu, C., Roman, M., Cernuşcă-Miţariu, S., Coldea, L., ... & Burcea, C. C. (2014). The concept of wellbeing in relation to health and quality of life. European Journal of Science and Theology, 10(4), 123-128.

Sutin, A. R., & Robins, R. W. (2007). Phenomenology of autobiographical memories: The memory experiences questionnaire. Memory, 15(4), 390-411. https://doi.org/10.1080/09658210701256654

Tangmunkongvorakul, A., Musumari, P. M., Thongpibul, K., Srithanaviboonchai, K., Techasrivichien, T., Suguimoto, S. P., ... & Kihara, M. (2019). Association of excessive smartphone use with psychological well-being among university students in Chiang Mai, Thailand. PloS one, 14(1), e0210294. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210294

Toffalini, E., Mirandola, C., Drabik, M. J., Melinder, A., & Cornoldi, C. (2014). Emotional negative events do not protect against false memories in young adults with depressive–anxious personality traits. Personality and Individual Differences,66,14-18. https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.02.042

Weisner, T. S. (1998). Human development, child well-being, and the cultural project of development. New directions for child and adolescent development,81,69-85. http://dx.doi.org/10.1002/cd.23219988006

Woody, D. J., & Green, R. (2001). The influence of race/ethnicity and gender on psychological and social well-being. Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work, 9(3-4), 151-166. https://doi.org/10.1300/J051v09n03_08

Zhang, Y., Otgaar, H., & Wang, J. (2022). Memory distrust is related to memory errors, self-esteem, and personality. AppliedCognitive Psychology, 36(2),283-292. https://doi.org/10.1002/acp.3917

# Body Image and its Relationship to Life Orientation Among Female Fitness Center Attendees in Irbid Governorate

***Dr. Ali Saleh Jarwan****, *College of Educational Sciences, Yarmouk University, Irbid, Jordan*

***Tasneem Mohammad Amoorah***, *College of Educational Sciences, Yarmouk University, Irbid, Jordan*

***Doha Firas Almomani***, *College of Educational Sciences, Yarmouk University, Irbid, Jordan*

**Received: 5/1/2025**
**Accepted: 17 /3 /2025**
**Published: 30/9/2025**

***Corresponding author:**
Dr. Ali Saleh Jarwan, College of Educational Sciences, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Jarwan_2012@yahoo.com

How to cite: Jarwan, A. S. & Amoorah, T. M. & Almomani, D. F.(2025). Body image and its relationship to life orientation among female fitness center attendees in Irbid Governorate. *Jordan Journal of Educational Sciences*, *21*(3), 351-368. https://doi.org/10.47015/21.3.7

© 2025 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

**Abstract**

**Objectives**: The study aims to explore the level of body image and its relationship to life orientation among female fitness center attendees in Irbid Governorate, Jordan, as well as to examine if there are statistically significant differences based on variables such as age, marital status, education level, and employment status.

**Methodology**: A descriptive correlational method was applied, using body image and life orientation scales on a sample of 347 female fitness center attendees from Irbid Governorate in Jordan, selected through convenience sampling.

**Results**: The results revealed that the level of body image perception among fitness center attendees was high. No statistically significant differences were found in body image scores across all dimensions based on age. Additionally, no significant differences were found based on marital status in all dimensions, except for the general feelings about appearance dimension, where single individuals scored higher. There were no significant differences based on educational level in all dimensions, except for the weight satisfaction dimension, where those with a bachelor's degree or higher scored higher. No statistically significant differences were found based on employment status across all dimensions, except for the general feelings about appearance, where students scored higher. The results also indicated a high level of life orientation, with no significant differences based on age or marital status. Significant differences were found based on education level, with individuals holding a bachelor's degree or higher scoring higher, and based on employment status, where employed individuals scored higher. Finally, the results revealed a statistically significant positive relationship between body image and life orientation among fitness center attendees.

**Conclusion**: The study concludes that there is a need to enhance awareness regarding body image and positive life orientation by adopting positive life approaches and practices.

**Keywords**: Body Image, Life Orientation, Female Fitness Center Attendees.

## صورة الجسم وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية في محافظة إربد

د. علي صالح جروان، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن
تسنيم محمد عمورة، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن
ضحى فراس المومني، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

**الملخص**

**الأهداف**: التعرف إلى مستوى صورة الجسم وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية في محافظة إربد بالأردن، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغيرات: العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وحالة العمل.

**المنهجية**: اتبع المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبق مقياسا صورة الجسم، والتوجه نحو الحياة على عينة مكونة من (347) من مرتادات مراكز اللياقة البدنية بمحافظة إربد في الأردن، اختبرن بالطريقة المتيسرة.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2025.

**النتائج**: أظهرت النتائج أن مستوى تقدير صورة الجسم لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية مرتفع، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى صورة الجسم في جميع الأبعاد تبعًا لمتغير العمر، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية في جميع الأبعاد باستثناء بعد المشاعر العامة حول المظهر لصالح العازبة، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لمتغير المستوى التعليمي في جميع الأبعاد باستثناء بعد الرضا عن الوزن لصالح بكالوريوس فأعلى، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى صورة الجسم تبعًا لمتغير حالة العمل في جميع الأبعاد باستثناء بعد المشاعر العامة حول المظهر لصالح طالبة. وأظهرت النتائج أن مستوى التوجه نحو الحياة مرتفع، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغيري العمر، والحالة الاجتماعية، ووجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لمتغير المستوى التعليمي لصالح بكالوريوس فأعلى، وفرق دال إحصائيًا تبعًا لمتغير حالة العمل لصالح موظفة. وكشفت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين صورة الجسم والتوجه نحو الحياة لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية.

**الخلاصة**: خلصت نتائج الدراسة إلى ضرورة تعزيز الوعي حول صورة الجسم والتوجه الإيجابي نحو الحياة من خلال تبني أساليب إيجابية في الحياة والعمل.

**الكلمات المفتاحية**: صورة الجسم، التوجه نحو الحياة، مرتادات مراكز اللياقة البدنية.

**مقدمة**

يُعد المظهر الخارجي من العناصر التي تحظى بأهمية كبيرة لدى الإناث، ويؤثر بشكل كبير في حالتهن النفسية، وتفاعلاتهن مع الآخرين، ويرتبط بشعورهن بالارتياح والثقة بالنفس، كما أن تقييم الآخرين لهن غالبًا ما يعتمد على مظهرهن الخارجي؛ مما يجعله عاملًا جوهريًا في حياتهن وتقييمهن الذاتي. وعلى الرغم من أن صورة الجسم تُعد سمة مشتركة بين الجنسين؛ إلا أن الإناث يُظهرن حساسية أكبر تجاهها مقارنة بالذكور، ويعزى ذلك الاهتمام بالمظهر الجسمي لدى الإناث إلى النظرة الاجتماعية التي تُبرز الجاذبية الجسمية كمعيار أساسي للقبول الاجتماعي (Ali, 2004; Peters & Phelps, 2001).

وتُمثل صور الجسم (Body Image) مكانة مهمة من الناحيتين الثقافية والاجتماعية، وتؤدي دورًا حيويًا في حياة الفرد، وفي نظرته لذاته، وعلاقاته مع الآخرين، وتعد وسيلة لتحقيق الاتزان الانفعالي والوجداني من خلال الاهتمام بالمظهر الجسمي، ومحاولة إبرازه بطريقة تتماشى مع المعايير السائدة في المجتمع؛ مما يسهم في تعزيز الشعور بالرضا عن الذات، والثقة بالنفس (Al-Khouli, 1996). وتُعد صورة الجسم مفهومًا متعدد الأبعاد؛ حيث يشمل التقييم الشخصي للاتجاهات نحو المظهر الخارجي، بالإضافة إلى المشاعر المرتبطة به، ويؤثر مستوى الرضا عن صورة الجسم بشكل كبير في الصحة النفسية (Cash et al., 2004)؛ فالصورة الإيجابية تساعد أصحابها في رؤية أنفسهم بشكل جذاب، وتعزز تقديرهم لذواتهم؛ بينما ترتبط الصورة السلبية بانخفاض التقدير الذاتي، والانسحاب الاجتماعي، وتجنب التفاعل مع الآخرين (Kelly, 2000).

ويعرف كفافي ونيال (Kafafi & Nayyal, 1995, 9) صورة الجسم بأنها "تصور ذهني يكونه الفرد عن ذاته، وتتأثر بالاتجاهات التي يكونها عن جسمه سواء أكانت سلبية أم إيجابية بتقييم الآخرين وأحكامه عليه، التي تؤثر في درجة تفاعله الاجتماعي؛ فميله للعزلة أو الانطواء مثلاً قد يكون نابعًا من صورته السلبية عن جسمه"، ويعرفها بيترسون وآخرون (Peterson et al., 2004) بأنها الصورة الذهنية التي يحملها الفرد عن مظهره، وتشمل الحجم، وشكل الجسم، واتجاهاته نحو شخصيته من الناحية الجسمية، ولهذه الصورة مكونان، هما: معرفي، وهو كيف يرى جسمه، ووجداني، وهو كيف يشعر تجاه مظهره الجسمي. في حين تعرفها شقير (Shaqir, 2009, 12) بأنها "صورة ذهنية وعقلية يشكلها الفرد عن جسمه، سواء في مظهره الخارجي، أم في مكوناته الداخلية وأعضائه المختلفة، وقدرته في توظيف هذه الأعضاء وإثبات كفاءته، وما قد يصاحب ذلك من مشاعر أو اتجاهات إيجابية أو سلبية تجاه تلك الصورة الذهنية للجسم". ويعرفها المرشدي (Al-Murshidi, 2014, 292) بأنها "التصورات الذهنية التي يشكلها الفرد عن جسمه، وخبراته، ومشاعره، وأحاسيسه، واتجاهاته عنها، والتي تتطور مع مرور الوقت، ويتفاعل من خلالها مع الآخرين، والبيئة المحيطة به".

مما سبق، يخلص الباحثون إلى أن صورة الجسم تصور ذهني وعقلي يشكله الفرد عن جسمه، ويشمل تقييمه لمظهره الخارجي ومكوناته الداخلية، وهذه الصورة تتأثر بالمشاعر والاتجاهات التي يحملها تجاه جسمه، سواء أكانت إيجابية أم سلبية، وتتطور بناءً على تفاعلاته مع الآخرين، وبيئته المحيطة.

ويرى كفافي ونيال (Kafafi & Nayyal, 1995) أن صورة الجسم لدى الفرد تعد سمة تتسم بالاستمرارية والتعقيد شأنها شأن أي ظاهرة ارتقائية تنتقل من العام إلى الخاص، ومع نموه وتطوره، تتغير فكرته عن جسمه؛ مما يدفعه إلى مقارنته شكلاً وحجمًا مع أقرانه. وفي السياق ذاته، يرى زهران (Zahran, 2005) أن الفرد يولي أهمية كبيرة لصورة جسمه؛ إذ يُكون صورة ذهنية له، وهذه الصورة تتغير مع التغيرات التي تطرأ على الجسم، كما يسهم المجتمع المحيط به في تطور فهمه لصورة جسمه.

وتتأثر صورة الجسم بمجموعة من العوامل، كالأسرة، وجماعة الرفاق، ووسائل الإعلام، ووسائل التواصل الاجتماعي، والثقافة السائدة، والبيئة المجتمعية، ويتخذ الفرد من هذه العوامل إطارًا مرجعيًا لإدراك صورة جسمه (Hildebrandt, 2007;

Grogan, 2021). ومن خلال الخبرات الشخصية والسلوكية والاجتماعية، يُكوّن نموذجًا للجسم المثالي، ويُقيّم صورة جسمه بناء عليه (Timko et al., 2014). وتختلف اتجاهات الأفراد في تحديد ماهية صورة الجسم، وكيفية إدراكها؛ إذ يرى البعض أن صورة الجسم هي مجرد تناسق أجزاء الجسم، بينما يرى آخرون أنها تشمل جمال الملامح، والشكل الخارجي، ومظهر الجسم ككل (Aboody et al., 2020).

وقد حاولت مجموعة من النظريات تقديم تفسيرات منطقية لصورة الجسم، منها: نظرية التحليل النفسي، حيث يرى فرويد (Freud) أن صورة الجسم تتكون عبر نمو الأنا؛ مما يُمكّن الفرد من التمييز بين ذاته وذات الآخرين، ويُرجع اختلال صورة الجسم إلى تطور الحيادية الجنسية في مرحلة النمو المبكرة (Agliata & Tantleff-Dunn, 2004). وترجع النظرية الإنسانية بناء الشخصية إلى الذات المدركة؛ حيث تُترجم الخبرات والمواقف في حياة الفرد وفقًا لإدراكه لها بشكل إيجابي أو سلبي. كما تسهم خبرات الطفولة المتعلقة بإدراك صورة الجسم في بناء الشخصية وتوافقها (Al-Jubouri & Yahya, 2007). أما النظرية السلوكية، فترى أن الفرد يتأثر ويؤثر بالبيئة الاجتماعية، ويكتسب منها نمط حياته، وتعد المعايير الاجتماعية بمثابة مجموعة من المحددات السلوكية التي يُكوّن الفرد من خلالها صورة جسمه، ويكون صورة إيجابية إذا تلقى في طفولته إطراءً أو مدحًا من أسرته أو جماعة الرفاق تجاه مظهره، والعكس صحيح إذا تعرض للذم أو الاستهزاء (Eid, 2016).

ولصورة الجسم ثلاثة مكونات، هي: مكون إدراكي، يتمثل في الكيفية التي يُدرك بها الفرد صورة جسمه؛ فالطريقة التي يتبعها في إدراك خصائص جسمه ترتبط بالكيفية التي يتعامل بها مع مظهره الجسمي، ويؤثر التشويه والإدراك المبالغ فيه، سواء أكان سلبًا أم إيجابًا في تعامله مع خصائص جسمه، ومكون انفعالي، يشير إلى اتجاهاته نحو خصائص جسمه ككل أو كأجزاء، وتعد اتجاهاته الإيجابية نحو خصائص جسمه دافعًا نحو تحقيق أهدافه، ويساعده في تحقيق التكامل والانسجام بين جوانب شخصيته المختلفة، بينما تُسهم الاتجاهات السلبية في تدني شعوره ورضاه عن صورة جسمه، وأخيرًا المكون السلوكي، الذي يتمثل في المواقف والأحداث التي يتعرض لها، والتي ترتبط بصفاته الجسمية والأحاسيس التي تكونت نتيجة الخبرة؛ فالخبرات التي يمر بها في مواقف الحياة المرتبطة بصورة جسمه تُسهم في تشكيل مفهومه لذاته، معتمدًا على اتجاهاته نحو سواء أكانت إيجابية أم سلبية؛ فعند تعرضه لمواقف سخرية نتيجة لمظهر جسمه، قد يقلل ذلك من تفاعله الاجتماعي (Dojan, 2002; Kafafi & Nayyal, 1995).

وتُسهم صورة الجسم في تكوين خبرات الفرد واتجاهاته من خلال ما يتعرض له من أحداث ومواقف، وهي بذلك تؤثر في نمو الشخصية وتطورها؛ فالشخصية المتفائلة ذات التوجه الإيجابي لها تأثير في نظرته لذاته، وفي تفاعلاته مع الآخرين، وفي مواجهة المواقف الضاغطة، مقارنةً بالشخصية التشاؤمية ذات التوجه السلبي (Ali, 2019). وأشار الأنصاري (Alansari, 2002) إلى أن العديد من الإناث يَسعيْنَ لتغيير وجهة نظرهن للحياة من خلال تحسين صورة أجسامهن، وهو ما يرتبط بالتوجه نحو الحياة، الذي يُعبر عن النظرة الإيجابية، والإقبال على الحياة بتفاؤل، مع الاعتقاد بإمكانية تحقيق الأهداف المستقبلية.

### التوجه نحو الحياة (Life Orientation)

يُعد مفهوم التوجه نحو الحياة من المفاهيم المهمة في علم النفس لما له من تأثير كبير في سلوك الفرد وحالته النفسية؛ فعندما تُلبّى جميع حاجاته، سيشعر بتوجه إيجابي نحو الحياة، وسيتمكن من تحقيق أهدافه؛ مما يجعله يشعر بالسعادة والرضا، ويحفزه ذلك على الإقبال على الحياة بحماس وطاقة، مع الأخذ بالاعتبار احتمالات النجاح. أما إذا فشل في إشباع حاجاته، فإنه يشعر بتوجه سلبي نحو الحياة، ولن يتمكن من تحقيق أهدافه؛ مما يؤدي إلى الشعور باليأس وفقدان الأمل، وقد يُقبل على الحياة بتردد وخوف من الفشل، ويصبح دائم الشك في قدرته على النجاح؛ مما يؤدي إلى اضطراب نفسي واجتماعي (Al-Majdalawi, 2012).

كما يعد التوجه نحو الحياة من مظاهر الصحة النفسية للفرد، ويعرفه شاير وكارفر (Scheier & Carver, 1985) بأنه النظرة الإيجابية، والميل للتفاؤل، والإقبال على الحياة، والتوقع العام بحدوث أشياء أو أحداث جيدة بدرجة أكبر من حدوث أشياء أو أحداث سيئة. ويعرفه الأنصاري (Alansari, 2002) بأنه نظرة استبشار نحو المستقبل، تجعل الفرد يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح.

ويعرف سعدات (Sa'adat, 2016) التوجه نحو الحياة بأنه رؤية الفرد للجوانب المشرقة من الحياة بأمل وتفاؤل، مع شعور بالطمأنينة والسعادة والرضا عن الذات والبيئة المحيطة؛ مما يسهم في شعوره بالراحة النفسية والسلامة البدنية، وبالتالي، يدفعه هذا التوجه إلى الإقبال على الحياة والمستقبل بكل حب، وتحقيق توافق نفسي واجتماعي ناجح. في حين يعرفه أبو شمالة (Abu Shamala, 2017) بأنه صفة إيجابية لدى الفرد تجعله يشعر بالراحة والتفاؤل، ويكون قادراً على تخطي العقبات والصعوبات التي قد تعترضه في حياته، مع القدرة على على تحقيق الأهداف.

مما سبق، يخلص الباحثون إلى أن التوجه نحو الحياة هو نظرة إيجابية ومتفائلة نحو المستقبل؛ حيث يتوقع الفرد حدوث الأحداث الجيدة بدرجة أكبر من الأحداث السيئة، ويعزز شعوره بالراحة النفسية، والأمل، والطمأنينة، والرضا عن الذات والبيئة المحيطة، ويحفزه هذا التوجه على تحقيق أهدافه، وتخطي العقبات والصعوبات التي قد تعترضه في الحياة؛ مما يسهم في تحسين التوافق النفسي والاجتماعي لديه.

ويبدأ التوجه نحو الحياة بثقة الفرد بنفسه؛ حيث تسهم هذه الثقة في تعزيز قدراته العقلية، وتطوير أفكاره ومعتقداته؛ فالأفراد الذين يؤمنون بقوة بقدراتهم في تحقيق أهدافهم يمتلكون فرصة أكبر لتحقيق نجاحاتهم (Diale et al., 2014). كما أن للتوجه نحو الحياة تأثيراً واضحًا في السلوك الإنساني؛ إذ يؤثر في الحالة النفسية للفرد،

وتوقعاته تجاه الحاضر، والمستقبل سواء أكانت هذه التوقعات تفاؤلية أم تشاؤمية (Arnout, 2016).

وقد حاولت مجموعة من النظريات تقديم تفسيرات منطقية للتوجه نحو الحياة، ومن هذه النظريات:

- النظرية الوجودية: يعد فرانكل (Frankle, 1997) من أوائل من أشاروا إلى مفهوم معنى الحياة، حيث أسس نظريته في العلاج بالمعنى، ويرى أن القرارات التي يتخذها الفرد تعكس بحثه المستمر عن الحياة، مشيراً إلى أن معنى الحياة ليس ثابتًا بل يختلف من فرد لآخر، وحتى عند الفرد نفسه من وقت لآخر، ويؤكد أن لكل فرد رسالته ومهمته الخاصة في الحياة، وأن غياب المعنى يؤدي إلى مستويات مختلفة من القلق والاكتئاب. ويعتقد فرانكل أن الفرد يمكنه تحقيق معنى الحياة عندما تتوافر لديه المكونات الأساسية للحياة، وهي: الغرض، والقيمة، والكفاءة، وقيمة الذات، وفي حال عجزه عن إشباع هذه المكونات، يفقد معنى الحياة، ويصبح غير متزن (Ma'amriya, 2012).
- نظرية علم النفس الفردي: يرى آدلر (Adler) أن شخصية الفرد يمكن فهمها من خلال التعرف إلى نمط حياته، الذي يعد مجموعة من الأساليب التي يطورها في بداية مراحل حياته، وتنظم خبراته، وتسهم في تحقيق أهدافه في الحياة. وقد ركز آدلر في نظريته على مجموعة من المسلمات التي تقود إلى التوجه نحو الحياة، منها: الكفاح من أجل التفوق والتميز، والحاجة إلى الحب، وأسلوب الحياة، والغائية (Al-Zubaidi & Al-Khatib, 2001).
- نظرية العجز المتعلم: أشار سيلجمان وآخرون (Selgman et al., 2005) إلى أن استجابات الفرد للأحداث تعتمد على تفسيره للضغوط؛ حيث تؤثر هذه التفسيرات في توجهاته نحو الحياة، ووفقًا لهم، يتسم التوجه الإيجابي نحو الحياة بثلاثة أسس، هي: الاستمرارية، حيث يعتقد الفرد أن الأحداث الجيدة دائمة بينما السيئة مؤقتة، والتعميم، حيث يعمم الفرد ذو التوجه السلبي المشكلات على جوانب حياته الأخرى، والتشخيص، حيث يلقي الفرد ذو التوجه السلبي اللوم على نفسه، ويعزو المشكلات إلى أخطاء ذاتية، بينما يسعى الشخص الإيجابي لإصلاح ذاته.
- نظرية التنظيم السلوكي للذات: ركز شاير وكارفر (Scheier & Carver) على أن الأفراد المتفائلين يمتلكون توقعات إيجابية تجاه قدراتهم في مواجهة الأحداث الضاغطة؛ حيث يميلون إلى الاستمرار في بذل الجهد لتحقيق أهدافهم، والتكيف الفعّال مع المشكلات التي تواجههم، في حين أن المتشائمين يعتقدون باستحالة تحقيق أهدافهم، ويميلون إلى الاستسلام والانسحاب من مواجهة المشكلات التي تعترضهم (Alguzo & Jaradat, 2021).
- النظرية المعرفية: يرى جورج كيلي (George Kelly) أن الفرد كائن عقلاني، ويمتلك إرادة حرة تمكنه من اتخاذ القرارات في حياته، واختيار السلوك المناسب وفقًا لما يراه. وتؤكد هذه النظرية على المصادر الداخلية، والتوقعات، والخطط، التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها من خلال سلوكاتهم؛ فهي ترى أن الأفراد نشطون ومثابرون، ولديهم دوافع وحاجات تتمثل في السعي لفهم البيئة التي يعيشون فيها، بما يدفعهم للتوجه نحو الحياة بصورة إيجابية (Zghoul, 2012).

ويتمثل التوجه نحو الحياة في بعدين رئيسين، هما: التوجه الإيجابي نحو الحياة، الذي يشير إلى نزعة الفرد نحو رؤية ذاته، والحياة، والمستقبل من منظور قائم على التفاؤل، ويعد هذا التوجه من أهم الخصائص الشخصية الإيجابية التي يمتلكها في حياته، ويُمثل أيضًا مكونًا جوهريًا من رأسماله النفسي الحقيقي. ويتميز الأفراد الذين يمتلكون هذا التوجه بالصحة النفسية، والقدرة في مواجهة مطالب الحياة اليومية وإحباطاتها، والتغلب على المشكلات وحلها، كما أن لديهم نظرة موضوعية وسليمة عن الحياة ومطالبها (Abu Halawa, 2020; Zahran, 2005). والتوجه السلبي نحو الحياة، الذي يشير إلى نزعة الفرد لرؤية الأحداث والمواقف بتشاؤم وسوداوية. ويتميز الأفراد الذين يمتلكون هذا التوجه باستخدام أساليب مواجهة رافضة للمواقف، ولديهم لامبالاة بالنواحي العقلية والسلوكية المتعلقة بالأهداف، وهذه النظرة التشاؤمية والمشاعر السلبية التي يمرون بها تنجم عن العوامل المسببة للضغوط (Abdalla, 2007).

وبمراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة، تبين وجود مجموعة من الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية؛ فقد أجرى ليم وآخرون (Lim et al., 2011) دراسة في ماليزيا هدفت التعرف إلى صورة الجسم بين الرياضيات اللآتي يذهبن إلى صالة الألعاب الرياضية وغير الرياضيات، ولتحقيق أهداف الدراسة، طُبق مقياس صورة الجسم على عينة قوامها (40) من الرياضيات، تراوحت أعمارهن بين (21-30) سنة. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى عدم الرضا عن صورة الجسم لدى النساء الرياضيات المشاركات في صالة الألعاب الرياضية مقارنة بغير الرياضيات.

وأجرى بافي وآخرون (Pavey et al., 2015) دراسة في أستراليا هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين النشاط البدني والتفاؤل لدى النساء في مرحلة الشباب ومنتصف العمر، ولتحقيق أهداف الدراسة، طُبق مقياسا التوجه نحو الحياة، ومستوى النشاط البدني على عينة قوامها (13794) امرأة ممارسة وغير ممارسة للنشاط البدني. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى التفاؤل لدى النساء الممارسات للنشاط البدني مقارنة بغير الممارسات، ووجود علاقة إيجابية بين النشاط البدني والتفاؤل، وفرق دال إحصائيًا في التفاؤل تبعًا لمتغير المرحلة العمرية لصالح مرحلة منتصف العمر.

وهدفت دراسة صلاح (Salah, 2015) إلى الكشف عن العلاقة بين الطبقة الاجتماعية وصورة الجسم لدى الإناث في مراكز اللياقة البدنية في محافظة إربد بالأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة، طُبق مقياس صورة الجسم على عينة قوامها (150) من الإناث المسجلات في مراكز اللياقة البدنية. أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا في صورة الجسم تبعًا لمتغير المهنة لصالح طالبة، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لمتغير التحصيل العلمي.

أما البلوشي (Al-Balushi, 2018) فقد هدفت دراستها إلى الكشف عن العلاقة بين صورة الجسم المدركة والصحة النفسية لدى النساء الممارسات وغير الممارسات للرياضة في الأندية، ولتحقيق أهداف الدراسة، طُبق مقياسا صورة الجسم المدركة، والصحة النفسية على عينة قوامها (208) امرأة في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان، تراوحت أعمارهن بين (20-40) سنة. أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا في صورة الجسم لصالح النساء الممارسات للرياضة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغيري: العمر، والحالة الاجتماعية.

أما دراسة مارتينيز- مورينو وآخرين (Martínez-Moreno et al., 2020) فقد هدفت إلى الكشف عن تأثير النشاط البدني والقلق والمرونة النفسية والمشاركة الاجتماعية في التفاؤل لدى كبار السن في إسبانيا، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت مقاييس مستوى النشاط البدني، والقلق، والمرونة النفسية، والمشاركة الاجتماعية، والتوجه نحو الحياة. تكونت عينة الدراسة من (381) من الممارسين وغير الممارسين للنشاط البدني. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى التفاؤل لدى الممارسين للنشاط البدني مقارنة بغير الممارسين، ووجود فرق دال إحصائيًا في مستوى التفاؤل تبعًا لمتغير حالة العمل لصالح العاملين، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية.

وفي دراسة أجراها زار وآخرون (Zar et al., 2021) هدفت إلى الكشف عن فعّالية النشاط البدني في التفاؤل لدى طالبات جامعة جهرم في إيران، ولتحقيق أهداف الدراسة، طُبق مقياس التفاؤل على عينة قوامها (45) طالبة في كلية التربية الرياضية، و(45) طالبة في الكليات الأخرى. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى التفاؤل لدى طالبات كلية التربية الرياضية مقارنة بطالبات الكليات الأخرى.

وأجرى بيدفي وآخرون (Bidve et al., 2022) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين التفاؤل والمرونة ومستوى النشاط البدني في أورنجبادا في الهند، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس التوجه نحو الحياة، ومقياس المرونة، ومقياس النشاط البدني. تكونت عينة الدراسة من (228) مشاركًا، تراوحت أعمارهم بين (18-52) سنة، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التفاؤل والنشاط البدني.

وفي دراسة أجراها زرتالودي وآخرون (Zartaloudi et al., 2023) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين صورة الجسم والقلق الاجتماعي والجسدي وتقدير الذات لدى المشاركين في برامج النشاط البدني في اليونان، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت مقاييس صورة الجسم، والقلق الاجتماعي والجسدي، وتقدير الذات، وتكونت عينة الدراسة من (245) مشتركًا ومشتركة في برامج النشاط البدني والرياضي. أظهرت النتائج مستوى منخفضًا في تقدير صورة الجسم.

أما دراسة عبد العزيز وآخرين (Abdul Azeez et al., 2023) فقد هدفت التعرف إلى العلاقة بين التفاؤل والرفاه النفسي بين ممارسي رياضة اليوغا وغير الممارسين لها في ولاية كيرالا الهندية. ولتحقيق أهداف الدراسة، طُبق مقياسا التوجه نحو الحياة، والرفاه النفسي على عينة قوامها (60) من الممارسين وغير الممارسين لرياضة اليوغا. أظهرت النتائج ارتفاع مستوى التفاؤل لدى ممارسي رياضة اليوغا مقارنة بغير الممارسين لها.

وأجرت ريا وآخرون (Rya et al., 2023) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين النشاط البدني والتفاؤل والتأثير الإيجابي لدى النساء كبار السن، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس التوجه نحو الحياة، ومقياس مستوى النشاط البدني، وتكونت عينة الدراسة من (4186) امرأة أمريكية. أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين زيادة مستوى النشاط البدني والتفاؤل لدى النساء، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لمتغير العمر.

وفي دراسة تسيتسكاري وآخرين (Tsitskari et al., 2023) هدفت التعرف إلى تقدير صورة الجسم لدى أعضاء مراكز اللياقة البدنية في اليونان وعلاقتها ببعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة، طُبق مقياس صورة الجسم على عينة قوامها (220) مشتركًا في مراكز اللياقة البدنية، غالبيتهم من النساء. أظهرت النتائج مستوى متوسطًا في تقدير صورة الجسم، وعدم وجود فرق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغير العمر.

وجاءت دراسة إسماعيل (Ismail, 2024) بهدف الكشف عن مستوى الطلاقة النفسية وتقدير صورة الجسم لدى مشتركات مراكز اللياقة البدنية في محافظة نابلس بفلسطين، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياسا الطلاقة النفسية، وصورة الجسم، وتكونت عينة الدراسة من (238) مشتركة. أشارت النتائج إلى مستوى مرتفع في تقدير صورة الجسم لدى المشتركات، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا في صورة الجسم تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية.

يُلحظ من الدراسات السابقة المتعلقة بصورة الجسم أنها اهتمت بالكشف عن صورة الجسم لدى عينات مختلفة من الإناث وعلاقتها ببعض المتغيرات، كالطبقة الاجتماعية، والصحة النفسية، والقلق الاجتماعي، وتقدير الذات، والطلاقة التفسية في ضوء بعض المتغيرات، مثل: العمر، والمستوى التعليمي، والمهنة، والحالة الاجتماعية، وأُجريت في بيئات مختلفة (ماليزيا، والمملكة الأردنية الهاشمية، وسلطنة عُمان، واليونان، وفلسطين). ويُلحظ أيضًا من الدراسات المتعلقة بالتوجه نحو الحياة أنها اهتمت بالكشف عن التوجه نحو الحياة وعلاقته ببعض المتغيرات، كالمرونة النفسية، والمشاركة الاجتماعية، والصمود النفسي، والرفاه النفسي في ضوء بعض المتغيرات، مثل: العمر، وحالة العمل، والحالة الاجتماعية، والكلية، وأُجريت في بيات مختلفة (أستراليا، واسبانيا، وإيران، والهند، والولايات المتحدة الأمريكية). وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إطارها النظري، وصوغ مشكلتها، ومناقشة نتائجها. وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف الذي سعت إليه؛ إلا إنها تختلف عنها في محاولتها الكشف عن صورة الجسم وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية في محافظة إربد بالأردن، وما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغيرات: العمر، والمستوى التعليمي، والحالة الاجتماعية، والعمل؛ مما يجعلها

الدراسة الأولى –في حدود اطلاع الباحثين- التي تُجرى في هذا الميدان بالأردن.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

تُعد صورة الجسم من العوامل المهمة التي تؤثر في الصحة النفسية للأفراد؛ إذ تساعدهم صورة الجسم الإيجابية في رؤية أنفسهم بصورة جذابة؛ مما يعزز تقديرهم لذواتهم، وفي المقابل، يعاني الأفراد ذوو صورة الجسم السلبية من انخفاض في تقدير الذات، ويميلون إلى الانطواء وتجنب التفاعل الاجتماعي (Kelly, 2000). كما تؤثر صورة الجسم في تكوين الخبرات والاتجاهات من خلال الأحداث والمواقف التي يمر بها الأفراد؛ مما ينعكس في نمو شخصياتهم وتطورها. ففي حين أن الشخصية ذات التوجه الإيجابي تساعدهم في النظر إلى ذواتهم بتفاؤل وتفاعل إيجابي مع الآخرين، تعاني الشخصية ذات التوجه السلبي من صعوبات في مواجهة المواقف الضاغطة (Ali, 2019).

واستنادًا إلى ما أسفرت عنه نتائج بعض الدراسات، كدراسة الأنصاري (Alansari, 2002) التي أشارت إلى أن العديد من الإناث يَسعيْنَ لتغيير وجهة نظرهن للحياة من خلال تحسين صورة أجسامهن، وهو ما يرتبط بالتوجه نحو الحياة، الذي يُعبر عن النظرة الإيجابية والإقبال على الحياة بتفاؤل، مع الاعتقاد بإمكانية تحقيق الأهداف المستقبلية، فضلاً عن عدم وجود دراسات -في حدود اطلاع الباحثين- ربطت متغيري الدراسة الحالية معًا لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية؛ لذلك، تبلورت فكرة إجراء الدراسة الحالية بهدف التعرف إلى صورة الجسم وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية في محافظة إربد. وبالتحديد، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى تقدير صورة الجسم لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية في محافظة إربد؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى تقدير صورة الجسم لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية في محافظة إربد تبعًا لمتغيرات: العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وحالة العمل؟
3. ما مستوى التوجه نحو الحياة لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية في محافظة إربد؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى التوجه نحو الحياة لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية في محافظة إربد تبعًا لمتغيرات: العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وحالة العمل؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين صورة الجسم والتوجه نحو الحياة لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية في محافظة إربد؟

**أهمية الدراسة**

تأتي أهمية الدراسة من الجانبين النظري والتطبيقي؛ فمن الجانب النظري، تكتسب الدراسة أهمية خاصة نظرًا لندرة الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت العلاقة بين صورة الجسم والتوجه نحو الحياة؛ فقد أظهرت مراجعة الدراسات السابقة أن معظمها ركّز على كلا المتغيرين بشكل منفصل، دون الربط بينهما في إطار دراسة مشتركة. ومن هنا، تُعد هذه الدراسة -في حدود اطلاع الباحثين-، أول دراسة علمية للكشف عن العلاقة بين صورة الجسم والتوجه نحو الحياة لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية؛ مما يسهم في تقديم إضافة نوعية للمكتبة المحلية والعربية. أما في الجانب التطبيقي؛ فتبرز أهميتها في إمكانية الإفادة من نتائجها في تطوير برامج إرشادية وقائية وعلاجية تهدف إلى تعديل الإدراك السلبي لصورة الجسم، وتعزيز التوجه الإيجابي نحو الحياة لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية، كما يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه القائمين على مراكز اللياقة البدنية نحو تبني استراتيجيات تدعم الصحة النفسية لمرتادات هذه المراكز، فضلاً عن توفيرها مقياسًا لصورة الجسم قد يُفيد الباحثين في تحقيق أهداف تربوية خارج نطاق الدراسة الحالية، وقد تفتح الدراسة الباب لإجراء مزيد من الدراسات المستقبلية في هذا المجال.

**التعريفات الاصطلاحية والإجرائية**

اشتملت الدراسة على التعريفات الآتية:

**صورة الجسم:** التقييم الذاتي للمظهر الشخصي، ويشمل المشاعر العامة تجاه المظهر الجسمي، بما في ذلك الوزن والمظهر العام، كما يتضمن مشاعر الأفراد المتعلقة بتقييم الآخرين لأجسامهم، وتأثيرات الإحراج الناتجة عن الوصمة الاجتماعية المرتبطة بزيادة الوزن (Mendelson et al., 2001). وتعرف إجرائيًا بأنها الدرجة الكلية التي حصلت عليها المستجيبة من مرتادات مراكز اللياقة البدنية على مقياس صورة الجسم المستخدم في الدراسة الحالية.

**التوجه نحو الحياة:** النظرة الإيجابية، والميل للتفاؤل، والإقبال على الحياة، والتوقع العام بحدوث أشياء أو أحداث جيدة بدرجة أكبر من حدوث أشياء أو أحداث سيئة (Scheier & Carver, 1985). ويعرف إجرائيًا بأنه الدرجة الكلية التي حصلت عليها المستجيبة من مرتادات مراكز اللياقة البدنية على مقياس التوجه نحو الحياة المستخدم في الدراسة الحالية.

**مراكز اللياقة البدنية:** المراكز المخصصة والمؤهلة التي تمارس فيها السيدات تمرينات اللياقة البدنية بأشكالها المختلفة، للحفاظ على الصحة الجسمية، والأجهزة العضوية وتقويتها (Al-Jbour et al., 2017). أما مرتادات مراكز اللياقة البدنية فهنّ السيدات اللواتي يترددن بانتظام على مراكز اللياقة البدنية التي تهتم بتنفيذ العديد من الأنشطة الرياضية ذات الصلة باللياقة البدنية.

**محددات الدراسة**

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة متيسرة من مرتادات مراكز اللياقة البدنية في محافظة إربد في العام 2025/2024، وتتحدد نتائجها بأداتيها (مقياس صورة الجسم، ومقياس التوجه نحو الحياة)، وما تحقق لهما من دلالات صدق وثبات، وموضوعية أفراد عينة الدراسة في الاستجابة لفقراتهما.

**الطريقة والإجراءات**

**منهج الدراسة**

استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لملاءمته أهداف الدراسة الحالية.

**عينة الدراسة**

تكونت عينة الدراسة من (347) من مرتادات مراكز اللياقة البدنية في محافظة إربد خلال العام 2025/2024م، اختيرن بالطريقة المتيسرة. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها.

**جدول (1):** *توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها*

| المتغير | الفئات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| العمر | أقل من 25 سنة | 107 | 30.8 |
| | 25- أصغر من 35 سنة | 131 | 37.8 |
| | 35 سنة فأكبر | 109 | 31.4 |
| الحالة الاجتماعية | عازبة | 145 | 41.8 |
| | متزوجة | 202 | 58.2 |
| المستوى التعليمي | ثانوي فما دون | 117 | 33.7 |
| | بكالوريوس فأعلى | 230 | 66.3 |
| حالة العمل | موظفة | 90 | 25.9 |
| | ربة منزل | 179 | 51.6 |
| | طالبة | 78 | 22.5 |
| المجموع | | 347 | 100.0 |

**أداتا الدراسة**

**أولاً: مقياس صورة الجسم**

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس صورة الجسم الذي أعده مندلسون وآخرون (Mendelson et al., 2001)، المكون من (23) فقرة، موزعة إلى ثلاثة أبعاد، هي: المشاعر العامة حول المظهر، والرضا عن الوزن، وتقييم الآخرين للجسم والمظهر.

**دلالات الصدق والثبات لمقياس صورة الجسم**

**صدق المقياس**

فيما يتعلق بإجراءات صدق المقياس بصورته الأصلية، قام مندلسون وآخرون (Mendelson et al., 2001) بالتحقق من صدق البناء من خلال تحليل العاملي باستخدام التدوير المائل، الذي أظهر أن المقياس يتكون من ثلاثة عوامل، هي: المشاعر العامة حول المظهر، والرضا عن الوزن، وتقييم الآخرين للجسم والمظهر. كما تم التحقق من صدق التمييز للمقياس؛ إذ أظهرت النتائج وجود اختلافات بين الجنسين في تقييم صورة الجسم، وسجلت النساء درجات أقل مقارنة بالرجال في جميع الأبعاد الثلاثة؛ مما يعزز صلاحية المقياس في التمييز بين الفئات.

وفي الدراسة الحالية، اتبع الباحثون عدة إجراءات للتحقق من معاملات الصدق للمقياس، وقد شملت هذه الإجراءات: ترجمة فقرات المقياس من اللغة الإنجليزية إلى العربية، وعرضه على اثنين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين للتأكد من دقة الترجمة، وبعد ذلك، عُرضت فقرات المقياس بصيغتها الأولية (23) فقرة على (10) محكمين من المتخصصين في الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي؛ إذ طُلب إليهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث انتماؤها إلى الأبعاد، ومدى وضوحها، ومناسبتها أفراد عينة الدراسة، وحذف، أو إضافة، أو تعديل أي فقرة، وأيّ ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وقد أُخذ بملحوظات الأساتذة المحكمين التي تضمنت تعديلات في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وبقي المقياس بصورته النهائية مكونًا من (23) فقرة، موزعة إلى ثلاثة أبعاد، هي: المشاعر العامة حول المظهر (10) فقرات، والرضا عن الوزن (8) فقرات، وتقييم الآخرين للجسم والمظهر (5) فقرات.

كما حسبت مؤشرات صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) من مرتادات مراكز اللياقة البدنية من خارج عينة الدراسة، وأُخذ بالاعتبار معيارين لقبول الفقرات: معامل الارتباط (0.20) فأكثر، والدلالة الإحصائية للارتباط، وحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، والمقياس ككل، والجدول (2) يوضح ذلك.

**جدول (2):** *معاملات ارتباط فقرات مقياس صورة الجسم ببعدها وبالمقياس ككل*

| البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع البعد | معامل الارتباط مع المقياس | البعد | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع البعد | معامل الارتباط مع المقياس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 0.47** | 0.40* | | 13 | 0.87** | 0.67** |
| | 2 | 0.65** | 0.56** | | 14 | 0.87** | 0.65** |
| | 3 | 0.65** | 0.66** | | 15 | 0.90** | 0.68** |
| | 4 | 0.82** | 0.68** | | 16 | 0.85** | 0.79** |
| المشاعر العامة حول | 5 | 0.77** | 0.70** | | 17 | 0.79** | 0.79** |
| المظهر | 6 | 0.88** | 0.81** | | 18 | 0.71** | 0.72** |
| | 7 | 0.83** | 0.82** | | 19 | 0.82** | 0.57** |
| | 8 | 0.75** | 0.77** | تقييمات | 20 | 0.72** | 0.64** |
| | 9 | 0.91** | 0.85** | الآخرين | 21 | 0.89** | 0.64** |
| | 10 | 0.79** | 0.78** | للجسم | 22 | 0.73** | 0.70** |
| الرضا عن الوزن | 11 | 0.67** | 0.77** | والمظهر | 23 | 0.48** | 0.65** |
| | 12 | 0.80** | 0.65** | | | | |

*دالة إحصائيًا عند (0.05).

**دالة إحصائيًا عند (0.01).

يُلحظ من جدول (2) أن معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرة وبعدها تراوحت بين (0.47-0.91) لبعد المشاعر العامة حول المظهر، و(0.67-0.90) لبعد الرضا عن الوزن، و(0.48-0.89) لبعد تقييم الآخرين للمظهر والوزن، وتراوحت معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس بين (0.40-0.85). كما حُسبت معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها، وبالمقياس ككل، والجدول (3) يبين ذلك.

**جدول (3):** *معاملات ارتباط أبعاد مقياس صورة الجسم ببعضها وبالمقياس ككل*

| البعد | الشعور العام حول المظهر | الرضا عن الوزن | تقييم الآخرين للجسم والمظهر | مقياس صورة الجسم |
|---|---|---|---|---|
| المشاعر العامة حول المظهر | 1 | | | |
| الرضا عن الوزن | 0.691** | 1 | | |
| تقييم الآخرين للجسم والمظهر | 0.580** | 0.467** | 1 | |
| مقياس صورة الجسم | 0.930** | 0.882** | 0.700** | 1 |

*دالة إحصائيًا عند (0.05).

**دالة إحصائيًا عند (0.01).

يبين جدول (3) أن جميع معاملات الارتباط مقبولة ودالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى صدق بناء المقياس.

**ثبات المقياس**

فيما يتعلق بإجراءات التحقق من ثبات المقياس بصورته الأصلية، قام مندلسون وآخرون (Mendelson et al., 2001) بحساب معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وبلغت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس: المشاعر العامة حول المظهر، والرضا عن الوزن، وتقييم الآخرين للجسم والمظهر على التوالي: (0.92، 0.94، 0.81)، و(0.89) للمقياس ككل. كما تم حساب ثبات الإعادة للمقياس، وبلغت قيم معاملات ثبات الإعادة للأبعاد على التوالي (0.89، 0.92، 0.83)، و(0.88) للمقياس ككل.

ولأغراض التحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) من مرتادات مراكز اللياقة البدنية من خارج عينة الدراسة، ثم أُعيد تطبيقه على العينة ذاتها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين. كما تم حساب معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، والجدول (4) يبين ذلك.

**جدول (4):** *مؤشرات ثبات مقياس صورة الجسم*

| البعد | ثبات الإعادة | الاتساق الداخلي |
|---|---|---|
| المشاعر العامة حول المظهر | 0.86 | 0.82 |
| الرضا عن الوزن | 0.87 | 0.76 |
| تقييم الآخرين للجسم والمظهر | 0.82 | 0.80 |
| صورة الجسم ككل | 0.89 | 0.79 |

يوضح جدول (4) أن قيم معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) تراوحت بين (0.76-0.82) لأبعاد المقياس، وبلغت (0.79) للمقياس الكلي، وتراوحت معاملات ثبات الإعادة بين (0.82-0.87) لأبعاد المقياس، وبلغت (0.89) للمقياس الكلي؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

**تصحيح المقياس والمعيار الإحصائي المستخدم**

تم الإجابة عن فقرات المقياس باستخدام تدريج خماسي يعتمد الأوزان الآتية: دائمًا (5 درجات)، وغالبًا (4 درجات)، وأحيانًا (3 درجات)، ونادرًا (درجتان)، وأبدًا (درجة واحدة)، وصُحح المقياس بتطبيق الأوزان المذكورة على الفقرات الموجبة، بينما تم عكس الأوزان في الفقرات السالبة (3، 4، 5، 6، 8، 9، 12، 16، 17). وللحُكم على الأوساط الحسابية، اُستُخدم المعيار الإحصائي الآتي: 1.00- أقل من 1.80 مستوى منخفض جداً، ومن 1.80- أقل من 2.60 مستوى منخفض، ومن 2.60- أقل من 3.40 مستوى متوسط، ومن 3.40- أقل من 4.20 مستوى مرتفع، ومن 4.20- 5.00 مستوى مرتفع جداً.

**ثانيًا: مقياس التوجه نحو الحياة**

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس التوجه نحو الحياة الذي أعده شاير وكارفر (Scheier & Carver, 1985)، وقام بتعريبه الأنصاري (Alansari, 2002)، المكون من (10) فقرات.

**دلالات الصدق والثبات لمقياس التوجه نحو الحياة**

**صدق المقياس**

فيما يتعلق بإجراءات صدق المقياس بصورته المعربة، قام الأنصاري (Alansari, 2002) بالتحقق من صدق البناء للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط الفقرات بالمقياس ككل، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.54-0.88)، وفي الدراسة الحالية، قام الباحثون بعرض فقرات المقياس في صيغتها الأولية (10) فقرات على (10) محكمين من المتخصصين في الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي؛ إذ طُلب إليهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث انتماؤها للمقياس، ومدى وضوحها، ومناسبتها أفراد عينة الدراسة، وحذف، أو إضافة، أو تعديل أي فقرة، وأيّ ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وقد أُخذ بملحوظات الأساتذة المحكمين التي تضمنت حذف فقرتين، هما: "من السهل على أن أسترخي"، "أستمتع كثيرا بصحبة أصدقائي"، وإجراء تعديلات في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وأصبح المقياس بصورته النهائية مكونًا من (8) فقرات.

كما حُسبت مؤشرات صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) من مرتادات مراكز اللياقة البدنية من خارج عينة الدراسة، وأُخذ بالاعتبار معيارين لقبول الفقرات: معامل الارتباط (0.20) فأكثر، والدلالة الإحصائية للارتباط، وحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والمقياس ككل، وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس بين (0.52-0.69)، وجميعها مقبولة ودالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى صدق بناء المقياس.

**ثبات المقياس**

فيما يتعلق بإجراءات ثبات المقياس بصورته المعربة، قام الأنصاري (Alansari, 2002) بالتحقق من ثبات الإعادة للمقياس، وبلغ معامل الارتباط للمقياس الكلي (0.60)، وثبات التجزئة النصفية، وبلغ معامل الارتباط للمقياس الكلي (0.54). ولأغراض التحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) من مرتادات مراكز اللياقة البدنية، من خارج عينة الدراسة، ثم أُعيد تطبيقه على العينة ذاتها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وبلغ (0.91) للمقياس الكلي، كما حُسب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وبلغ (0.85) للمقياس الكلي؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

**تصحيح المقياس والمعيار الإحصائي المستخدم**

تم الإجابة عن فقرات المقياس باستخدام تدريج خماسي يعتمد الأوزان الآتية: دائمًا (5 درجات)، وغالبًا (4 درجات)، وأحيانًا (3 درجات)، ونادرًا (درجتان)، وأبدًا (درجة واحدة)، وصُحح المقياس بتطبيق الأوزان المذكورة على الفقرات الموجبة، بينما تم عكس الأوزان في الفقرات السالبة (4، 5، 6، 8). وللحُكم على الأوساط الحسابية، اُستُخدم المعيار الإحصائي الآتي: 1.00- أقل من 1.80 مستوى منخفض جداً، ومن 1.80- أقل من 2.60 مستوى منخفض، ومن 2.60- أقل من 3.40 مستوى متوسط، ومن 3.40- أقل من 4.20 مستوى مرتفع، ومن 4.20- 5.00 مستوى مرتفع جداً.

**إجراءات الدراسة**

لتنفيذ الدراسة، اتبعت الخطوات الآتية:

- إعداد مقياسيّ الدراسة بصورتهما الأولية، والتحقق من دلالات صدقهما وثباتهما.
- تطبيق المقياسين على عينة متيسرة من مرتادات مراكز اللياقة البدنية في محافظة إربد خلال العام 2025/2024م، وتوزيع النسخ إلكترونيا عبر نموذج (Google Form)، في الفترة من 2025/10/20-9/15م.
- إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، واستخلاص النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات ذات الصلة.

**متغيرات الدراسة**

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

**أولاً: المتغيرات الثانوية،** واشتملت على:

- العمر، وله ثلاثة مستويات: أقل من 25 سنة، ومن 25-أصغر من 35 سنة، ومن 35 سنة فأكبر.
- الحالة الاجتماعية، وله مستويان: عازبة، ومتزوجة.
- المستوى التعليمي، وله مستويان: ثانوية عامة فما دون، وبكالوريوس فأعلى.
- حالة العمل، وله ثلاثة مستويات: طالبة، وربة منزل، وموظفة.

**ثانيًا: المتغيرات الرئيسة:** صورة الجسم، والتوجه نحو الحياة لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية.

**المعالجات الإحصائية**

للإجابة عن سؤالي الدراسة الأول والثالث، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤالين الثاني والرابع، استخدم تحليل التباين الرباعي (Four-way ANOVA)، وتحليل التباين الرباعي المتعدد (Four-way MANOVA)، واستخدمت المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (Scheffe)، وللإجابة عن السؤال الخامس، استخدم معامل ارتباط بيرسون.

**عرض النتائج ومناقشتهاأولاً: نتائج السؤال الأول الذي ينص على: ما مستوى تقدير صورة الجسم لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية في محافظة إربد؟.** للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى تقدير صورة الجسم، والجدول (5) يبين ذلك.

**جدول (5):** *الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى صورة الجسم*

| الرتبة | الرقم | البعد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | المشاعر العامة حول المظهر | 3.71 | 0.776 | مرتفع |
| 2 | 3 | تقييم الآخرين للجسم والمظهر | 3.59 | 0.774 | مرتفع |
| 3 | 2 | الرضا عن الوزن | 3.08 | 1.014 | متوسط |
| | | صورة الجسم ككل | 3.46 | 0.746 | مرتفع |

يتبين من جدول (5) أن الوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى صورة الجسم بلغ (3.46)، وبمستوى مرتفع، ويُمكن تفسير هذه النتيجة بالنشاطات البدنية المتنوعة التي تُمارس في مراكز اللياقة البدنية؛ حيث تسهم هذه الأنشطة في تحسين المظهر الجسمي، وتعزيز الثقة بالنفس، مما ينعكس إيجاباً على صورة الجسم. كما أن البيئة الداعمة التي في هذه المراكز، والتي تتضمن التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين المرتادات، تُشكل عاملاً مساعداً في تحسين التصورات الذاتية. بالإضافة إلى ذلك، يُسهم الاهتمام المتزايد بالصحة واللياقة البدنية، والتركيز على الجوانب الجمالية والجسمية، في تعزيز شعور مرتادات المراكز بالرضا عن أجسامهن؛ مما ينعكس في تقديراتهن المرتفعة لصورة الجسم.

وما يدعم هذه النتيجة ما أشار إليه الخولي (Al-Khouli, 1996) من أن صورة الجسم تمثل مكانة مهمة من الناحيتين الثقافية والاجتماعية، وتؤدي دوراً حيوياً في حياة الفرد، وفي نظرته لذاته، وعلاقاته مع الآخرين، وتعد وسيلة لتحقيق الاتزان الانفعالي والوجداني من خلال الاهتمام بالمظهر الجسمي، ومحاولة إبرازه بطريقة تتماشى مع المعايير السائدة في المجتمع؛ مما يسهم في تعزيز الشعور بالرضا عن الذات، والثقة بالنفس. وفي السياق ذاته، أوضح كيلي (Kelly, 2000) أن الصورة الإيجابية للجسم تساعد أصحابها في رؤية أنفسهم بشكل جذاب؛ مما يعزز تقديرهم لذواتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة إسماعيل (Ismail, 2024) التي أظهرت مستوى مرتفعًا في تقدير صورة الجسم لدى مشتركات مراكز اللياقة البدنية في فلسطين. في حين تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ليم وآخرين (Lim et al., 2011) التي أظهرت ارتفاع مستوى عدم الرضا عن صورة الجسم لدى النساء الرياضيات المشاركات في صالة الألعاب الرياضية مقارنة بغير الرياضيات اللاتي يذهبن إلى صالة الألعاب الرياضية في ماليزيا، ودراسة زرتالودي وآخرين (Zartaloudi et al., 2023) التي أظهرت مستوى منخفضاً في تقدير صورة الجسم لدى المشاركين في برامج النشاط البدني في اليونان، ودراسة تسيتسكاري وآخرين (Tsitskari et al., 2023) التي أظهرت مستوى متوسطًا في تقدير صورة الجسم لدى أعضاء مراكز اللياقة البدنية في اليونان.

وجاء بعد المشاعر العامة حول المظهر في المرتبة الأولى بوسط حسابي (3.71)، وبمستوى مرتفع، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مراكز اللياقة البدنية تؤدي دوراً مهماً في تعزيز مشاعر الرضا عن المظهر الجسمي لدى الإناث؛ حيث تسهم الأنشطة البدنية في تحسين شكل الجسم، وزيادة الثقة بالنفس؛ مما ينعكس إيجابًا على مشاعرهن تجاه المظهر العام. كما أن التفاعل الاجتماعي الإيجابي في هذه المراكز يُعزز هذه المشاعر؛ إذ تشارك الإناث في بيئة داعمة تشجع على التقدير الذاتي. إضافة إلى ذلك، قد يكون لديهن وعي أكبر بالعوامل الجمالية والصحية التي تؤثر في المظهر؛ مما يسهم في تعزيز مشاعر الرضا الشخصي عن أجسامهن.

وجاء بعد الرضا عن الوزن في المرتبة الأخيرة، بوسط حسابي (3.08)، وبمستوى متوسط، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الرضا عن الوزن قد يكون أقل من الرضا عن صورة الجسم أو المظهر العام؛ فقد تكون الإناث في مراكز اللياقة البدنية أكثر وعيًا بتحديات الوزن والتغييرات الجسمية التي يواجهنها، وهذا المتوسط يدل على أن الإناث قد يشعرن ببعض الرضا عن وزنهن، ولكنه ليس بمستوى مرتفع، وقد تكون هناك عوامل، كالضغط الاجتماعي، أو المعايير الجمالية الثقافية التي تؤثر في تقييمهن لوزنهن الشخصي، أو قبولهن الاجتماعي. علاوة على ذلك، فإن المستوى المتوسط يعكس أن بعض الإناث قد يتعاملن مع قضايا الوزن بشكل انتقائي، ويتطلعن لتحسينه تدريجيًا خلال ممارسة الأنشطة البدنية.

**ثانيًا: نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى تقدير صورة الجسم لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية في محافظة إربد تبعًا لمتغيرات: العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وحالة العمل؟.** للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقدير صورة الجسم لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية تبعًا لمتغيرات الدراسة، والجدول (6) يبين ذلك.

**جدول (6):** *الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقدير صورة الجسم لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية تبعاً لمتغيرات الدراسة*

| المتغير | الفئات | | المشاعر العامة حول المظهر | الرضا عن الوزن | تقييم الآخرين للجسم والمظهر | صورة الجسم ككل |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العمر | أقل من 25 سنة | س | 3.94 | 3.25 | 3.77 | 3.66 |
| | | ع | .716 | 1.096 | .771 | .739 |
| | 25- أصغر من 35 سنة | س | 3.68 | 3.06 | 3.60 | 3.45 |
| | | ع | .785 | 1.003 | .771 | .741 |
| | 35 سنة فأكبر | س | 3.51 | 2.94 | 3.38 | 3.28 |
| | | ع | .765 | .926 | .738 | .715 |
| الحالة الاجتماعية | عازبة | س | 3.93 | 3.24 | 3.75 | 3.65 |
| | | ع | .704 | 1.095 | .824 | .746 |
| | متزوجة | س | 3.55 | 2.97 | 3.47 | 3.33 |
| | | ع | .787 | .939 | .714 | .718 |
| المستوى التعليمي | ثانوي فما دون | س | 3.58 | 2.89 | 3.48 | 3.32 |
| | | ع | .717 | .997 | .748 | .702 |
| | بكالوريوس فأعلى | س | 3.77 | 3.18 | 3.64 | 3.54 |
| | | ع | .798 | 1.011 | .783 | .758 |
| حالة العمل | موظفة | س | 3.71 | 3.15 | 3.64 | 3.50 |
| | | ع | .914 | 1.005 | .853 | .807 |
| | ربة منزل | س | 3.65 | 3.03 | 3.49 | 3.40 |
| | | ع | .715 | .978 | .698 | .705 |
| | طالبة | س | 3.85 | 3.12 | 3.73 | 3.57 |
| | | ع | .726 | 1.109 | .826 | .758 |

ع=الانحراف المعياري  س= الوسط الحسابي

يبين جدول (6) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى صورة الجسم تبعًا لاختلاف فئات المتغيرات. ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية، استخدم تحليل التباين الرباعي على المقياس ككل، والجدول (7) يبين ذلك، وتحليل التباين الرباعي المتعدد، والجدول (8) يبين ذلك.

**جدول (7):** *تحليل التباين الرباعي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى صورة الجسم ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة*

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | وسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| العمر | 2.326 | 2 | 1.163 | 2.222 | .110 |
| الحالة الاجتماعية | 2.714 | 1 | 2.714 | 5.185 | .023 |
| المستوى التعليمي | 2.092 | 1 | 2.092 | 3.997 | .046 |
| حالة العمل | 2.703 | 2 | 1.352 | 2.582 | .077 |
| الخطأ | 177.955 | 340 | .523 | | |
| الكلي | 192.414 | 346 | | | |

*دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05).

يُلحظ من جدول (7) وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى تقديرات أفراد عينة الدراسة لصورة الجسم تبعًا لمتغيري الحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا لمتغيري العمر، وحالة العمل.

**جدول (8):** *تحليل التباين الرباعي المتعدد لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد صورة الجسم تبعاً لمتغيرات الدراسة*

| مصدر التباين | البعد | مجموع المربعات | درجات الحرية | وسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العمر | المشاعر العامة حول المظهر | 2.592 | 2 | 1.296 | 2.320 | .100 |
| ويلكس=.978 | الرضا عن الوزن | 2.510 | 2 | 1.255 | 1.253 | .287 |
| ح=.281 | تقييم الآخرين للجسم والمظهر | 2.495 | 2 | 1.247 | 2.153 | .118 |

| مصدر التباين | البعد | مجموع المربعات | درجات الحرية | وسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الحالة الاجتماعية | المشاعر العامة حول المظهر | 4.575 | 1 | 4.575 | 8.191 | .004 |
| هوتلنج=026. | الرضا عن الوزن | 2.312 | 1 | 2.312 | 2.309 | .130 |
| ح=036. | تقييم الآخرين للجسم والمظهر | .752 | 1 | .752 | 1.299 | .255 |
| المستوى التعليمي | المشاعر العامة حول المظهر | 1.529 | 1 | 1.529 | 2.737 | .099 |
| هوتلنج=014. | الرضا عن الوزن | 4.565 | 1 | 4.565 | 4.559 | .033 |
| ح=199. | تقييم الآخرين للجسم والمظهر | .581 | 1 | .581 | 1.003 | .317 |
| حالة العمل | المشاعر العامة حول المظهر | 3.784 | 2 | 1.892 | 3.388 | .035 |
| ويلكس=973. | الرضا عن الوزن | 4.151 | 2 | 2.075 | 2.073 | .127 |
| ح=158. | تقييم الآخرين للجسم والمظهر | .419 | 2 | .209 | .361 | .697 |
| الخطأ | المشاعر العامة حول المظهر | 189.903 | 340 | .559 | | |
| | الرضا عن الوزن | 340.396 | 340 | 1.001 | | |
| | تقييم الآخرين للجسم والمظهر | 196.949 | 340 | .579 | | |
| الكلي | المشاعر العامة حول المظهر | 208.169 | 346 | | | |
| | الرضا عن الوزن | 355.861 | 346 | | | |
| | تقييم الآخرين للجسم والمظهر | 207.282 | 346 | | | |

يتبين من جدول (8) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى صورة الجسم في جميع الأبعاد تبعًا لمتغير العمر، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن صورة الجسم قد لا تكون مرتبطة ارتباطًا قويًا بالعمر بين الإناث المرتادات لمراكز اللياقة البدنية. فعلى الرغم من اختلاف الفئات العمرية، يمكن أن تسهم الأنشطة البدنية في هذه المراكز في تحسين صورة الجسم بشكل متساوٍ لدى جميع الأعمار، كما أن مراكز اللياقة البدنية توفر بيئة تشجع جميع الإناث على تحسين مظهرهن الجسمي؛ مما يسهم في تعزيز تقديرهن لصور أجسامهن بشكل متساوٍ. علاوة على ذلك، قد تكون العوامل النفسية والاجتماعية، كالثقة بالنفس، والرغبة في تحسين الصحة العامة أكثر تأثيرًا من العمر في تشكيل تصوراتهن حول صورة أجسامهن. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البلوشي (Al-Balushi, 2018) التي أظهرت عدم وجود فرق دال إحصائيًا في صورة الجسم لدى النساء الممارسات وغير الممارسات للرياضة في الأندية في سلطنة عُمان تبعًا لمتغير العمر، ودراسة تسيتسكاري وآخرين (Tsitskari et al., 2023) التي أظهرت عدم وجود فرق دال إحصائيًا في تقدير صورة الجسم لدى أعضاء مراكز اللياقة البدنية في اليونان تبعًا لمتغير العمر.

وأظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية في جميع الأبعاد باستثناء بعد المشاعر العامة حول المظهر لصالح العازبة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الحالة الاجتماعية قد لا تؤثر بشكل كبير في تقديرات الإناث لصورة أجسامهن في معظم الأبعاد، حيث إن العوامل المتعلقة بالأنشطة البدنية، والصحة العامة، والبيئة الاجتماعية في مراكز اللياقة البدنية قد تكون أكثر تأثيرًا من الحالة الاجتماعية في تشكيل التصورات حول صورة الجسم. ومع ذلك، جاء الفرق لصالح العازبة في بعد المشاعر العامة حول المظهر؛ مما يشير إلى أن العازبات قد يكن أكثر تأثرًا بالمعايير الاجتماعية والجمالية المرتبطة بالمظهر، وأكثر اهتمامًا بمظهرهن العام بسبب عوامل، كالرغبة في جذب الانتباه، أو مقارنة أنفسهن بالآخرين في بيئات اجتماعية مختلفة؛ مما ينعكس في تقديراتهن لمشاعرهن العامة حول المظهر. وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتيجة دراسة البلوشي (Al-Balushi, 2018) التي أظهرت عدم وجود فرق دال إحصائيًا في صورة الجسم لدى النساء الممارسات وغير الممارسات للرياضة في الأندية في سلطنة عُمان تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية، ودراسة إسماعيل (Ismail, 2024) التي أظهرت عدم وجود فرق دال إحصائيًا في صورة الجسم لدى مشتركات مراكز اللياقة البدنية في فلسطين تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تبعًا لمتغير المستوى التعليمي في جميع الأبعاد باستثناء بعد الرضا عن الوزن لصالح بكالوريوس فأعلى. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المستوى التعليمي لا يؤثر بشكل كبير في تقديرات الإناث لصورة أجسامهن في معظم الأبعاد؛ فقد تكون العوامل المرتبطة بالأنشطة البدنية في مراكز اللياقة البدنية، والوعي بالصحة واللياقة أكثر تأثيرًا من المستوى التعليمي في تشكيل تصوراتهن حول صورة الجسم. ومع ذلك، جاء الفرق لصالح الإناث الحاصلات على شهادة بكالوريوس فأعلى في بعد الرضا عن الوزن، ويمكن تفسير هذا الفرق بأن الإناث ذوات المستوى التعليمي العالي قد يكنّ أكثر وعيًا بالعوامل الصحية المرتبطة بالوزن، ولديهن معرفة أفضل حول المفاهيم الصحية المتعلقة بالتغذية، واللياقة البدنية، وهذا الوعي قد يسهم في تحسين شعورهن بالرضا عن وزنهن مقارنة بالإناث ذوات المستويات التعليمية الأقل. وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتيجة دراسة صلاح (Salah, 2015) التي أظهرت عدم وجود فرق دال

إحصائيًا في صورة الجسم لدى الإناث في مراكز اللياقة البدنية في الأردن تبعًا لمتغير التحصيل العلمي.

وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود فرق دال إحصائيًا تبعًا لمتغير حالة العمل في جميع الأبعاد باستثناء بعد المشاعر العامة حول المظهر، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا، استخدمت المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe)، والجدول (9) يبين ذلك.

**جدول (9):** *نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لبعد المشاعر العامة حول المظهر تبعاً لمتغير حالة العمل*

| حالة العمل | الوسط الحسابي | موظفة | ربة منزل | طالبة |
|---|---|---|---|---|
| موظفة | 3.71 | | | |
| ربة منزل | 3.65 | .06 | | |
| طالبة | 3.85 | .14 | *.20 | |

*دالة إحصائيًا عند (0.05).

يبين جدول (9) وجود فرق دال إحصائيًا في تقديرات أفراد عينة الدراسة لبعد المشاعر العامة حول المظهر تبعًا لمتغير حالة العمل بين ربة منزل وطالبة لصالح طالبة، ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبات قد يكنّ أكثر اهتماماً بمظهرهن العام نتيجة للبيئة الأكاديمية التي يتواجدن فيها، حيث يكون هناك تركيز أكبر على التفاعل الاجتماعي، والمظهر الشخصي، وهو ما قد يعزز مشاعرهن الإيجابية تجاه المظهر. في المقابل، قد تكون ربات المنازل أكثر انشغالاً بالمسؤوليات المنزلية؛ مما قد يؤثر في اهتمامهن بالمظهر العام نتيجة لضغوط الحياة اليومية. بالإضافة إلى ذلك، قد تحد القيود الزمنية التي تواجهها ربات المنازل من قدرتهن في تخصيص وقت كافٍ للعناية بأنفسهن. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صلاح (Salah, 2015) التي أظهرت وجود فرق دال إحصائيًا في صورة الجسم لدى الإناث في مراكز اللياقة البدنية في الأردن تبعًا لمتغير المهنة لصالح طالبة.

**ثالثًا: نتائج السؤال الثالث الذي ينص على: ما مستوى التوجه نحو الحياة لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية في محافظة إربد؟.** للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى التوجه نحو الحياة، والجدول (10) يبين ذلك.

**جدول (10):** *الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى التوجه نحو الحياة*

| الرتبة | الرقم | الفقرات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 7 | أُؤمن بالفكرة القائلة: بعد العسر يسرًا. | 4.75 | 0.555 | مرتفع جدًا |
| 2 | 3 | أنا متفائل بالنسبة لمستقبلي. | 4.18 | 0.867 | مرتفع |
| 3 | 1 | أتوقع حدوث أمور حسنة حتى في الأوقات الصعبة. | 4.10 | 0.837 | مرتفع |
| 4 | 2 | أنظر إلى الجانب المشرق من الأمور. | 4.05 | 0.836 | مرتفع |
| 5 | 4 | لا أتوقع أن تسير الأمور في صالحي. | 3.10 | 1.077 | متوسط |
| 6 | 8 | ادراً ما أتوقع حدوث أمور جيدة في حياتي. | 3.09 | 1.172 | متوسط |
| 7 | 5 | لن تتحقق الأمور بالطريقة التي أُريدها. | 2.96 | 1.066 | متوسط |
| 8 | 6 | إذا كان هناك احتمال لحدوث شيء سلبي في حياتي، فإنني أتوقع أن يحدث. | 2.84 | 1.035 | متوسط |
| التوجه نحو الحياة ككل | | | 3.64 | 0.478 | مرتفع |

يوضح جدول (10) أن الوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى التوجه نحو الحياة بلغ (3.64)، وبمستوى مرتفع، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مرتادات مراكز اللياقة البدنية يتمتعن بتوجه إيجابي نحو الحياة. وتسهم الأنشطة البدنية في تعزيز الصحة العامة، واللياقة البدنية؛ مما يعزز شعورهن بالرفاهية. كما أن المشاركة في الأنشطة الرياضية قد تسهم في تعزيز الشعور بالإنجاز، والقدرة على التحكم في الحياة الشخصية؛ مما يزيد من التفاؤل والتوجه الإيجابي نحو الحياة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يرتبط التأثير الإيجابي لمراكز اللياقة البدنية بتوفير بيئة اجتماعية داعمة تشجع على التفاعل الإيجابي، والتطوير الذاتي؛ مما يعزز من مستوى التفاؤل لديهن. ويتميز الأفراد ذوو التوجه الإيجابي نحو الحياة بالصحة النفسية، والقدرة على مواجهة مطالب الحياة اليومية وإحباطاتها، والتغلب على المشكلات وحلها، ولديهم نظرة موضوعية وسليمة عن الحياة ومطالبها (Abu Halawa, 2020; Zahran, 2005).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بافي وآخرين (Pavey et al., 2015) التي أظهرت ارتفاع مستوى التفاؤل لدى النساء الممارسات للنشاط البدني في أستراليا، ودراسة مارتينيز- مورينو وآخرين (Martínez-Moreno et al., 2020) التي أظهرت ارتفاع مستوى التفاؤل لدى كبار السن في إسبانيا الممارسين للنشاط البدني مقارنة بغير الممارسين، ودراسة زار وآخرين (Zar et al., 2021) التي أظهرت ارتفاع مستوى التفاؤل لدى طالبات كلية التربية الرياضية

مقارنة بطالبات الكليات الأخرى في إيران، ودراسة عبد العزيز وآخرين (Abdul Azeez et al., 2023) التي أظهرت ارتفاع مستوى التفاؤل لدى ممارسي رياضة اليوغا في الهند مقارنة بغير الممارسين.

وجاءت الفقرة (7) التي تنص على (أُؤمن بالفكرة القائلة: بعد العسر يسراً) في المرتبة الأولى بوسط حسابي (4.75)، وبمستوى مرتفع جداً، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مرتادات مراكز اللياقة البدنية يملن إلى تبني توجه إيجابي نحو الحياة، حيث يُظهر إيمانهن بمقولة 'بعد العسر يسراً' قدرة كبيرة على التفاؤل والمرونة النفسية. كما يعكس هذا التصور ثقتهن في قدراتهن في التغلب على التحديات والصعوبات التي قد يواجهنها، سواء أكانت جسمية أم نفسية، ويعبر عن اعتقادهن بأن الفترات الصعبة ستتبعها فترات من اليسر والراحة. من جانب آخر، يُسهم النشاط البدني في مراكز اللياقة البدنية في تعزيز هذه القيم الإيجابية لدى المرتادات؛ إذ يساعد في تنمية الثقة بالنفس، وتعزيز الشعور بالقدرة في مواجهة التحديات والتغلب عليها.

وجاءت الفقرة (6) التي تنص على (إذا كان هناك احتمال لحدوث شيء سلبي في حياتي، فإنني أتوقع أن يحدث) في المرتبة الأخيرة، بوسط حسابي (2.84)، وبمستوى متوسط. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مرتادات مراكز اللياقة البدنية لديهن نظرة أكثر تفاؤلًا وتوقعًا للأحداث الإيجابية في حياتهن؛ مما ينعكس في تصوراتهن عن المستقبل، وهذا يشير إلى أنهن يملن إلى التركيز على الفرص والتحديات التي يمكن أن تسهم في تحسين حياتهن، بدلًا من التركيز على التوقعات السلبية، وقد يكون هذا التوجه ناتجًا عن تأثير البيئة الداعمة والمحفزة في مراكز اللياقة البدنية، التي تعزز التفاؤل والثقة بالنفس.

**رابعًا: نتائج السؤال الرابع الذي ينص على: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى التوجه نحو الحياة لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية في محافظة إربد تبعًا لمتغيرات: العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، وحالة العمل؟.** للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التوجه نحو الحياة لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية تبعًا لمتغيرات الدراسة، والجدول (11) يبين ذلك.

**جدول (11):** *الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التوجه نحو الحياة تبعاً لمتغيرات الدراسة*

| المتغير | الفئات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| العمر | أقل من 25 سنة | 3.66 | .477 |
| | 25- أصغر من 35 سنة | 3.66 | .452 |
| | 5 سنة فأكبر | 3.59 | .508 |
| الحالة الاجتماعية | عازبة | 3.66 | .447 |
| | متزوجة | 3.62 | .499 |
| المستوى التعليمي | ثانوي فما دون | 3.49 | .428 |
| | بكالوريوس فأعلى | 3.71 | .486 |
| حالة العمل | موظفة | 3.58 | .524 |
| | ربة منزل | 3.67 | .451 |
| | طالبة | 3.62 | .480 |

يتبين من جدول (11) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى التوجه نحو الحياة تبعًا لاختلاف فئات المتغيرات. ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية، استخدم تحليل التباين الرباعي، والجدول (12) يبين ذلك.

**جدول (12):** *تحليل التباين الرباعي لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى صورة الجسم ككل تبعاً لمتغيرات الدراسة*

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | وسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| العمر | .145 | 2 | .073 | .342 | .711 |
| الحالة الاجتماعية | .311 | 1 | .311 | 1.466 | .227 |
| المستوى التعليمي | 4.810 | 1 | 4.810 | 22.635 | .000 |
| حالة العمل | 2.976 | 2 | 1.488 | 7.002 | .001 |
| الخطأ | 72.249 | 340 | .212 | | |
| الكلي | 78.897 | 346 | | | |

*دالة إحصائيًا عند (0.05).

يبين جدول (12) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى تقديرات أفراد عينة الدراسة للتوجه نحو الحياة تبعًا لمتغيري العمر، والحالة الاجتماعية. وربما يعود ذلك إلى أن الأنشطة البدنية في مراكز اللياقة البدنية، سواء كانت موجهة إلى الأفراد الأصغر سنًا أم الأكبر سنًا، تسهم في تعزيز النشاط البدني والصحة النفسية بشكل موحد لجميع المرتادات. كما أن مراكز اللياقة

البدنية توفر بيئة دافئة وداعمة تُسهم في تعزيز التفاؤل والإيجابية تجاه الحياة بغض النظر عن العمر أو الحالة الاجتماعية. وبالتالي، توفر هذه الأنشطة فرصة متساوية لجميع المرتادات، سواء أكن عازبات أم متزوجات؛ لتحسين قدراتهن البدنية والصحية؛ مما يعزز لديهن توجهًا إيجابيًا نحو الحياة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مارتينيز- مورينو وآخرين (Martínez-Moreno et al., 2020) التي أظهرت عدم وجود فرق دال إحصائيًا في مستوى التفاؤل لدى كبار السن في إسبانيا الممارسين وغير الممارسين للنشاط البدني تبعًا لمتغير الحالة الاجتماعية، ودراسة ريا وآخرين (Rya et al., 2023) التي أظهرت عدم وجود فرق دال إحصائيًا في مستوى التفاؤل لدى النساء كبار السن في أمريكيا تبعًا لمتغير العمر. في حين تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بافي وآخرين (Pavey et al., 2015) التي أظهرت وجود فرق دال إحصائيًا في مستوى التفاؤل لدى النساء الممارسات للنشاط البدني في أستراليا تبعًا لمتغير المرحلة العمرية لصالح مرحلة منتصف العمر.

كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تبعًا لمتغير المستوى التعليمي لصالح بكالوريوس فأعلى. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإناث ذوات المستوى التعليمي العالي، كحملة شهادة البكالوريوس أو أعلى، قد يكن أكثر قدرة على إدراك أهمية التوازن بين الصحة النفسية والجسمية؛ مما يعزز لديهن توجهًا إيجابيًا نحو الحياة. كما أن المستوى التعليمي يعزز مهارات التفكير النقدي، ويسهم في زيادة القدرة على مواجهة التحديات، والتكيف مع المواقف الصعبة؛ مما ينعكس بتفاؤل أكبر تجاه المستقبل. بالإضافة إلى ذلك، قد يكون لدى هذه الفئة من الإناث وعي أكبر بالعلاقة بين النشاط البدني وصحة الجسم والعقل؛ مما يعزز التوجه الإيجابي نحو الحياة، ويشجعهن على الالتزام بالأنشطة البدنية في مراكز اللياقة، مقارنة بمن يمتلكن مستويات تعليمية أقل. وأظهرت النتائج أيضًا وجود فرق دال إحصائيًا في مستوى تقديرات أفراد عينة الدراسة للتوجه نحو الحياة تبعًا لمتغير حالة العمل، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا، استخدمت المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe)، والجدول (13) يبين ذلك.

**جدول (13):** *نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمستوى التوجه نحو الحياة تبعًا لمتغير حالة العمل*

| حالة العمل | الوسط الحسابي | موظفة | ربة منزل | طالبة |
|---|---|---|---|---|
| موظفة | 3.71 | | | |
| ربة منزل | 3.65 | .10* | | |
| طالبة | 3.85 | .04 | .06 | |

*دالة إحصائيًا عند (0.05).

يبين جدول (13) وجود فرق دال إحصائيًا في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى التوجه نحو الحياة تبعًا لمتغير حالة العمل بين ربة منزل وموظفة لصالح موظفة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الموظفات قد يكن أكثر قدرة على التفاعل مع التحديات اليومية في حياتهن، وذلك بفضل التزاماتهن العملية خارج المنزل؛ مما يعزز لديهن مهارات التكيف، والتفكير الإيجابي. بالإضافة إلى ذلك، قد تسهم البيئة المهنية التي تعمل فيها الموظفات في تعزيز شعورهن بالتحقيق الذاتي والإنجاز؛ مما ينعكس في توجههن الإيجابي نحو الحياة. وفي المقابل، قد تواجه ربات المنازل تحديات إضافية تتعلق بالضغط الاجتماعي أو غياب الفرص المهنية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مارتينيز- مورينو وآخرين (Martínez-Moreno et al., 2020) التي أظهرت وجود فرق دال إحصائيًا في مستوى التفاؤل لدى كبار في اسبانيا السن الممارسين وغير الممارسين للنشاط البدني تبعًا لمتغير حالة العمل لصالح العاملين.

**خامسًا: نتائج السؤال الخامس الذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين صورة الجسم والتوجه نحو الحياة لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية في محافظة إربد؟.** للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين صورة الجسم والتوجه نحو الحياة لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية، والجدول (14) يبين ذلك.

**جدول (14):** *معاملات ارتباط بيرسون بين صورة الجسم والتوجه نحو الحياة*

| البعد | | مقياس التوجه نحو الحياة |
|---|---|---|
| المشاعر العامة حول المظهر | معامل الارتباط ر | .361(**) |
| | الدلالة الإحصائية | .000 |
| الرضا عن الوزن | معامل الارتباط ر | .268(**) |
| | الدلالة الإحصائية | .000 |
| تقييمات الآخرين للجسم والمظهر | معامل الارتباط ر | .259(**) |
| | الدلالة الإحصائية | .000 |
| مقياس صورة الجسم | معامل الارتباط ر | .348(**) |
| | الدلالة الإحصائية | .000 |

*دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05). **دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

يُلحظ من جدول (14) وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين صورة الجسم والتوجه نحو الحياة لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية، وتعد هذه النتيجة منطقية؛ إذ إن تحسين صورة الجسم من خلال الأنشطة البدنية في مراكز اللياقة يمكن أن يعزز شعور المرتادات بالثقة بالنفس والرضا الشخصي، وهذا التحسن في صورة الجسم يعكس مشاعر إيجابية تتعلق بالمظهر الجسمي؛ مما يسهم في بناء

توجهات أكثر تفاؤلًا وإيجابية تجاه الحياة بشكل عام؛ فالإناث اللواتي يشعرن بتحسن في مظهرهن الجسمي يملن إلى تبني مواقف إيجابية، ويشعرن بقدرة أكبر في مواجهة تحديات الحياة بثقة؛ مما ينعكس بشكل إيجابي في توجهاتهن نحو الحياة. وما يؤكد هذه النتيجة ما أشار إليه الأنصاري (Alansari, 2002) من أن العديد من الإناث يَسعيْنَ لتغيير وجهة نظرهن للحياة من خلال تحسين صورة أجسامهن، وهو ما يرتبط بالتوجه نحو الحياة، الذي يُعبر عن النظرة الإيجابية، والإقبال على الحياة بتفاؤل، مع الاعتقاد بإمكانية تحقيق الأهداف المستقبلية.

**التوصيات**

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثون بالآتية:

- تنظيم ورش عمل ومحاضرات توعوية تهدف إلى تعزيز الاستمرارية في تعزيز صورة الجسم الإيجابية لدى مرتادات مراكز اللياقة البدنية.
- تقديم برامج دعم نفسي لتعزيز المشاعر الإيجابية تجاه المظهر، خاصة بالنسبة للعازبات والموظفات، بالإضافة إلى تعزيز التوجه الإيجابي نحو الحياة للموظفات من خلال تشجيعهن على تبني استراتيجيات إيجابية في الحياة والعمل.
- إجراء دراسات مستقبلية للكشف عن تأثير العوامل النفسية والاجتماعية، كالتقدير الذاتي، والضغوط الاجتماعية، والدعم الاجتماعي على صورة الجسم، مع دراسة متغيرات إضافية لم يتم تناولها في هذه الدراسة.

**References**


Abdalla, M. (2007). Introduction to mental health. Dar Al-Fikr for Publishing.

Abdul Azeez1, S., Husna, K. V., & Aravind, S. (2023). Optimism and psychological well-being among Yoga practitioners. The International Journal of Indian Psychology, 11(3), 1401-1408.

Aboody, D., Siev, J., & Doron, G. (2020). Building resilience to body image triggers using brief cognitive training on a mobile application: A randomized controlled trial. Behaviour Research and Therapy, 134, Article 103723.

Abu Halawa, M. (2020). Positive life orientation from a philosophical and psychological perspective. The first international conference of the department of psychology: contemporary methodological and research issues in psychology, Faculty of arts, Menoufia University, Arab republic of Egypt. (In Arabic).

Abu Shamala, I. (2017). Self-management as a mediating variable between emotional sensitivity and life orientation among students with hearing disabilities in university education programs at the Islamic University of Gaza. Unpublished master's Thesis, Al-Aqsa University, Palestine. (In Arabic).

Agliata, D., & Tantleff-Dunn, S. (2004). The impact of media exposure on males' body image. Journal of Social and Clinical Psychology, 23(1), 7-22.

Alansari, B. (2002). The development of an Arabic version of life orientation tests as a measure of optimism. Journal of Social Sciences, Kuwait University, 30(4), 757–812. (In Arabic).

Al-Balushi, M. (2018). Perceived body image and its relationship with mental health among a sample of women who practice and do not practice sports in clubs in Al-Dhahirah governorate. Unpublished master's thesis, University of Nizwa, Sultanate of Oman. (In Arabic).

Alguzo, N., & Jaradat, A. (2021). Effectiveness of Solution-focused Brief Therapy and Adlerian Therapy in Reducing Academic Procrastination and Enhancing Optimism among High-school Female Students. Jordanian Journal of Educational Sciences, 17(4), 501-517. (In Arabic).

Ali, H. (2004). Body image, social anxiety, and anorexia nervosa among adolescent females. Egyptian Journal of Psychological Studies, 9(23), 180–223. (In Arabic).

Ali, I. (2019). Positive psychology. Tayba Publishing and Distribution. (In Arabic).

Al-Jbour, N., Al-Atresh, M., & Al-Taybi, R. (2017). Motivation for physical activity participation among participants in fitness centers in Irbid Governorate. European Journal of Sport Science Technology, 7(13), 111–122. (In Arabic).

Al-Jubouri, K., & Yahya, I. (2007). Body image and its relationship with social acceptance among university students. Al-Qadisiyah Journal of Human Sciences, 10(3-4), 351–383. (In Arabic).

Al-Khouli, A. (1996). Sports and society. World of Knowledge Series, (216), National Council for Culture, Arts, and Literature. (In Arabic).

Al-Majdalawi, M. (2012). The Relation of Optimism and Pessimism to life satisfaction and Psychosomatic Symptoms among Security Agencies' Staff Who Left their Positions due to Political Disputes in Gaza Strip. Islamic University Journal for Psychological and Educational Studies, 20(2), 207-236. (In Arabic).

Al-Murshidi, I. (2014). The development of body image understanding in adolescents. Journal of Humanities, 1(22), 289–300. (In Arabic).

Al-Zubaidi, A., & Al-Khatib, H. (2001). Principles of guidance and psychological counseling. International Scientific House for Publishing and Distribution. (In Arabic).

Arnout, B. (2016). Life orientation and its relationship with an avoidant personality disorder among divorced. Journal of Psychological Counseling, 45(45), 37–82. (In Arabic).

Bidve, J., Shah, S., Kshirsagar, A., Bhatia, T., Naaz, A. S., & Seneen, A. (2022). Relationship between Optimisim and Resilience and Level of Physical Activity among General Population of Aurangabad: A Cross-sectional Study. Journal of Pharmaceutical Research International, 34(31), 46-54.

Cash, T. F., Maikkula, C. L., & Yamamiya, Y. (2004). Baring the body in the bedroom": Body image, sexual self-schemas, and sexual functioning among college women and men. Electronic Journal of Human Sexuality, 7, 1-9.

Diale, B., Pillay, J., & Fritz, E. (2014). Dynamics in the personal and professional development of life-orientation teachers in South Africa, Gauteng Province. Journal of Social Sciences, 38(1), 83-93.

Dojan, K. (2002). The development of the Jordanian individual's body image according to age and residential area (Urban, Rural, Bedouin). Unpublished Doctoral Dissertation, University of Baghdad, Iraq. (In Arabic).

Eid, M. (2016). Introduction to psychological counseling. Anglo-Egyptian Library. (In Arabic).

Frankl, V. E. (1997). Man's search for meaning: An introduction to logotherapy. London: Eight Impression.

Grogan, S. (2021). Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women, and children. Routledge.

Hildebrandt, D. R. (2007). Relationship between body image and self-esteem among ninth and twelfth graders (Unpublished thesis, University of Wisconsin-Stout).

Ismail, L. (2024). Psychological fluency and its relationship with body image perception among female participants in fitness centers in Nablus governorate. Unpublished Doctoral Dissertation, An-Najah National University, Palestine. (In Arabic).

Kafafi, A., & Nayyal, M. (1995). Body image and certain variables among adolescent samples: A cross-cultural correlational longitudinal study. Journal of Psychology, 10(39), 6–14. (In Arabic).

Kelly, S. A. (2000). Amount of influence selected groups have on the perceived body image of fifth graders. Master Thesis, Graduate College. University of Wisconsin-Stout.

Lim, C., Omar-Fauzee, M., & Rosli, M. (2011). The Body Dissatisfaction among Female Athletes and Non-athletes in malaysia. Journal of Asia Pacific Studies, 2(1) ,55-69.

Ma'amriya, B. (2012). The meaning of life: A fundamental concept in positive psychology: Standardization of a questionnaire for application in the Algerian context. Arab Journal of Psychological Sciences, 8(34-35), 86–104. (In Arabic).

Martínez-Moreno, A., Ibáñez-Pérez, R. J., Cavas-García F, F., & Cano-Noguera, F. (2020). The influence of physical activity, anxiety, resilience and engagement on the optimism of older adults. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(21), 82-84.

Mendelson, B. K., Mendelson, M. J., & White, D. R. (2001). Body-esteem scale for adolescents and adults. Journal of Personality Assessment, 76(1), 90-106.

Pavey, T. G., Burton, N. W., & Brown, W. J. (2015). Prospective relationships between physical activity and optimism in young and mid-aged women. Journal of Physical Activity and Health, 12(7), 915-923.

Peters, M. A., & Phelps, L. (2001). Body image dissatisfaction and distortion, steroid use, and sex differences in college age bodybuilders. Psychology in The Schools, 38(3), 283-289.

Peterson, C. B., Wimmer, S., Ackard, D. M., Crosby, R., Cavanagh, L. C., Engbloom, S., & Mitchell, J. E. (2004). Changes in body image during cognitive-behavioral treatment in women with bulimia nervosa. Body Image, 1(2), 139-153.

Ryu, R. H., Larsen, B., LaCroix, A., Nguyen, S., Posis, A. I. B., Schumacher, B. T., & Bellettiere, J. (2023). associations of physical activity and sedentary behavior with optimism and positive affect in Older Women. Journal of Happiness Studies, 24(2), 717-743.

Sa'adat, I. (2016). Social competence and its relationship with life orientation among women whose homes were destroyed during the 2014 Israeli aggression on Gaza. Unpublished master's Thesis, Islamic University, Gaza, Palestine. (In Arabic).

Salah, D. (2015). The relationship between social class and body image among females in fitness centers in Irbid Governorate. Unpublished master's Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan. (In Arabic).

Scheier, M., & Carver, C. (1985). Optimism, Coping and Health Assessment and Implications of Generalized Outcome expectancies. Health Psychology, 4(3), 219-247.

Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. American Psychologist, 60(5), 410-421.

Shaqir, Z. (2009). Psychological barriers, body image, and future planning among a sample of individuals with somato-psychological disorders: A clinical study of individuals with deformities and heart rheumatism patients. Egyptian Journal of Psychological Studies, 8(19), 181–233. (In Arabic).

Timko, C. A., Juarascio, A. S., Martin, L. M., Faherty, A., & Kalodner, C. (2014). Body image avoidance: An under-explored yet important factor in the relationship between body image dissatisfaction and disordered eating. Journal of Contextual Behavioral Science, 3(3), 203-211.

Tsitskari, E., Fragkou, M., Alexandris, K., & Mastouk, O. (2023). Body image assessment of fitness centers´ members & behavioral intentions: can we actually achieve members´ retention?. Retos, (49), 270-278.

Zahran, H. (2005). Mental health and psychotherapy. Alam Al-Kutub. (In Arabic).

Zar, A., Alavi, S., Nooshabadi, A., & Sadeghipour, H. (2021). The Effectiveness of Physical Activity on the Optimism Among Female Students of Jahrom University. Student Sports & Health Open Research e-journal, 2(1), 47-52.

Zartaloudi, A., Christopoulos, D., Kelesi, M., Govina, O., Mantzorou, M., Adamakidou, T., & Vlachou, E. (2023). Body Image, Social Physique Anxiety Levels and Self-Esteem among Adults Participating in Physical Activity Programs. Diseases, 11(2), 66-83.

Zghoul, I. (2012). Principles of psychology. Dar Al-Kitab Al-Jami'i. (In Arabic).

## I. APPENDIXES STRUCTURED OBSERVATION CHECKLIST

This Structured Observation Checklist aims to systematically document the implementation of the Play-Way and Structural Approaches in teaching English grammar in real-time classroom settings.

| Item | Observation | Detailed Comment |
|---|---|---|
| Teacher-Student Interactions | High/ Medium/ Low | ❖ Frequency of teacher-initiated interactions with students.<br>❖ Nature of feedback provided by the teacher (positive/constructive/neutral).<br>❖ Instances of teacher facilitating group activities/discussions.<br>❖ Use of instructional aids and materials by the teacher. |
| Pupils' Engagement | High/ Medium/ Low | ❖ Number of students actively participating in activities.<br>❖ Frequency of student-initiated interactions/questions.<br>❖ Level of student enthusiasm and interest during the lesson.<br>❖ Instances of on-task versus off-task behavior among students. |
| Adherence to Teaching Methods | High/ Medium/ Low | ❖ Degree to which the Play-Way Approach is implemented (use of games, role-playing, interactive activities).<br>❖ Degree to which the Structural Approach is implemented (focus on grammar rules, structured exercises, repetition). |
| Immediate Impact | Positive / Neutral / Negative | ❖ Instances of positive behavioral changes during the lesson<br>❖ Examples of increased participation or attention span<br>❖ Observable improvements in student understanding and interaction |

## II. PRE-TEST/POST-TEST ASSESSMENTS

These Pre-Test and Post-Test Assessment serves to measure the English grammar proficiency of creche school students before and after the intervention. Each test item is designed to assess specific grammar skills and concepts. The pre-test and post-test contain the same items to measure the learning gains accurately.

***1) Identify the correct noun:*** The cat is under the table. A) cat B) is C) under D) table

***2) Fill in the blank with the correct verb form:*** She _____ (to run) to school every day. A) runs B) run C) running D) ran

***3) Choose the correct article for the sentence:*** I saw _____ elephant at the zoo. A) a B) an C) the D) no article

***4) Select the correct preposition:*** The book is_____ the table. A) on B) in C) at D) under

***5) Correctly match the subject with the verb:*** The dogs _____ (to bark) loudly. A) bark B) barks C) barking D) barked

**6) Choose the correct pronoun to complete the sentence:** _____ is my best friend. A) You B) She C) It D) They

***7)Identify the adjective in the sentence:*** The sky is very blue today. A) sky B) is C) blue D) today

***8) Choose the correct conjunction to join the sentences:*** I want to play, _____ it is raining. A) and B) but C) so D) or

***9) Select the correct tense for the sentence:*** They ____(to eat) dinner when the phone rang. A) were eating B) eat C) ate D) are eating

***10) Fill in the blank with the correct form of the adjective:*** This puzzle is _____ than that one. A) easy B) easier C) easiest D) most easy

Fosnot, C. T. (2016). Constructivism: A psychological theory of learning. https://sedl.org/pubs/pic02/picbib-output.cgi?searchuniqueid=37

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2014.). 'School engagement: Important influences and educational implications.' Journal of Educational Psychology, 96(3), 701.

Gergen, K. J. (2019). An invitation to social constructionism. Sage Publications.

Gu, Q. (2013). 'The effects of learner engagement on second language acquisition.' International Journal of Foreign Language Teaching, 5(2), 112-121.

Harmer, J. (2017). The practice of English language teaching. Longman.

Jonassen, D. H. (2021). 'Evaluating constructivism in teacher education.' Journal of Teacher Education, 42(3), p.186-193.

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2016). 'Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure-to-assimilate effect.' Educational Psychologist, 41(2),p.75-86. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep4102_1

Lee, S., & Kwon, Y. (2017). "Structured vs. Unstructured Play in Early Childhood Language Acquisition". Child Development Research,9(2)1-12. doi:10.1155/2017/5279348.

Long, M. H. (2017). 'Problems in language teaching.' TESOL Quarterly, 41(1), p.167-186.

Long, M. H. (2019) 'Methodological principles for language teaching.' The handbook of language teaching, 371-394.

Malik, M., Altaf, F., and Gull, M. (2020) 'Challenges Faced by Teachers in Teaching through Storytelling and Play-Way Approach at Early childhood Education Level.' Global Educational Studies Review, 3, 152-165.

Matamoros-González, J.A., Rojas, M.A., Romero, J.P., Vera-Quiñonez, S. and Soto, S.T. (2017) 'English language teaching approaches: A comparison of the grammar-translation, audiolingual, communicative, and natural approaches.' Theory and Practice in Language Studies, 7(11), pp.965-973.

Mertova, I. (2016). 'Constructivism in teacher education.' International Journal of Early Childhood Education,8(1),p.64-70. https://www.researchgate.net/publication/354687877_innovative_practices_and_pedagogy_constructivist_approach_in_teaching_practices

Nguyen, H., & Tran, L. (2019). "Effectiveness of Play-Way Approach in Enhancing Grammar Skills in Early Learners" Early Childhood Research Quarterly, 47, p.27-36. doi:10.1016/j.ecresq.2018.09.003

Nkopuruk, I. N. (2024). "Fostering Critical Thinking and Global Awareness through Project-Based Learning in the 21st Century Classroom." Africa Development and Resources Research Institute (ADRRI) Journal, 4(11), p23-37.

Oxford, R. L. (2011). Teaching and research in language learning: A guide to second language acquisition. Routledge.

Papert, S. (2020). Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas. Basic Books.

Prawat, R. S. (2016). 'Constructivism revisited: New perspectives for teaching and learning.' Educational Researcher, 25(3), p.22-31.

Richards, J. C. (2021). Classroom Second Language Learning. Heinle & Heinle Publishers.

Rodriguez, M., & Smith, L. (2021). "Comparing the Efficacy of Play-Way and Conventional Methods in Teaching Preschoolers." Early Childhood Education Quarterly,5(5),p.104-114. doi:10.1016/j.eceq.2020.11.005.

Smith, A., & Jones, B. (2020). "Comparative Analysis of Play-Based Learning and Traditional Teaching Methods in Early Childhood Education". Early Childhood Education Journal, 48(3), 305-315. doi:10.1007/s10643-019-01009-2.

Ur, P. (2013) 'Language-teaching method revisited.' ELT journal, 67(4), 468-474.

Vygotsky, L. S. (1978) Mind in society: The development of higher psychological processes. Massachusetts: Harvard University Press.

Wang, M., & Chen, X. (2016). " Influence of Play-Based Learning on Literacy and Numeracy Skills in Early Childhood". Journal of Educational Psychology, 108(5), p.735-748. doi:10.1037/edu0000106.

Windschitl, M. (2022). 'Featuring philosophical perspectives in science education research.' Educational Researcher, 31(1), p.4-14. https://www.researchgate.net/publication/305655612_Philosophical_perspectives_on_education

Zhou, G., and Niu, X. (2015) 'Approaches to language teaching and learning.' Journal of Language Teaching and Research, 6(4), 798.

checklists. Two creches were used with 30 pupils used for the study. Teacher student interactions and student engagement were examined in the qualitative analysis and the pretest and posttest performance was compared using descriptive and inferential statistics (paired and independent t tests) in the quantitative analysis. The data on gender demography showed that in Creche 1, in terms of their gender distribution was relatively balanced, whereas in Creche 2, there were more males than females. However, the pretest results indicated similar performance levels in the two creches, although the mean score in Creche 1 was higher and the variability in test scores smaller than in Creche 2. The post test revealed that Creche 1 (which used the Structural Approach), performed significantly better than the other three Creches in grammar proficiency in that the mean score was higher and the standard deviation, lower meaning that there were fewer wide swings in its performance. On the other hand, Creche 2 which was based on Play way Approach had lower mean score and higher variability, implying that there was lack of steady improvement in development. The Structured Observation Checklist also gave us some insight into how the teaching methods worked. Although group activities and instructional aides were not regularly used, teacher-student interactions were occurring frequently and constructively. Active participation pupils had low engagement while pupils showing enthusiasm and showing interests had medium levels of engagement. The play way approach was moderately implemented, while the structural approach was highly implemented. Findings revealed that the Structural Approach was more effective to enhancing grammar proficiency as there was a difference between pretest and post test scores whereas in Play-Way Approach there was no difference in learning outcome. The major findings are:

i. Mean post-test score observed in Creche 2 was lower than that observed in Creche 1.
ii. The better performance improvements in both cases appeared to be a byproduct of the Structural Approach.
iii. Student performance with the Play Way Approach was more variable.
iv. They were generally constructive, frequent teacher-student interactions.
v. It has been found that the Structural Approach improves grammar proficiency more than the Play-Way Approach.

Finally, it is concluded that there is need for intentionality in creche setting when selecting and implementing grammar teaching approaches. Since when it comes to the young learners on the formative years, they are more benefitted when they are taught in a structured and purposeful manner that suits their developmental stage. To ensure alignment of teaching strategies with educational goals on one hand and students' cognitive and emotional stages on the other hand, there is intentional use of certain grammar approaches. For this study, it shows that the Structural Approach outperforms the Play-Way Approach on the creche students in teaching English grammar in Ijebu-Ode township. The study emphasizes the need for choosing suitable methods of teaching depending on their efficiency in the attainment of the educational objectives. However, the Structural Approach is clearly the superior method where proficiency in grammatical concept is concerned, lending the ideal way to teach basic language skills. The result is that educational strategies should emphasize well structured, rule-based instruction to foster consistency and effectiveness in learning outcomes. However, future research may also investigate whether the benefits of using elements of the Play-Way Approach could be augmented while minimizing the limitations by integrating some elements from the Guided Practice Approach.

## 5.0 Recommendations

Based on the study's findings, the following recommendations are proposed:

i. The Structural Approach has been found effective in increasing grammar competence and educators in creche settings are recommended to use the structural approach.
ii. Elements of the Play-Way Approach (interactive activities) may be integrated to ensure that balance is achieved in terms of learning and engagement: various learning styles are taken into consideration.
iii. To ensure success, teacher training and resources focused on the Structural Approach should be prioritized, promoting active student participation.
iv. Regular monitoring and evaluation of teaching methods are essential for identifying areas of improvement and maintaining effectiveness.
v. Lastly, fostering frequent and constructive teacher-student interactions will enhance grammar learning through active engagement and personalized feedback.

## References

Akhtar, S. (2012). 'Effectiveness of Play-Way Approach in Enhancing Children's English Language Skills.' International Journal of Humanities and Social Science, 2(8), p.182-187.

Allwright, R. L. (2014). 'The importance of language acquisition in language teaching.' Applied Linguistics, 5(2), p.109-131.

Alvarez, P., & Garcia, R. (2022). "The Role of Structured Play in Early Childhood Literacy Development." International Journal of Early Years Education, 30(2),p.123-136.doi:10.1080/09669760.2021.1883412.

Brown, C., & Taylor, D. (2018). "The Impact of Structured Play on Language Development in Preschool Children" Journal of Early Childhood Literacy,18(4),p.562-582. doi:10.1177/1468798418778236.

Celce-Murcia, M. (2021) 'Language teaching approaches: An overview.' Teaching English as a second or foreign language, 2(1), pp.3-10.

Dörnyei, Z. (2019). 'Motivation, engagement, and foreign language learning.' Language Learning, 59(S1), S11-S38.

Paired t-Test Statistics

**1) Mean Difference:** Mean Difference (Creche 1) = $\frac{\sum \text{Differences (Creche 1)}}{n} = \frac{24}{15} = 1.60$

Mean Difference (Creche 2) = $\frac{\sum \text{Differences (Creche 1)}}{n} = \frac{8}{15} = 0.53$

**2) Standard Deviation of Differences:** SD (Creche 1)≈1.12,SD (Creche 2)≈1.16

$$t = \frac{\bar{d}}{s_d/\sqrt{n}}$$

**3) t-Statistic Calculation:**

For Creche 1:

$$t = \frac{1.60}{1.12/\sqrt{15}} \approx 4.87$$

For Creche 2:

$$t = \frac{0.53}{1.16/\sqrt{15}} \approx 1.61$$

**4) Degrees of Freedom:** df = n−1 = 15−1 = 14

**5) Critical t-Value (α = 0.05, two-tailed):**

$$t_{critical} \approx 2.145$$

As presented in the analysis above, for Creche 1, *t = 4.87* is greater than $^{t}critical$ = 2.145. Therefore, we reject $H0_1$, concluding that there is a significant difference in the English grammar achievement of creche school students taught using traditional methods (structural) compared to those taught using the Play-Way Approach. For Creche 2, *t = 1.61* is less than $^{t}critical$ = 2.145. Therefore, we fail to reject $H0_3$, concluding that there is no significant difference in learning outcomes between the Play-Way Approach and the Structural Approach. Based on the analysis, the Structural Approach (traditional methods) appears to be more effective in improving grammar proficiency among creche students in Ijebu Ode.

In discussing the findings further, it is imperative to note that the present study aimed to evaluate the effectiveness of the Play-Way Approach and the Structural Approach in teaching English grammar to creche students in Ijebu-Ode township. Using a mixed-methods approach, the study analyzed both qualitative data from structured observation checklists and quantitative data from pre-test and post-test assessments. The results were such that it was established that Structural Approach (traditional methods) was more effective in bringing about grammar proficiency among creche students in Ijebu Ode. Results show significant differences in the pre-test and post-test scores for those pupils taught by the structural way, while the play way showed no significant difference in learning outcome.

These findings are compared to other studies in order to put the effectiveness of these teaching methods in perspective. Smith and Jones (2020) determine that play based learning has greatly boosted language skills and cognitive development among preschool children when compared with traditional means of teaching. However, these findings contrast with the current study, where improvement using the Play Way Approached was not significantly higher than that with the Structural Approach. Brown and Taylor (2018) also showed that the structure play activities had a positive effect on vocabulary acquisition and grammar comprehension and thus, play could also be used in educational contexts. The Play-Way Approach was found to be effective in promoting grammar skills of young learners in which children in the experimental group made significant improvements in grammar test (Nguyen & Tran, 2019). Such conclusions are inconsistent with those of the present study, where the Play-Way Approach did not lead to superior grammar proficiency compared to the Structural Approach. In addition, Lee and Kwon (2017) report that structured play activities were more successful in fostering language learning than unstructured play, reflecting that the inventiveness of educational play activities encourages more successful learning of language. Overall, Wang and Chen (2016) asserted that play based learning leads to the promotion of literacy and numeracy, with particularly gratifying results in the area of language development. In line with general consensus on the subject in the literature, this finding corroborates with the idea that play based learning is able to promote some aspects of early childhood education. Their conclusion was that the Play Way Approach had a significant greater impact on the elevation of English Language Skills most especially in grammar and vocabulary acquisition. Other studies in addition to this one point out the beneficial traits of language learning with play based methods, which the current study has failed to replicate in Ijebu Ode.

Finally, Alvarez and Garcia (2022) indicated that structured play greatly helps boost early childhood literacy, especially in children involved in it since they generally make better progress in reading and writing skills. This suggests that playing should be folded within educational strategies for supporting literacy development. Though previous studies have emphasized the advantages of play based learning and structured play activities in early childhood education, the present study reveals that the Structural Approach was preferable to teaching the English grammar to creche students in Ijebu Ode. They may be due to contextual differences, implementation variations and particular educational environments. It needs further research to investigate in what situations which teaching methods are more effective and on which they are less effective.

## 4.0 Conclusions

The study was to determine the effectiveness of the Play-Way Approach and the Structural Approach in teaching creche students in Ijebu-Ode township, English grammar. It used a comprehensive mixed methods approach combining qualitative data collected from pre and posttest assessments and structured observation

*$H_{03}$: There is no significant difference in learning outcomes between the Play-Way Approach and the Structural Approach for Creche 2.*

**Table 7***: Pretest and Post-test Scores presentation for Paired T-tests Analysis*

| Pupil | Pre-Test Scores | | Post-Test Scores | |
|---|---|---|---|---|
| | Creche1 (Structural Approach) | Creche2 (Play-Way Approach) | Creche1 (Structural Approach) | Creche2 (Play-Way Approach) |
| 1 | 6 | 5 | 8 | 7 |
| 2 | 7 | 6 | 7 | 6 |
| 3 | 8 | 6 | 9 | 7 |
| 4 | 5 | 5 | 8 | 6 |
| 5 | 6 | 7 | 7 | 8 |
| 6 | 7 | 8 | 8 | 6 |
| 7 | 6 | 7 | 9 | 7 |
| 8 | 5 | 6 | 9 | 8 |
| 9 | 8 | 5 | 8 | 7 |
| 10 | 7 | 6 | 7 | 6 |
| 11 | 6 | 8 | 8 | 7 |
| 12 | 6 | 7 | 9 | 6 |
| 13 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 14 | 8 | 7 | 9 | 7 |
| 15 | 7 | 5 | 8 | 6 |

Source: Field Survey (2024)

It is imperative to calculate the mean and standard deviation for each creche's pre-test and post-test scores, then perform paired t-tests to determine if there are significant differences.

**Mean and Standard Deviation Calculations**

**Pre-Test Scores:**

***Creche 1:***Mean = 101=6.73, SD = 1.16 15

***Creche 2:***Mean = 99=6.60, SD = 1.12 15

**Pre-Test Scores:**

***Creche 1:***Mean = 120=8.00, SD = 0.73 15

***Creche 2:***Mean = 90=6.00, SD = 1.10 15

**PAIRED T-TEST**

To perform the paired t-test, the differences between pre-test and post-test scores for each pupil in both creches will be used.

Calculation of Differences

**Table 8***: the differences between pre-test and post-test scores for each pupil in both creches*

| Pupil | Difference (Creche1) | Difference (Creche2) |
|---|---|---|
| 1 | 2 | 2 |
| 2 | 0 | 0 |
| 3 | 1 | 1 |
| 4 | 3 | 1 |
| 5 | 1 | 1 |
| 6 | 1 | -2 |
| 7 | 3 | 0 |
| 8 | 4 | 2 |
| 9 | 0 | 2 |
| 10 | 0 | 0 |
| 11 | 2 | -1 |
| 12 | 3 | -1 |
| 13 | 2 | 2 |
| 14 | 1 | 0 |
| 15 | 1 | 1 |

Source: Field Survey (2024)

**Table 6***: Report of the SOC*

| Item | Observation | Detailed Comment |
|---|---|---|
| Teacher-Student Interactions | High<br>Constructive | ❖ Frequency of teacher-initiated interactions with students.<br>❖ Nature of feedback provided by the teacher (positive/constructive/neutral). |
| | Medium<br>Low | ❖ Instances of teacher facilitating group activities/discussions.<br>❖ Use of instructional aids and materials by the teacher. |
| **Item** | **Observation** | **Detailed Comment** |
| Pupils' Engagement | Low<br>Low<br>Medium<br>Medium | ❖ Number of students actively participating in activities.<br>❖ Frequency of student-initiated interactions/questions.<br>❖ Level of student enthusiasm and interest during the lesson.<br>❖ Instances of on-task versus off-task behavior among students. |
| Adherence to Teaching Methods | Medium<br>High | ❖ Degree to which the Play-Way Approach is implemented (use of games, role-playing, interactive activities).<br>❖ Degree to which the Structural Approach is implemented (focus on grammar rules, structured exercises, repetition). |
| Immediate Impact | Positive<br>Neutral<br>Positive | ❖ Instances of positive behavioral changes during the lesson<br>❖ Examples of increased participation or attention span<br>❖ Observable improvements in student understanding and interaction |

Source: Field Survey (2024)

During the data collection, the structured observation checklist revealed several critical insights into the effectiveness of the Play-Way Approach and the Structural Approach for teaching grammar. The checklist detailed various aspects of teacher-student interactions, pupil engagement, adherence to teaching methods, and immediate impact on students. The teacher-student interactions were notably high, with frequent teacher-initiated interactions observed. The feedback provided by the teachers was generally constructive, fostering a supportive learning environment. The teacher facilitated group activity and discussions at a medium level only. Furthermore, the teachers showed relatively low usage of instructional aids and materials thus, may be something to improve in enriching the instructional experience. Various indicators of pupil engagement were assessed. Students were minimal participating in activity of the students, such as interactions between students and questions from students. With participation level so low, this may signal a need to make sure students are truly participating in lessons. Nonetheless, there was a medium level of student enthusiasm and interest as students learned, implying however that though not all the students were fully involved, some interest was demonstrated in the activities. A medium level was also observed for the observation of on task vs. off task behavior, which suggested students were moderately oriented to the lessons.

Another of key observations was in terms of adherence to the teaching methods. The Play-Way Approach (which uses games, role playing and interactive activities) was implemented at a medium level. Therefore, though some of the Play-Way Approach elements were there, it was not that well adopted into the teaching process. However, the Structural Approach was implemented at high level focusing on grammar rules, structured exercises and repetition. Such commitment to Structural Approach implies that grammar is taught more systematically and also rules based. Generally, the lessons were observed to have a generally positive immediate impact on students. Positive behavioral changes during the lessons were occasionally noted, i.e., increased participation and attention span. Moreover, the methods had a positive effect on the students' learning outcomes evidenced by a noticeable increase in student understanding, and interaction of students with peers and with tutors too. The high level of implementation of the Structural Approach, coupled with the positive immediate impact observed, indicates that the Structural Approach may be more effective than the Transformational Grammar approach in teaching grammar. This approach's focus is on grammar rules, structured exercises, and repetition appears to provide a more effective framework for improving students' grammar proficiency compared to the medium-level implementation and engagement observed with the Play-Way Approach.

**Test of Hypotheses**

In order to compare the pre-test and post-test scores within each group to determine the extent of improvement in grammar proficiency and also to ascertain which method was more effective, this study adopts the paired t-tests. The following hypotheses therefore will be tested accordingly.

*$H_{01}$: There is no significant difference in the English grammar achievement of creche school students taught using traditional methods (structural) compared to those taught using the Play-Way Approach for Creche*

Calculation of Mean and Standard Deviation

Formulas:

1) Mean (Average)

$$\text{Mean} = \frac{\sum \bar{x_i}}{n}$$

where xi is each score, and n is the number of scores.

2) Standard Deviation (SD)

$$\text{SD} = \sqrt{\frac{\sum(x_i - \text{Mean})^2}{n}}$$

Mean Calculation:

Creche 1:

$$\frac{7+6+7+6+8+6+7+8+7+6+7+6+8+7+6}{15} = \frac{90}{15}$$

Standard Deviation Calculation:

$$\sqrt{\frac{(7-6)^2+(6-6)^2+(7-6)^2+\ldots+(6-6)^2}{15}} = \sqrt{\frac{1+0+1+0+4+0+1}{}}$$

score and standard deviation for Creche 1 and 2 are summarised as follows: Therefore, the outcome of the calculated mean

**Table 5**: *Summary of Mean Score and Standard Deviation of Creche 1 and 2*

| Creche | Mean Score (μ) | Standard Deviation (σ) |
|---|---|---|
| Creche 1 | 8.00 | 0.73 |
| Creche 2 | 6.00 | 1.10 |

Source: Field Survey (2024)

Post test data shows a higher mean in creche 1 (8.00) compared to Creche 2 (6.00). On average, the post-test pupils of Creche 1 did better than those of Creche 2, which means that the comparison set could be used. But Creche 1 has a smaller standard deviation (0.73) than Creche 2 (1.10). This indicates that the test scores in Creche 1 achieved a more even level of performance because there was less variability surrounding the mean test score. Creche 2, on the other hand, had more variation in test scores (a wider spread of performance levels). In addition, the descriptive statistics on the posttest show that Creche 1 had both the higher mean and less variability than Creche 2, meaning this structural approach to teaching grammar appeared more effective than the one in Creche 2. On the other hand, Creche 2, with a lower mean and higher variability, shows that the Play-Way Approach might have had less consistent impact on grammar proficiency among the pupils. Therefore, the results support the effectiveness of the structural approach in enhancing grammar proficiency compared to the Play-Way Approach, consistent with the general outcome favoring the structural approach.

Structured Observation Checklist (SOC) Report

Standard Deviation

The standard deviation (σ) is calculated using the formula:

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{n}(x_i - \mu)^2}{n-1}}$$

Where: σ is the symbol that denotes standard deviation.
n is the number of observations in a data set.
xi is the ith number of observations in the data set.
μ is the mean of the sample.
V is the variance.
∑x is the sum of all values in a data set.

Standard Deviation analysis for Creche 1:

$$\sqrt{\frac{(6-6.73)^2 + (7-6.73)^2 + (8-6.73)^2 + \ldots + (7-6.73)^2}{14}} = \sqrt{\frac{9.33}{14}}$$

Standard Deviation analysis for Creche 2:

$$\sqrt{\frac{(5-6.60)^2 + (6-6.60)^2 + (6-6.60)^2 + \ldots + (5-6.60)^2}{14}} = \sqrt{\frac{11.20}{14}}$$

Therefore, the outcome of the calculated mean score and standard deviation for Creche 1 and 2 are summarised as follows:

**Table 3**: *Summary of Mean Score and Standard Deviation of Creche 1 and 2*

| Creche | Mean Score (μ) | Standard Deviation (σ) |
|---|---|---|
| Creche 1 | 6.73 | 6.73 |
| Creche 2 | 6.60 | 6.60 |

Source: Field Survey (2024)

From the results presented in the table, we can observe that the mean score for Creche 1 is 6.73, slightly higher than Creche 2's mean score of 6.60. This suggests that, on average, pupils from Creche 1 performed marginally better than those from Creche 2 in the pretest. The standard deviation for Creche 1 is 0.81, while for Creche 2, it is 0.89. The standard deviation measures the spread of scores around the mean. A higher standard deviation in Creche 2 indicates that the scores were more spread out compared to Creche 1. This means there was more variability in the test scores of Creche 2 pupils. By implication, the slight differences in mean scores suggest that both creches have similar performance levels in terms of grammar proficiency before the intervention. The variability in scores (as indicated by the standard deviations) also points to a slightly more consistent performance in Creche 1 compared to Creche 2. This could imply that pupils in Creche 1 had a more uniform level of understanding of grammar concepts tested in the pretest. These initial findings set the stage for a more detailed analysis after the post-test, where changes in performance can be attributed to the different teaching methods employed.

b) Post-test Analysis

The following are the post-test scores for the 30 pupils from the two creches (15 pupils each). Ten (10) questions were administered, each question carried 1 mark, making a total of 10 marks as presented below:

**Table 4***: Post-test scores for Creche 1 and 2*

| Creche 1 | Test Score | Creche 2 | Test Score |
|---|---|---|---|
| Pupil One | 8 | Pupil One | 7 |
| Pupil Two | 7 | Pupil Two | 6 |
| Pupil Three | 9 | Pupil Three | 7 |
| Pupil Four | 8 | Pupil Four | 6 |
| Pupil Five | 7 | Pupil Five | 8 |
| Pupil Six | 8 | Pupil Six | 6 |
| Pupil Seven | 9 | Pupil Seven | 7 |
| Pupil Eight | 9 | Pupil Eight | 8 |
| Pupil Nine | 8 | Pupil Nine | 7 |
| Pupil Ten | 7 | Pupil Ten | 6 |
| Pupil Eleven | 8 | Pupil Eleven | 7 |
| Pupil Twelve | 9 | Pupil Twelve | 6 |
| Pupil Thirteen | 7 | Pupil Thirteen | 8 |
| Pupil Fourteen | 9 | Pupil Fourteen | 7 |
| Pupil Fifteen | 8 | Pupil Fifteen | 6 |

Source: Field Survey (2024)

were expert reviewed and pilot tested to ensure validity and reliability. Thematic analysis of qualitative observations and statistical analysis of test scores, using descriptive statistics and paired t-tests, was used to analyze the data to evaluate the effectiveness of the Play way and Structural approaches to improve English grammar learning.

## 4.0 Results and Discussions

The outcome and the research of data gathered to assess the efficiency of the Play-Way and Structural Approaches to instruction of English grammar in this section shown. The study is framed with a comprehensive mixed-methods approach that integrates the qualitative to the quantitative. Moreover, thematic analysis is applied to qualitative data from structured observation checklists to determine the patterns in teacher student interaction and student engagement. Quantitative data from pre-test and post-test assessments is analyzed using descriptive statistics to summarize test scores and inferential statistics, including paired and independent t-tests, to compare performance gains between groups. Out of the two (2) creches selected for this study, fifteen (15) pupils each were sampled for the pre-test and post-test.

**Table 1***: Frequency and percentage distribution of Respondents' Gender*

| S/N | Creche | Gender | Frequency | Percentage (%) |
|---|---|---|---|---|
| 1 | Creche 1 | Male | 8 | 53.3% |
| | | Female | 7 | 46.7% |
| | Total | | 15 | 100% |
| 2 | Creche 2 | Male | 11 | 73.3% |
| | | Female | 4 | 26.7% |
| | Total | | 15 | 100% |

Source: Field Survey (2024)

Table 1 presents the frequency and percentage distribution of respondents' gender in the selected two creches. In Creche 1, there are 8 males (53.3%) and 7 females (46.7%), indicating a relatively balanced gender distribution. In contrast, Creche 2 has a higher proportion of males, with 11 males (73.3%) and 4 females (26.7%), showing a significant gender imbalance. The implications of this distribution suggest that any gender-based analysis of the pretest and post-test results should consider the potential influence of the more balanced gender ratio in Creche 1 compared to the male-dominant composition of Creche 2. This could impact the comparative effectiveness of the teaching methods if gender differences in learning styles or outcomes are significant.

Pre-Test/Post-Test Assessments

(a) Pre-test Analysis

The following are the pretest scores for the 30 pupils from the two creches (15 pupils each). Ten (10) questions were administered, each question carried 1 mark, making a total of 10 marks as presented below:

**Table 2***: Pretest Scores for Creche 1 and 2*

| Creche 1 | Test Score | Creche 2 | Test Score |
|---|---|---|---|
| Pupil One | 6 | Pupil One | 5 |
| Pupil Two | 7 | Pupil Two | 6 |
| Pupil Three | 8 | Pupil Three | 6 |
| Pupil Four | 5 | Pupil Four | 5 |
| Pupil Five | 6 | Pupil Five | 7 |
| Pupil Six | 7 | Pupil Six | 8 |
| Pupil Seven | 6 | Pupil Seven | 7 |
| Pupil Eight | 5 | Pupil Eight | 6 |
| Pupil Nine | 8 | Pupil Nine | 5 |
| Pupil Ten | 7 | Pupil Ten | 6 |
| Pupil Eleven | 6 | Pupil Eleven | 8 |
| Pupil Twelve | 6 | Pupil Twelve | 7 |
| Pupil Thirteen | 5 | Pupil Thirteen | 6 |
| Pupil Fourteen | 8 | Pupil Fourteen | 7 |
| Pupil Fifteen | 7 | Pupil Fifteen | 5 |

Source: Field Survey (2024)

Calculation of Mean and Standard Deviation

Mean

The mean (μ) is calculated using the formula:

Mean = Sum of observations / Number of observations

For Creche 1:

μ Creche 1 = (6+7+8+5+6+7+6+5+8+7+6+6+5+8+7) / 15 = 101 / 15 = 6.73

For Creche 2:

μ Creche 2 = (5+6+6+5+7+8+7+6+5+6+8+7+6+7+5) / 15 = 99 / 15 = 6.60

a big contribution to the practices of education. Constructivist learning theory is historically received in root to the early 20th century. Proposals that children progress through stages of cognitive development and construct knowledge as they interact with their environment (Fosnot, 2016) have laid the groundwork for Jean Piaget's work. Later Lev Vygotsky elaborated on this, stressing the social nature of learning, proposing the idea of the Zone of Proximal Development (ZPD), that is the difference between what a learner is able to do at his or her own accord and what s/he can do when lectured and is supported by a skilled partner. Further developed by Jerome Bruner were these ideas, and he called for discovery learning and scaffolding to be integral parts of the learning process (Jonassen, 2021).

Constructivist principles are more or less in frequent use in contemporary education and it applies to numerous forms of teaching methodology. An example of constructivist approach embodied in the Play-Way Approach is the emphasis on active, hands-on learning of children through play and exploration. In this method, children directly become active actors in their learning process through engendering interest and creativity to undertake things that interest them. The traditional structural approach to teaching grammar can also be viewed within a constructivist framework, as such pedagogy can provide grained instruction that rely on developing on existing prior knowledge in order to scaffold learners' understanding of grammatical concepts and help them form a more complete concept of each grammatical point (Kirschner, Sweller & Clark (2016). The social interactions approach to learning, which is a basis of constructivist theory, provides the roots from which to develop the Play Way Approach. This method is characterized with collaborative activities and playing with other group members as part of group play which makes it possible for the children to learn from and with each other (Mertova, 2016). The social and communicative nature of teaching grammar especially comes out strongly in the constructivist approach — the constructivist approach highlights the role of social interactions and language in cognitive development — particularly Vygotsky's theory.

Constructivist learning theory builds on Bruner's and Vygotsky's ZPD based concept of scaffolding. The term scaffolding is used to describe the provision of temporary support structures within temporary structures to enable learners to progress up the levels of understanding (Papert, 2020). Structural approach is highly useful in teaching English grammar, it provides a step-by-step framework to help young students become gradually more complex with grammatical structure. Structured support like this enables learners to learn their grammatical knowledge systematically so that they get a well laid core to emerge strong with more advanced skills. In addition, constructivism focuses on contextual learning, i.e. knowledge is constructed in meaning contexts (Prawat, 2016). The Play Way Approach combines learning in interesting and relevant contexts for children, thus letting the learning flow in a natural and effective way. When children play in an activity, how they can relate how this activity pertains to what they are learning, what they are wanting to learn or perhaps what they should learn, is much better than having children reading out instructions without meaning. It gives the benefit of contextualized learning that helps you retain what you are reading and apply it to real life.

Because the structural approach offers the scaffolding that is needed coupled with the opportunity for building knowledge, it is compatible with constructivist principles. Structural approach emphasizes systematic instruction and can be adapted to constructivism by adding construct that focusing on how learners build on the earlier knowledge to learn new concepts. This way allows the learner to move from simple to complex structures, because they understand grammar more deeply through guided discovery and through incremental learning. Constructive theory of learning is at the center of the educational process that is essential for the structural approach and play way approach (Windschitl, 2022). On the basis of the learner's active engagement and his or her need, these methods focus on that, in order to increase the learner's understanding as well as ability to use English grammar effectively. A constructivist classroom is one in which the teacher serves as a facilitator -- she guides and supports the learner in his or her exploration and construct of a knowledge. As a result, this study is well aligned with the Constructivist Learning Theory because it provides an emphasis on the active, contextual and socially interactive learning (Vygotsky, 1978). Both concepts are characteristic for the Play-Way Approach and for the structural one, but constructivism is a versatile approach for analysing and evaluating the efficacy of these lessons. Using the constructivist principles, the study can provide useful views into how youngsters in Ijebu Ode have formed the way of reasoning about English grammar in diverse ways of instruction.

## 3.0 Methodology

Quasi experimental research design was used thus identifying two groups of creche schools which used play way and other using structural approach in teaching English grammar. The grammar proficiency was measured before and after intervention using pre-tests and the post-tests, enabling a realistic comparison between two teaching methods. Since early childhood constitutes a period which is necessary for language acquisition, the entire population was made up of all the pupils in creche schools in Ijebu-Ode. A purposive sampling technique was employed to select 15 students from each school on the basis of differing teaching methodology to ensure sufficient numbers to allow for in depth analysis, making a total of thirty (30) pupils for the sample, in a teaching exercise that lasted for four (4) weeks. Structured observation checklists were used to collect qualitative information on classroom dynamics, whilst pre-test posttest assessments were used to capture quantitative data on learning outcomes. The instruments

group. Key factors in the observed improvements were engagement, creativity and social interaction, and these were all enhanced through the play-based method.

Brown & Taylor's (2018) research work looked at vocabulary acquisition and grammar comprehension in relation to how structured play activities interact. With 50 preschool children engaged in structured play activities aimed at improving language skills, a longitudinal study was performed. For instance, the standard curriculum, with no additional structured play, serves as a control group of 50 children. A pre and post intervention language tests measured language development. We found that children taking part in structured play activities saw greater improvements in vocabulary and grammar comprehension. The conclusion of the study was that structured play offers an environment that supports language learning through the means of combining educational content in playful contexts. Nguyen & Tran (2019) explored the effectiveness of the Play-Way Approach in teaching English grammar to early learners, and assess the efficacy of a traditional grammar approach. In this experimental study, there were 80 children divided into experimental or control groups from four different preschools. Grammar was taught to the experimental group through the Play Way Approach and to the control group using conventional methods. Grammar skills were assessed with a pre and posttest. It was found that the Play-Way Approach is better in helping early learners to improve their grammatical skills. The experimental group of children thrived in the grammar tests, holding onto and using the grammatical rules better than did the control group. In their study, Lee & Kwon (2017) found structured play vs. unstructured play on language acquisition in very young children, by examining expressive and receptive language skills. A randomized controlled trial was carried out on 100 children aged 3 to 5 years that were randomly assigned to structured play group, or to unstructured play group. Standardized language assessments were used initially at the beginning of a three-month intervention period and again at the end to assess language skills. In the play group program, expressive and receptive language skill gains were more substantial. The study further found that unstructured play is not as effective at language development as structured play activities which are intentionally designed to meet specific language outcome.

In a study, "Influence of Play-Based Learning on Literacy and Numeracy Skills in Early Childhood" Wang & Chen (2016) looked at the effects of play based learning on literacy and numeracy skills for early childhood learners, mainly language development. 70 children from two preschools were involved in a mixed methods approach. The play based learning activities were performed by the experimental group while the control group was followed the standard curriculum. Literacy and numeracy assessments, teacher and parent interviews were collected as data. It is much more than what can be achieved in a play-based learning group. Children in this group showed marked improvements in literacy and numeracy skills and substantial improvements in language development. Results from interviews of the qualitative data showed that children in experimental group were more motivated and enthusiastic to learn. Likewise, the efficacy of the Play-Way Approach has been compared with conventional teaching methods to advance the preschool child's English language skill (Rodriguez & Smith, 2021). A comparative design was used in the study with two groups of preschoolers; one group taught using the Play-Way Approach and the other with regular methods. The sample consisted of 60 children and language proficiency tests were imposed pre and post intervention. Results suggested that the Play-Way Approach was significantly superior in increasing English language skills, but specifically at both grammar and vocabulary acquisition. Children in the Play-Way group scored higher on the tests taken and had more frequent use of language in everyday interactions.

Next, Alvarez and Garcia (2022) investigated the function of structured play in the development of young children's early childhood literacy, including reading and writing skills. A cohort of 80 preschool children was divided into two groups: an engaged player who participated in structured play activities and a free play player. Reading and writing tests that monitor literacy development were administered over six months. Children who played in a structured group, rather than in a free play group, made significantly better progress in reading and writing skills. Structured play not only supports literacy development but also helps with kids' overall academic readiness, the study showed. Although there are plenty of studies that attest to the advantages of play based learning and structured learning for language development and cognitive enhancement in young preschoolers, yet little is understood how play-based learning should be tweaked to optimize language acquisition, especially in grammar instruction. Previous studies have found the effectiveness of play based approaches in improving overall language skills, and were lacking the explicit study of the role of play based approaches in grammar acquisition and retention. One gap in knowledge in this continuum of data analysis, however, has been the efficacy of a play-based approach used for English grammar instruction with early learners, in relation to identifying strategies that improve acquisition and retention of grammar skills.

### 2.1 Theoretical Framework: The Constructivist Theory of Learning

The Constructivist learning theory will suit as a perfect theoretical framework for study which examines how effective the Play-Way and the structural approaches are in teaching and learning English grammar at selected creche schools in Ijebu Ode. One theory is constructivist theory who advocate that we learn by creating our own knowledge about the world through the experience and reflecting on those experiences (Gergen, 2019). And this theory is developed greatly and still has

In other words, new approaches to language teaching according to Nkopuruk (2024) and Celce-Murcia (2021) should encourage each student to develop the cognitive and social skills necessary to handle the sophisticated problems of our time and turn them into critical agents responsible for their own learning. English language proficiency is crucial for academic success and societal integration. However, in early childhood education, particularly in creche schools, the methods employed in teaching English grammar can significantly impact learning outcomes. This study aims to assess the effectiveness of two teaching methodologies, namely the Play-Way Approach and the Structural Approach, in enhancing English grammar acquisition among young learners in creche schools located in Ijebu Ode.

### 1.1 Statement of the Problem

As crucial early childhood education institutions, creche schools have a massive role to play in the acquisition of the English grammar by children. Nevertheless, a well-known gap exists in the state of knowledge surrounding the most effective methods to which have been applied to these configurations. In conventional creche environment, pedagogical approach often includes rote memorisation techniques or passive learning which may not support the needs of active learning of young children. This incongruity clearly necessitates going into other teaching methods that are active with students and give a fine understanding of grammar concepts. In addition, due to the age and cognitive abilities of creche pupils, the ways of memorizing and repetition they used in conventional methods may not achieve development of their linguistic skills fully. Subjecting young learners to environments that challenge their curiosity, promote exploration, and yield to their natural disposition for playing and interacting, is precisely what they thrive in. Consequently, now it becomes imperative to review pedagogical practices in creche settings as it must shift to methods that exploit children's natural tendency towards active learning and experiential ways.

Further, in adopting playful and storytelling, music and hands on techniques, educators in creche settings can develop immersive learning experiences based on the developmental requirements and learning tendencies of the creche pupils. They do not just help us memorize grammar concepts, but rather create a love for learning the language in an early age. Additionally, in scaffolding the learning experiences within the sociocultural context of the creche environment, educators create a rich linguistic ecosystem, where children can explore, experiment and make meaning together. All these raise questions in relation to the teaching of English grammar in creche schools; hence, in view of these concerns, the resort to alternative methodologies for the teaching of English grammar in creche schools stems from the fact that conventional methods are incapable of satisfying the requisite of young children. For this reason, this paper seeks to measure the efficiency of two teaching strategies that is, the Play-Way Approach and the Structural Approach for the excellent improvement of English grammar understanding among young learners at creche schools in Ijebu Ode. In accepting pedagogical strategies that focus on the active engagement, experiential learning, and sociocultural relevance, educators, then, can construct enriching linguistic experiences that establish a solid bedrock for children's language development and eventual lifelong learning.

### 1.2 Aim and Objectives of the Study

This study intends to assess the effectiveness of Structural and Play-Way approaches when teaching and learning English grammar in selected creche schools in Ijebu-Ode township. However, the specific objectives include:

i. To evaluate the effectiveness of the Play-Way Approach in teaching English grammar among creche school students in Ijebu Ode township.
ii. To assess the effectiveness of the Structural Approach in teaching English grammar among creche school students in Ijebu Ode township.
iii. To compare the learning outcomes achieved through the Play-Way Approach and the Structural Approach.
iv. To identify the strengths and weaknesses of each methodology in facilitating English grammar acquisition among young learners.

### 1.3 Research Hypotheses

The study will be guided by the following hypotheses:

**$H_{01}$**: There is no significant difference in the English grammar achievement of creche school students taught using traditional methods (structural) compared to those taught using the Play-Way Approach for Creche 1.

**$H_{03}$**: There is no significant difference in learning outcomes between the Play-Way Approach and the Structural Approach for Creche 2.

## 2.0 Literature Review

A number of scholars have expended efforts in carrying out studies on the effectiveness of Play-Way and Structural Approaches in the teaching and learning of English grammar. However, this section shall explore some of such studies, the findings, and implication to the present study. Smith and Jones (2020) in a study entitled "Comparative Analysis of Play-Based Learning and Traditional Teaching Methods in Early Childhood Education", sought to compare the effectiveness of play-based learning and traditional teaching methods in early childhood education, particularly in language acquisition and cognitive development. The researchers employed a quasi-experimental design with two groups: one experiencing play-based learning and the other subjected to traditional teaching methods. There were two groups of 60 preschool children each included in the sample. This was gathered through observation, standardized language tests and cognitive development assessments over a six-month period. But the study still found that children in the play-based learning group displayed markedly better improvements in language skills and cognitive development than the traditional teaching

correctness that is necessary in any communication (Brown & Taylor, 2018).

Therefore, learning strategies are a blend of formal and fun procedures in the integrating process. For example, when explaining verb conjugations, which refer to the structural approach element, teachers can use games, songs and storytelling, which belongs to the Play-Way Approach in the classroom. This mixed-style intervention can be especially beneficial at the developmental stage of learning where students' attention has to be constantly reinformed, and understanding re-established (Wang & Chen, 2016). It is possible to plan to use a particular activity whereby linguistic patterns are incorporated as children play before organizing special activities that would hone the ideas presented. In the present study, it is proposed that by synthesizing the Play-Way Approach and the Structural Approach, a more stimulating and beneficial learning process can be achieved. When integrated together along with the appropriate blending of the two approaches, the teaching and learning process can be fun as well as academically productive. The use of both strategies also benefits different learners by catering for their learning modes / profiles and making sure that learners not just find learning interesting, but are also adept in the language (Smith & Jones, 2020). As the said kinds of approaches have been proved by research, the consequent cognitive benefits include improvements in learners' mental abilities as well as their knowledge acquisition and recall, not mentioning the beneficial impact on perceptions towards learning.

Although the Play Way Approach and the Structural Approach can have some potential benefits to some they can also be challenging to bring together. The big challenge is how to make sure the 'playful' does not kill need for systematic learning. Play must be carefully designed such that it is purposeful while still engaging and closely related to objectives (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2014). Educators may additionally need training to ready to combine the methodology, since it includes a move from customary educating rehearses to progressively dynamic and adaptable methodology. The educational context also affects the implementation of an integrated approach successfully. However, due to class size, resources, or teacher and student's educational background, this approach may not be effective. Material and training resources may be difficult to put in place in resource limited settings (Nguyen et al., 2019). In the case where standardized testing and measurable outcomes have high priority, the structural approach may prevail, prohibiting play-based learning (Lee & Kwon, 2017). Importantly, success depends on its adaptation to best fit the needs and constraints of a particular educational environment. The appearance of the Play-Way Approach and the Structural Approach as such is quite a milestone in the educational practice. All of the methods have their own specific principles and their own strengths, that come individually to support the learning process. The Play-Way Approach encourages natural, enjoyable learning through play, and with this, develops the entire aspect of the child and keeps him or her engaged. The structural Approach is systematic, rigorous in its treatments of language structures, wherein the grammar is correct and the language knowledge is basic (Lee & Kwon, 2017). When these methods are interwoven, educators can produce a well-balanced and successful educational product that meets the different needs of learners. However, the challenges associated with this integrative approach open up a perennial promise for improving the quality of education and creating a love for learning that lasts a lifetime.

The Play-Way Approach is a pedagogical approach, which integrates learning through play activities, which satisfy the developmental needs and interests of young learners. For example, as, in case of grammar learning for creche pupils, this approach focuses on creating such ambience in which language, in the form of grammar, is learned naturally especially after playing with the children, storytelling, singing and creative activities in which grammar concepts are indirectly taught to the children so that they learn in a most enjoyable and interesting way (Malik, Altaf & Gull, 2020; Wang & Chen, 2016). Teachers might instead infuse grammar features into educational games such as a treasure hunt during which children look for objects that are described using prepositions, or in role playing scenarios that require the use of various verb tenses. The Play Way Approach centres on immersing pupils in interactive experiences which promotes language growth naturally as children learn grammar concepts intuitively by navigating their way through various playful experiences. In contrast, the structural approach to grammar learning employed by Zhou & Niu (2015) is based on a more systematic, formal grammar learning method with explicit instruction and practice of grammatical rules and structures. This approach is based on breaking down the grammar concepts into manageable units and presenting them sequentially to the children, lesson contents may include drills, exercises and worksheets that reinforce particular grammar rules, such as sentence structure, parts of speech, and syntax (Matamoros-González, Rojas, Romero, Vera-Quiñonez & Soto (2017).

The structural approach involves using visual aids, charts and manipulatives to show grammar concepts and for hands on learning. While this method may appear more traditional compared to the play-way approach, it offers a structured framework for young learners to build a solid foundation in grammar skills. Through the systematical introduction and practicing of grammar rules, the structural approach helps creche pupils develop language proficiency and lays the groundwork for their future language acquisition and literacy skills. Nevertheless, it is believed of this study that instead of focusing solely on teaching a language to their students in a rapidly changing world, language teachers should urge them to think critically about the emerging problems of the world such as environmental and social concerns.

الخلاصة: بناءً على ذلك، خلصت الدراسة إلى التوصية بتبني استراتيجية تدريس تجمع بين الإطار المنهجي للنهج البنيوي والإبداع والتفاعل الذي يميز منهج اللعب التعليمي. ومع ذلك، يعتمد نجاح مثل هذه الأساليب أيضًا على توفر الموارد الكافية وتدريب المعلمين لإنشاء بيئات تعليمية فعالة.

**الكلمات المفتاحية:** منهج اللعب التعليمي، النهج البنيوي، قواعد اللغة الإنجليزية، حضانات، أساليب التدريس، نظرية البناء المعرفي، علم تعليم اللغة.

**Background Issues**

Teachers in the early 1900s created the Play-Way Approach in reaction to the inflexible, mechanical teaching techniques of the day. Building on the educational ideas of Friedrich Froebel, who popularized the kindergarten system worldwide, and Maria Montessori, whose method prioritizes child-centered learning, Henry Caldwell Cook further developed this strategy. Cook's 1917 book, The Play Way, offered a thorough analysis of teaching via play.

He has a thorough knowledge of both Montessori's emphasis on learning via hands-on activities and autonomous work, as well as Froebel's view of kindergartens as play-focused learning environments (Richards, 2021). The foundation of the Play-Way Approach is the belief that play is essential to a child's growth. It views play as an essential way toengage with the environment rather than only as a kind of relaxation. Children build information, investigate the environment, and participate in practical and cognitive tasks via play, all of which help them develop critical social and cognitive abilities. In promoting active participation, creativity, and teamwork, this approach fosters a learning atmosphere that piques attention and maintains it (Akhtar, 2012). Instructors that employ the Play-Way Approach create curricula that include play into a variety of educational activities. Dörnyei (2019) highlights drama, storytelling, games, and hands-on creation experiences as a few examples of approaches that are meant to make learning engaging and relevant. Nevertheless, blocks, for example, can help children grasp mathematical ideas, while dolls and toys can help children learn languages. This method also acknowledges that children learn better when they are having fun, which improves enrollment, mastery, and information retention over the long run. Its advantages are widely known in early childhood education, where research has demonstrated that it improves kids' attitudes toward learning, social skills, and problem-solving ability (Oxford, 2011). Furthermore, the Play-Way Approach promotes inclusion and diversity in the classroom by accommodating a range of learning preferences.

The Structural approach to language teaching especially as applied to the teaching of English grammar found prominence in the middle of the 20th century. This was due to the influence of other linguists, especially Leonard Bloomfield, and structural linguistics movement, which encouraged systematic scientific investigation of language structures (Long, 2017). This approach was later on advanced and incorporated in the language teaching methodologies which are characterized by the spots or regularities in the language used (Harmer, 2017). The Structural Approach was a reaction to the more liberal and naturalistic approaches to language learning in the classroom to offer more formative approach. The Structural Approach of language Teaching and learning was developed on the belief that language had a fixed number of Structures that could be taught and learnt. This method can be described as grammatical-linguistic because it focuses on Rules and patterns of acquired language. Other principles include the presentation of language content in linear fashion where the idea is inculcated in the learner in the increasing order of form (Gu, 2013; Long, 2019). For Allwright (2014) the approach has it that the developmental focus should remain in syntax and morphology with an understanding that the learners master simply elementary foundations of the language before moving to intermediate and advanced level. Structural Approach in practice therefore entails the organization of curriculum in a very structured manner, this approach to language acquisition covers different steps in which students are taught structures of language. In order to reinforce learnt attitudes, this frequently entails the use of pattern drills, sentence repetition, and substitution exercises. For instance, learners might use the verb tenses through formation of sentences in order to fix in their mind various grammatical forms a particular verb may take (Alvarez and Garcia, 2014). However, it has been most useful in instances where the method has to be systematic and precise and this is whether it is in teaching English to learners who are learners who have another first language. Thus, facilitating the organization of information for learners and ensuring that there is a clear structure and expected patterns, which may be particularly helpful for the development of building basic language knowledge (Lee & Kwon, 2017). Despite the fact that the Play-Way Approach and the Structural Approach are not significantly dissimilar when on their own the two concepts are actually best used with one another in mind. The main advantage of the Play-Way Approach is that students in their early age possess the desire to learn and participate in interesting and creative play. This has great benefits to development as it fosters comprehensive development of the child focusing on the cognitive, social as well as the emotional domain. On this hand the Structural Approach provides the clear-cut, sharp edge necessary for teaching the structural or the formal part of language enabling the learner to acquire the grammatical

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 21، عدد 3، 2025، 383-369

# Assessing the Effectiveness of Play-Way and Structural Approaches in the Teaching of English Grammar among Selected Creche Schools in Ijebu-Ode Township

*Nkopuruk, Imikan N**, *Department of Arts Education, University of Abuja, Nigeria.*

**Received: 12/11/2024**
**Accepted: 17/3/2025**
**Published: 30/9/2025**

***Corresponding author:**
Nkopuruk, Imikan, Department of Arts Education, University of Abuja, Nigeria.
imikan.nkopuruk@uniabuja.edu.ng

How to cite: Imikan , N. N .Assessing the effectiveness of play-way and structural approaches in the teaching of English grammar among selected Creche Schools in Ijebu-ode township . *Jordan Journal of Educational Sciences*, *21*(3), 369-383. https://doi.org/10.47015/21.3.8

© 2025 Publishers / Yarmouk University. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

**Abstract**

**Objectives**: This study set out to compare the effectiveness of the Play-Way and Structural Approaches in the teaching of English language grammar to young learners in selected crèche schools in Ijebu-Ode township.

**Methodology**: The study employed a quasi-experimental design. Two groups of fifteen pupils each, were selected using a purposive sampling technique. However, in a lesson which lasted for four weeks, pupils in the first group were taught aspects of the English grammar using the Play-Way Approach – an approach that emphasises play-oriented instructional methods. Similarly, others were also taught using the Structural Approach - an approach that focuses on grammar rules and structures. Consequently, the effectiveness of both approaches was assessed through pre-test and post-test evaluations.

**Results**: Findings revealed that the Structural Approach was more effective for teaching English grammar to crèche students in Ijebu-Ode township compared to the Play-Way Approach. While the Structural Approach demonstrated greater effectiveness in improving grammar proficiency among young learners in this study, the Play-Way Approach still held potential for other aspects of language learning, such as motivation and engagement.

**Conclusion**: Therefore, on this premise, the study concluded by recommending that a combined teaching strategy that integrates the systematic framework of the Structural Approach with the creativity and engagement of the Play-Way Method be adopted going forward. Regardless of that, the success of such approaches also depends on adequate resources and teacher training to create effective learning environments.

**Keywords**: Creativity, Faculty Staff, Heads of Departments, Jordanian Universities, University Deans.

## تقييم لطريقة اللعب والمنهج البنيوي في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية بين مدارس حضانة مختارة في بلدة إيجي

نوكوبوروك إميكان – جامعة ابوجان، نيجيريا

**ملخص**

**الأهداف**: هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة فعالية منهجي "اللعب التعليمي" و"النهج البنيوي" في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية للمتعلمين الصغار في بعض الحضانات المختارة في بلدة إجبو أودي.

**الطرق**: استخدمت الدراسة تصميماً شبه تجريبي. تم اختيار مجموعتين من خمسة عشر (15) تلميذاً لكل منهما باستخدام تقنية العينة الهادفة. خلال فترة الدرس التي استمرت أربعة (4) أسابيع، تم تعليم المجموعة الأولى جوانب من قواعد اللغة الإنجليزية باستخدام منهج اللعب التعليمي - وهو نهج يركز على أساليب التعليم القائمة على اللعب. بالمثل، تم تعليم المجموعة الأخرى باستخدام النهج البنيوي - وهو نهج يركز على قواعد اللغة والهياكل النحوية. وبناءً على ذلك، تم تقييم فعالية كلا النهجين من خلال اختبارات ما قبل وما بعد التجربة.

**النتائج**: أظهرت النتائج أن النهج البنيوي كان أكثر فعالية في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية لطلاب الحضانات في بلدة إجبو أودي مقارنة بمنهج اللعب التعليمي. بينما أظهر النهج البنيوي فعالية أكبر في تحسين الكفاءة النحوية بين المتعلمين الصغار في هذه الدراسة، لا يزال منهج اللعب التعليمي يتمتع بإمكانات لتطوير جوانب أخرى من تعلم اللغة، مثل التحفيز والتفاعل.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2025.

**Volume 21, No. 3, Muharram 1447 H, Sep. 2025**

## TABLE OF CONTENTS

## Articles in Arabic

**The Predictive Ability of Thinking Styles in Psychological Capital among Female University Students** **255**

Hadeel Ahmed abu tarieh, Jaafar Kamel Al-Rababaah

**Kindergarten Children's Embarrassing Questions and Response's Methods from Parents' and Teachers' Points of View** **269**

Maha Mohammed Alzahrani, Sama Fouad Khomais

**Content Analysis of Omani Developed Science Curriculum for Grades (1-6) in Terms of STEM Standards** **285**

Atiya S. ALHamediyah, Mohammad M. Al-Gaseem, Ali H. Al-Shuaili

**Proactive Personality and Its Relationship with Academic Boredom Among Students of Irbid University College** **305**

Abed alnasser Ahmad Alazzam, Abdullah Abdel-Karim Al Shoqran, Mahmoud Hasan Ajlouni, Mohamed Khalifeh AlShraideh, Ibrahim Abdalmajeed Tha'laby

**Research Trends for Gifted Care in the Hashemite Kingdom of Jordan: A Systematic Review of the Literature 2014-2024** **317**

Ahmad Rababah

**False Memory and It's Relationship to Psychological Well-Being among Yarmouk University Students** **331**

Rami A. Tashtoush, Ramiz B. Albattran

**Body Image and its Relationship to Life Orientation among Female Fitness Center** **351**

Ali Saleh Jarwan, Tasneem Mohammad Amoorah, Doha Firas Almomani

**Examining the Effectiveness of Play-Way and Structural Approaches in the Teaching and Learning of English Grammar among Selected Creche Schools in Ijebu-Ode Township** **369**

Nkopuruk, Imikan N

# Publication Guidelines

## Manuscript Organization

### Abstracts and Keywords

All manuscripts must include **identical abstracts in Arabic and English**, each structured as one paragraph with a word count of **150–200 words**. Abstracts should be organized as follows:

- **Objectives**: Define the primary aim of the research.
- **Methods**: Describe the methodology and tools used (e.g., surveys, interviews, analytical frameworks).
- **Results**: Present the key findings concisely.
- **Conclusions**: Highlight the main insights and implications.

Immediately after the abstract, authors must include **3 to 7 keywords** in brackets. Keywords should be specific, relevant, and avoid vague or plural terms to improve visibility in academic databases.

**Note:** Arabic submissions must be accompanied by an **English abstract and keywords**, and English submissions must include an **Arabic abstract and keywords**.

### Manuscript Length and Formatting

- **Total word count**, including figures, tables, drawings, and appendices, must not exceed **8,000 words** (A4 paper size).
- **Figures and tables** should be placed within the text with **clear and descriptive captions**.

### Manuscript Structure

To ensure clarity and uniformity, manuscripts should follow this sequence:

1. **Introduction**: Present the theoretical framework and review of related literature.
2. **Statement of the Problem**: Define the research problem, questions, or hypotheses.
3. **Significance of the Study**: Explain the relevance and contribution of the study.
4. **Study Limitations** (if applicable): Outline any research constraints.
5. **Definitions of Concepts and Terms**: Clarify key terms and constructs.
6. **Methodology**: Describe the research design, population, sample, instruments, procedures, and analysis techniques.
7. **Results and Discussion**: Present findings and interpret them in light of existing research.
8. **Conclusions and Recommendations**: Summarize insights and suggest directions for future research.
9. **References**: Include a complete and properly formatted list of all sources.

### Citation and Referencing Guidelines

All citations and references must follow the **APA Style (7th Edition)**.

- **In-text citations** use the format (Author, Year). Include page numbers for direct quotes.
- **Reference list** should be alphabetical by the author's last name and chronological for multiple works by the same author.
- For same-year publications by the same author, use letters to distinguish them (e.g., 2021a, 2021b).

For full guidelines, refer to: APA Style | Cornell APA Help

**Online ISSN: 2303-9574; Print ISSN: 1814-9480**

Jordan Journal of Educational Sciences (JJES) is a distinguished international journal committed to advancing scholarly research in the field of education. As a double-blind, peer-reviewed, open-access publication. JJES is entirely free of charge for authors and readers, ensuring unrestricted access to high-quality educational research without publication fees. JJES has been disseminating high-quality research both online and in print since its inception in 2005. JJES has officially discontinued its print version as of January 2025. Since January 2025, the Jordan Journal of Educational Sciences (JJES) has transitioned to an online-only publication format. The journal is published by the Deanship of Research & Graduate Studies at Yarmouk University, a leading academic institution in Irbid, Jordan. It operates with the esteemed support of the Higher Scientific Research Committee of the Ministry of Higher Education & Scientific Research in Amman, Jordan, reinforcing its commitment to academic excellence. JJES follows a rigorous publication schedule, releasing meticulously curated issues quarterly in March, June, September, and December, ensuring a continuous contribution to the global educational discourse.

The Jordan Journal of Educational Sciences (JJES) is committed to the principles of open access, ensuring that all published research is freely available to readers worldwide without subscription or access fees. By adopting an open-access model, JJES promotes the unrestricted dissemination of knowledge, fostering academic collaboration and advancing research in Educational Sciences.

**Aims & Scope**

- *JJES* publishes genuine scientific research that received worldwide in the field of Education.
- *Exchange educational knowledge and experts among researchers in the field.*
- *Strengthen the cooperation and coordination between local, regional, and international researchers.*
- *Help in solving educational field problems* through *action research.*

**The Journal Policy**

1- The Journal publishes the scientifically accepted research in a range of educational sciences disciplines.
2- The Journal publishes scientific research that meets the criteria of originality, rigorous methodology with significant scientific insights. .
3- The Journal calls for a percentage of similarity of no more than 25%. for the research to be considered for review and possible publication.
4- In the event of a violation of the rules of scientific integrity and research ethics, the Journal shall notify the institution to which the researcher belongs, so that administrative and legal actions may be taken against him or her.
5- The Journal does not consider research papers that violate its publishing guidelines.
6- The Journal does not charge any fees for reviewing papers or publishing them.

Crossref

# EDUCATIONAL SCIENCES

An International Peer-Reviewed Research Journal

**Volume 21, No. 3, Muharram 1447 H, Sep. 2025**



**ADVISORY BOARD**

**Prof. Yousef Mohammad Sawalmeh**
*Yarmouk University,* **JORDAN**
*Email: yousefs@yu.edu.jo*

**Prof. Mohammad Slameh Al-Rsaaie**
*Al-Hussein Bin Talal University,* **JORDAN**
*Email: rsaaie@ahu.edu.jo*

**Prof. Abdulnaser Mosa Al-Qarraleh**
*Mutah University,* **JORDAN**
*Email: dr_naser_musa@mutah.edu.jo*

**Prof. Rateb AL-Soud**
*University of Jordan,* **JORDAN**
*Email: rsaud@hotmail.com*

**Prof. Sohail Mahmoud Al-Aasasfeh**
*Hashemite University,* **JORDAN**
*Email: sabash@hu.edu.jo*

**Prof. Mohammad Abdulrahman Al-Twalbeh**
*Arab Open University,* **JORDAN**
*Email: m_tawalbeh@aou.edu.jo*

**Prof. Ahmad Sulaiman Bni Ahmad**
*Yarmouk University,* **JORDAN**
*Email: Audeh@yu.edu.jo*

**Prof. "Mohammad Amin" Hamed Al-Qudah**
*Jordan University,* **JORDAN**
*Email: mo.qudah@ju.edu.jo*

**Prof. Sulaiman Ahmad Al-Qadere**
*AL al BayrUniversity,* **JORDAN**
*Email: alqaderee@yahoo.com*

**Prof. Omair Safar Alghamdi**
*Al Baha University,* **Saudi Arabia**
*Email: oalghamdi@bu.edu.sa*

**Prof. No'man Al-Mosawi**
*University of Bahrain,* **Pahrain**
*Email: nalmosawi@hotmail.com*

**Prof. Saleh bin Salem Albosaeidi**
*Sulatan Qaboos Univdersity,* **Sultanate of Oman**
*Email: asad@squ.edu.om*

**Prof. Nawaf Mala'ab Al-Dufairy**
*College of Basic,* **KUWAIT**
*Email: Nwaf070@hotmail.com*

**Prof. Majdi Ali Al-Zamel**
*King Saud University,* **Palestine**
*Email: mzamel@qou.edu*

**Prof. Shaikhah Al Taneijy**
*United Arab Emirates University,* **UAE**
*Email: shaikaha@uaeu.ac.ae*

**Prof. Sami Tebbeb**
*Monastir Univesity,* **TUNISIA**
*Email: tebbebsami@yahoo.fr*

**Prof. Ali Watfa**
*Damascus University,* **SYRIA**
*Email: watfaali@hotmail.com*

**Prof. Sa'd Al-Deen Bo-Tbal**
*Khemis Miliana University,* **Al-Jeria**
*Email: s.boutebal@univ-dbkm.dc*

**Prof. Ruba Bataineh**
*Yarmouk University,* **JORDAN**
*Email: rubab@yu.edu.jo*

**Prof. Ali Al-Gamal**
*Ain Shams University,* **EGYPT**
*Email: alialgamal1741963@gmail.com*

**Prof. Soma Boujaoud**
*American University of Beirut,* **Lebanon**
*Email: boujaoud@aub.edu.lb*

**Prof. Anila Kamal**
*Quaidi-i-Azam University,* **Pakistan**
*Email: dranilakamal@gmail.com*

**Prof. Fernando Maestú**
*Complutense University of Madrid,* **Spain**
*Email: fmaestuu@psi.ucm.es*

**Prof. Akila Dbichi**
*Paris 8 University,* **JORDAN**
*Email: Dbichi.akila@hotmail.fr*

**Prof. Tunku Badariah**
*International Islamic University,* **MALAYSIA**
*Email: tbadariah@iium.edu.my*

**Prof. Amany Saleh**
*Arkansas State University,* **USA**
*Email: asaleh@astate.edu*

**Prof. Ali Ayten**
*Marmara University,* **TURKEY**
*Email: aliayten@marmara.edu.tr*

**Prof. Maryam AL-Falasi**
*Qatar University,* **QATAR**
*Email: malflassi@qu.edu.qa*

**Prof. Fadhil Ibrahim**
*University of Mosul,* **IRAQ**
*Email: fadhil_online@yahoo.com*

**Prof. Othman Omayman**
*Elmergib University,* **LIBYA**
*Email: omayman.othman @yahoo.com*

The Hashemite Kingdom of Jordan

Yarmouk University

# Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES

An International Peer-Reviewed Research Journal Funded by the Scientific Research and Innovation Support Fund, Higher Council for Science and Technology

**Volume 21, No. 3, Muharram 1447 H, Sep. 2025**

Jordan Journal of

Jordan Journal of

# EDUCATIONAL SCIENCES

An International Peer-Reviewed Research Journal

**Volume 21, No. 3, Muharram 1447 H, Sep. 2025**

**Jordan Journal of Educational Sciences is a peer-reviewed, open-access international academic journal published by the Deanship of Scientific Research and Graduate Studies at Yarmouk University, funded by the Scientific Research and Innovation Support Fund, Higher Council for Science and Technology (HCST), Amman, Jordan**

**The journal publishes original and high-quality research in the field of educational sciences and adheres to internationally recognized standards of academic peer review, publication ethics, and open-access principles.**

**The journal is indexed in the following databases:**

**•Ulrich International Periodicals Directory •EBSCO Databases**

**•Islamic World Science Citation Center (ISC) •Crossref • Arab Citation & Impact Factor (ARCIF)**

**EDITOR-IN-CHIEF**: **Prof. Fawwaz Ayoub Momani**
Faculty of Educational Sciences, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
*Email: fawwazm@yu.edu.jo*

**Editorial Secretary:** Sura Ahmad Asad

**EDITORIAL BOARD:**

**Prof. Hani hatmal Obeidat**
Faculty of Educational Sciences, Yarmouk University, Irbed, Jordan.
*Email: Hani.o@yu.edu.jo*

**Prof. Firas Ahmad Al-Hamouri**
Faculty of Educational Sciences, Yarmouk University, Irbed, Jordan.
*Email: hamouri@yu.edu.jo*

**Prof. Omar Hussein Alomari**
Faculty of Educational Sciences, Mutah University, Al-karak, Jordan.
*Email: Omari_mutah@yahoo.com*

**Prof. Mutasem Mohammad Akour**
Faculty of Educational Sciences, Hashemite University, Al-Zarqaa, Jordan.
*Email: mutasem@hu.edu.jo*

**Prof. Ibrahim Ahmad El-Share'**
Faculty of Educational Science, University of Jordan, Amman, Jordan.
*Email: i.shara@ju.edu.jo*

**Prof. Mahmoud Hamid Almigdadi**
Faculty of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Mafraq, Jordan.
*Email: malmigdadi@aabu.edu.jo*

**English Language Editor:** Prof. Dina AbdulHameed Al-Jamal,

**Arabic Language Editor:** Prof. Raed Mahmoud Khdeer

**Typing and Layout** : Sura Ahmad Asad,

**Manuscripts should be submitted through the journal website at: *https://jjes.yu.edu.jo/index.php/jjes/index***

**Contact: Prof. Fawwaz Ayoub Momani**
**Editor-in-Chief**
**Jordan Journal of Educational Sciences**
**Deanship of Research and Graduate Studies**
**Yarmouk University-Irbid-Jordan**
**Tel**. 00 962 2 7211111 **Ext**. 3208
**E-mail**: *jjes@yu.edu.jo*
Yarmouk University Website: *http://www.yu.edu.jo*

Website: ***https://jjes.yu.edu.jo/index.php/jjes/index***