



المجلة السعودية للعلوم النفسية

دورية علمية محكمة

تصدرها
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
جامعة الملك سعود

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



المجلة السعودية للعلوم النفسية

دورية علمية محكمة

المجلة السعودية للعلوم النفسانية

رئيس التحرير

أ.د. فهد بن عبدالله الدليم

جامعة الملك سعود (السعودية)

✻ ✻

مدير التحرير

أ.د. السيد محمد أبو هاشم

جامعة الملك سعود (السعودية)

✻ ✻

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. أحمد بن مهدي مصطفى

جامعة الأزهر (مصر)

أ.د. راشد بن حماد الدوسري

جامعة البحرين (البحرين)

أ.د. سعد بن عبدالله المشوح

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)

أ.د. مروان بن طاهر الزعبي

الجامعة الأردنية (الأردن)

د. محمد بن جعفر ثابت

جامعة أم القرى (السعودية)

✻ ✻

سكرتير التحرير

د. حمود بن سعيد السليمي

✻ ✻

الهيئة الاستشارية

أ.د. إيمان بنت فوزي شاهين

جامعة عين شمس (مصر)

أ.د. سهام بنت عبد الرحمن الصويغ

جامعة الخليج العربي (البحرين)

أ.د. عبد الرحمن بن سليمان الطريري

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. عبد المنان ملا معمور بار

جامعة أم القرى (السعودية)

أ.د. ماهر بن محمد أبو هلال

جامعة السلطان قابوس (عمان)

✻ ✻ ✻

© 1441هـ / 2019م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية
توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

المجلة السعودية للعلوم النفسانية: ص.ب 2458، الرياض: 11451، المملكة العربية السعودية

هاتف: 4677017 فاكس: 4674664

SJPSgesten@ksu.edu.sa

جميع الآراء في هذه المجلة تُعبر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية

مجلة دورية محكمة

تصدر مرتين في العام الجامعي (إبريل - نوفمبر)

تنشر المجلة البحوث والمراجعات العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية بحيث تشمل، البحوث التي تتميز بالأصالة والابتكار.



الرؤية - الرسالة - الأهداف

الرؤية:

الريادة وتحقيق التميز على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال نشر البحوث العلمية النفسية.

الرسالة:

الارتقاء بمستوى البحوث والدراسات النفسية إلى مستويات متميزة وبما يتسق مع القيم الإسلامية ويحقق معايير الجودة العالمية للنشر العلمي.

الأهداف:

- 1) نشر الفكر النفسي وترسيخ المعرفة النفسية .
- 2) الإسهام في إثراء التراكم المعرفي في مختلف مجالات علم النفس .
- 3) نشر البحوث والدراسات المتخصصة في مجالات علم النفس المختلفة.

مجالات النشر:

جميع موضوعات وقضايا علم النفس بفروعه النظرية والتطبيقية.



تحقيقات وتواريخ

| | |
|--|---|
| صدر أول عدد بعنوان "رسالة التربية وعلم النفس" | شعبان 1410هـ / مارس 1990م |
| تغير اسم المجلة إلى "المجلة السعودية للعلوم النفسية" | 27- جمادى الأولى - 1439هـ / 12- مارس - 2018م |
| عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد (العدد 2) ربيع الأول 1441هـ / نوفمبر 2019م | 11 بحثاً |
| عدد البحوث قيد النشر | 2 ~ |



افتتاحيه العدد الثاني من المجلة السعودية للعلوم النفسية

الحمد لله و الصلاة و السلام على رسول الله نبينا محمد و على آله و صحبه أجمعين . تسعد هيئة تحرير مجلة العلوم النفسية بتقديم عددها الثاني والذي يتضمن خمسة أبحاث تتناول موضوعات متنوعة من فروع علم النفس يأتي في مقدمتها بحث جدوى متغيرات الحوار الإيجابي و المرونة وإدارة الذات كمنبئات بجودة الحياة الأسرية لدى عينة من طلبة جامعة القصيم. أما البحث الثاني فقد تناول فاعلية القياس التكيفي المحوسب في قياس تحصيل عينة من طلبة الجوف مقارنة بالإختبار الورقي التقليدي؛ في حين تطرق البحث الثالث لدور الإمتنان و الأمل كمتغيرين منبئين بالسعادة لدى عينة مكونة من 396 من طلبة جامعة القريات. من جانب آخر فقد تناول البحث الرابع دلالات الصدق و الثبات لمقياس الميول المهنية المصور للفتيات (83 طالبه) من ذوات القصور الفكري المتوسط في معاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض.

أما البحث الخامس والأخير فقد تناول موضوعا يتعلق بتأثير ثقافات الشعوب من منظور منحنى التوافق و دورها في إحداث الصدمات الثقافية لدى عينة (155) من الطلبة المبتعثين للدراسة في بريطانيا وعلاقة كل ذلك بمتغيرات ديموغرافية مثل الحالة الاجتماعية و النوع و المرحلة الدراسية. ختاماً تأمل هيئة تحرير المجلة في أن يجد الباحثون و الدارسون وعامة قراء العدد ما يحوز على قبولهم ورضاهم آمليين الا ييخلوا علينا بملاحظاتهم وتعقيباتهم التي ستسهم بلا شك في تحسين مستوى المجلة وتطويرها؛ والله من وراء القصد .

رئيس هيئة تحرير المجلة
أ.د. فهد بن عبد الله الدليم

المحتويات

| الصفحة | الموضوع |
|--------|--|
| 1 | الحوار الإيجابي والمرونة وإدارة الذات كمنبئات بجودة الحياة الأسرية لدى عينة من طلبة الجامعة . نشوة كرم أبوبكر ، لولوة صالح الرشيد |
| 29 | فاعلية القياس التكميلي المحوسب في قياس تحصيل طلاب الجامعة . أمين صبري نور الدين |
| 49 | إسهام متغيري: الامتنان والأمل في التنبؤ بالسعادة لدى طلبة الجامعة . عبدالله بن عبدالهادي سليم العنزي |
| 81 | دلالات صدق وثبات مقياس الميول المهنية المصور للفتيات من ذوات القصور الفكري المتوسط في مدينة الرياض . |
| 99 | ابتسام بنت عبد العزيز البديري، عبير بنت عبدالله الحربي الصدمة الثقافية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلاب السعوديين الدارسين في المملكة المتحدة . عبدالله بن عبدالرحمن الأسمرى |



نشوة بنت كرم أبوبكر ولولوة بنت صالح الرشيد: الحوار الإيجابي والمرونة وإدارة الذات كمنبئات بجودة الحياة الأسرية لدى ...

الحوار الإيجابي والمرونة وإدارة الذات كمنبئات بجودة الحياة الأسرية لدى عينة من طلبة الجامعة¹

نشوة كرم أبوبكر

لولوة صالح الرشيد

قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة القصيم

قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة القصيم

قدم للنشر 1440/1/27 هـ - وقيل 1440/3/28 هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تحديد القيمة التنبؤية لكل من: الحوار الإيجابي، والمرونة، وإدارة الذات في التنبؤ بمستوى جودة الحياة الأسرية لدى عينة من طلبة جامعة القصيم، والكشف عن الفروق في: الحوار الإيجابي، والمرونة، وإدارة الذات في ضوء النوع والمستوى الاقتصادي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (336) طالباً وطالبةً بجامعة القصيم، 40 طالباً وطالبةً منها استخدمت كعينة استطلاعية؛ للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، و (296) طالباً وطالبةً (116 ذكور، 180 إناث) كعينة أساسية، وتم استخدام مقياس للحوار الإيجابي، من إعداد الباحثين، ومقياس المرونة (CD-RISC) ترجمة وتقنين: نشوة أبوبكر وأفرح الشمري، ومقياس إدارة الذات من إعداد: طلعت منصور، وأحمد عبدالمنعم، وإيمان ريان (2015)، ومقياس جودة الحياة الأسرية من إعداد أماني عبد المقصود، وسميرة شند (2010)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود انخفاض في نسب انتشار الحوار الإيجابي لدى أفراد العينة، وإسهام كل من الحوار الإيجابي، والمرونة وإدارة الذات في التنبؤ بجودة الحياة الأسرية، وكانت إدارة الذات أكثرهم إسهاماً في التنبؤ، كما وجدت فروق بين الذكور والإناث على متغيرات الدراسة في اتجاه الإناث، وكانت الفروق التي ترجع للمستوى الاقتصادي على متغيرات الدراسة في اتجاه المستوى الاقتصادي المرتفع، واحتتمت الدراسة بتوصيات مقترحة في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج.

الكلمات المفتاحية: الحوار الإيجابي، المرونة، إدارة الذات، جودة الحياة الأسرية - طلبة الجامعة.

¹ تتوجه الباحثتان بخالص الشكر والتقدير لكرسي الشيخ عبد العزيز السعودي لتنمية الإيجابية بجامعة القصيم على دعمهم المادي والمعنوي للبحث.

المقدمة

الحوار الإيجابي لأفراد الأسرة، ومدى ما يمتلكونه من مهارات تمكنهم من الحوار الإيجابي الفعّال، الذي يساعدهم في التفاوض وحل مشكلات الحياة اليومية، ويهيئ لهم فرصاً للتفاعل مع أفراد الأسرة، ويشير الهاجري (2015) إلى الحوار الأسري بأنه التفاعل بين الوالدين والأبناء من خلال تبادل الأحاديث والآراء والأفكار عن طريق المناقشة. كما أشار ذونا وبراون وبراون (2016) Zuna, Brown & Brown إلى أن كل من: الدعم النفسي، والتفاعلات الأسرية والعلاقات الأسرية، الصحة والرفاهية العامة، وجودة الخدمات المقدمة للأسرة من العوامل التي تؤثر على جودة الحياة الأسرية.

وتعد المرونة أحد الخصائص التي تسهم في التمتع بجودة الحياة، فقدم وي (2011) Wu ثلاثة مؤشرات مهمة لجودة الحياة الذاتية هي: أساليب المواجهة، والمرونة والأمل، وفي دراسة محمود (2012) أمكن التنبؤ بالصحة النفسية والنجاح الأكاديمي من خلال إدارة الذات، الأمر الذي يزيد من التركيز على مهارات التواصل والحوار، والمرونة وإدارة الذات، وأهميتهما في تحقيق جودة الحياة الأسرية، فقد توصلت دراسة جیدن وإسرمامي وتاييلور Geden & Isaramalai & Taylor (2002) إلى وجود علاقات دالة بين إدارة الذات للأزواج وبين جودة الحياة الزوجية. مما يشير إلى أهمية إدارة الذات في تحقيق جودة الحياة، وذلك لما تتضمنه إدارة الذات من جوانب تتمثل في: التنظيم الذاتي، إدارة الوقت، التفاوض، إدارة العلاقات الاجتماعية، الثقة بالنفس.

ومن خلال العرض السابق، يتضح وجود عوامل ومتغيرات عدة تسهم في تحقيق جودة الحياة، واقتصرت الدراسة الحالية على إلقاء الضوء على: الحوار الإيجابي، المرونة، إدارة الذات، وتحديد أيهم أكثر إسهاماً في التنبؤ بجودة الحياة الأسرية.

مشكلة الدراسة:

مع زيادة الاهتمام بكل ما من شأنه توفير الصحة النفسية للأفراد، وتزامناً مع ازدهار علم النفس الإيجابي، وخاصة بعد

يسعى الباحثون والمختصون بعلم النفس إلى توفير مقومات الصحة النفسية للأفراد، والتي تضمن لهم التمتع بحياة سعيدة هانئة، ولا يقتصر الأمر على الجانب الشخصي للفرد، بل يتسع ليشمل جميع مناحي حياته، والتي يمكن التعبير عنها من خلال جودة الحياة.

وتمثل الأسرة البنية الأساسية في بناء شخصية الأبناء، وذلك لأهمية ما يوفره الوالدان لأبنائهم في هذه المرحلة، من خلال عملية التربية والتنشئة، كما يهيئان لهم بيئة مناسبة، ويوفران الخدمات الأولية التي تشبع حاجات أبنائهم، إضافةً لما يقدمانه من دعم نفسي؛ بما يحقق التفاعل الأسري، ويوفر لأفراد الأسرة السعادة؛ فعندما تتوفر هذه الجوانب يصبح الأفراد قادرين على التمتع بجودة الحياة الأسرية، مع التأكيد على أهمية المرحلة الأولى من حياة الفرد في تكوين شخصيته، ويرى سوليفان أن الوالدين يمنحان الطفل بمرحلة الطفولة الإثابة والتدليل كوسيلة لمساعدته في تحقيق التوافق، وإذا أعيق إشباع هذه الحاجة؛ فإن المكونات المرتبطة بمشاعر اللامعاشية سوف تكون أكثر سيطرة على نظام الذات للطفل. (عبد الرحمن ، 1998: 252-253).

ومع ازدهار المجتمعات وتطورها؛ وسعيها للاهتمام بجودة حياة أفرادها، وما ستعكسه جودة حياتهم على زيادة إنتاجيتهم، الأمر الذي يلقي مزيداً من الضوء على دراسة جودة الحياة، وتتعدد مجالات جودة الحياة لتشمل المجالات المادية والبيئية، والاجتماعية، والنفسية، والأسرية؛ وتأتي جودة الحياة الأسرية في مقدمة هذه المجالات، فالأسرة هي النواة التي يمكن لها أن تضمن تحقق جودة الحياة في جميع المجالات، وذلك إذا توفر لها جملة من العوامل التي تهيئ أفراد الأسرة للوصول إلى التمتع بجودة الحياة الأسرية أولاً، يليها شتى جوانب الحياة.

ويأتي التواصل الفعّال بين أفراد الأسرة ليمثل أحد مؤشرات جودة الحياة الأسرية، والذي يعبر عنه من خلال

نشوة بنت كرم أبوبكر ولولوة بنت صالح الرشيد: الحوار الإيجابي والمرونة وإدارة الذات كمنبئات بجودة الحياة الأسرية لدى ...

إلى فعالية زيادة المرونة النفسية في خفض العنف الأسري، كما أكدت دراسة تشاو ويوو وهوانج (Cho & Yoo & Hwang, 2016) إلى أن المرونة الذاتية هي العامل الرئيس الذي يؤثر على جودة الحياة، الأمر الذي يؤكد على أهمية المرونة النفسية كأحد الخصائص الشخصية التي تسهم في تحقيق جودة الحياة للأفراد.

إضافةً إلى أن اتصاف الأفراد بمهارات شخصية في إدارة الذات، وقدرتهم على تحديد الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، يؤهلهم للتمتع بجودة الحياة، فأشار ويتشت ومناذجنين وكورتني و سشيلز وجونسون Wichit, (2017) Mntzaganian, Courtney, Schulz & Johnson إلى أن تنمية فعالية الذات وإدارة الذات يحسن جودة الحياة.

ويمكن القول: إن توفر خصائص وسمات إيجابية لأفراد الأسرة؛ يهيئ للوصول إلى نوعية حياة أفضل، ومن خلال العرض السابق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الآتي: هل يمكن التنبؤ بجودة الحياة الأسرية من خلال: الحوار الإيجابي والمرونة وإدارة الذات؟ ويتفرع منه التساؤلات الفرعية الآتية:

أسئلة الدراسة:

- 1- ما مستوى الحوار الإيجابي، والمرونة، وإدارة الذات وجودة الحياة الأسرية لدى عينة الدراسة؟.
- 2- ما القيمة التنبؤية التي يسهم بها كل من الحوار الإيجابي، والمرونة، وإدارة الذات في التنبؤ بجودة الحياة الأسرية؟.
- 3- هل يختلف الذكور والإناث (عينة الدراسة) في: الحوار الإيجابي، والمرونة، وإدارة الذات وجودة الحياة؟.
- 4- هل يختلف: الحوار الإيجابي، والمرونة، وإدارة الذات وجودة الحياة الأسرية باختلاف المستوى الاقتصادي لعينة الدراسة؟

أهمية الدراسة:

إسهامات مارتن سيلجمان 2000 Martin Seligman، فقد اهتم بالخبرات والسمات الإيجابية للأفراد، وكانت نشأة علم النفس الإيجابي Positive Psychology، مفعراً لاهتمامه بموضوعات مثل: الوجود الأفضل Well-being، والرضا Satisfaction، والأمل Hope، والتفاؤل Optimism، والسعادة Happiness، والاستمتاع والرفاه النفسي، والمهارات الشخصية، وغيرها من الجوانب النفسية الإيجابية للفرد: Joseph (2001) Glenn & 3)، ويهدف علم النفس الإيجابي إلى تنمية جوانب شخصية الإنسان والوصول بها إلى شيء من الكمال والمثالية، بل وتحقيق جودة الحياة الأسرية، والتي تعكس كل معاني الإيجابية داخل الأسرة، متمثلةً في تنشئة أفرادها تنشئة إيجابية سليمة، توفر لهم سبل الحياة النفسية السوية، من حيث الدعم النفسي، وتلبية الاحتياجات الأساسية، والتمتع بالرفاهية.

وتسعى المؤسسات والجهات المعنية إلى غرس الجوانب الإيجابية في شخصية الأفراد، سواء كانوا عاملين، أو طلاباً، وذلك سعياً في التنمية الإيجابية لشخصيتهم، الأمر الذي ينعكس على جميع جوانب حياتهم، وعلى المجتمع المحلي بصفة عامة.

ويعتد توفير جو من الحوار الإيجابي البناء بين أفراد الأسرة، مدعاة لغرس ونمو مهارات وقيم إيجابية مثل: التفاوض، حل المشكلات، التعاون، التسامح، الصفا، الأمر الذي يُحسن من تفاعلات أفراد الأسرة، ويهيئهم إلى التمتع بأسرة سوية مستقرة تتصف بجودة الحياة، وأشارت دراسات الهاجري وآخرين (2015) و أحمد (2013) إلى أهمية الحوار الأسري وأثره الإيجابي على زيادة كفاءة أفراد الأسرة، في حين أكدت دراسة بدر (2012) على العلاقة بين الحوار الأسري الإيجابي والقيم، وجدير بالذكر أن اتصاف الأبناء بالمرونة والقدرة على مواجهة المواقف المختلفة التي تعترضهم، ومواجهة الأزمات والمشكلات بفعالية يسهم أيضاً في حياة أسرية إيجابية، وفي ذلك الصدد كانت دراسات خرابشة والشاوي (2013) التي توصلت إلى وجود علاقة بين المرونة النفسية والعلاقات الأسرية السوية، وتوصلت دراسة عامر (2015)

الأهمية النظرية:

● يعد الاهتمام بالحوار الإيجابي وزيادة تفعيله من المتطلبات المعاصرة التي تسهم في ازدهار المجتمع، من خلال تنمية العلاقات بين أفراد الأسرة وتصحيح المفاهيم الخاطئة ونقلها، وتثبيت القيم الإيجابية في نفوس الأبناء؛ مما يعكس تفاعلات إيجابية داخل الأسرة والمجتمع؛ تقود إلى زيادة كفاءة الأفراد وإنتاجيتهم.

● تعدُّ المرحلة الجامعية من أهم مراحل التعليم تأثيراً في تشكيل شخصيات الطلاب، بما توفره من ممارسة للأنشطة ومشاركات داخل الجامعة وخارجها، وما تتيحه من علاقات اجتماعية متنوعة، تسهم في صقل شخصيتهم، ويكون الأمر أكثر فائدة إذا ما تم التركيز على تنمية الجوانب الإيجابية من شخصيتهم، كالحوار الإيجابي، والمرونة وإدارة الذات وغيرها، مما يعود بالفائدة على الطلاب أنفسهم، وعلى أسرهم أيضاً.

● تحديد الصلة الوثيقة بين الحوار الإيجابي والمرونة وإدارة الذات ومدى إسهامهم في جودة الحياة الأسرية.

الأهمية التطبيقية:

1. إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في وضع برامج لتنمية المتغيرات مثل: الحوار الإيجابي، المرونة، إدارة الذات، والتي من شأنها تحسين جودة الحياة الأسرية لدى طلاب الجامعة.
2. تقديم إدارة تتمتع بالخصائص السكومترية الملائمة لقياس الحوار الإيجابي لدى طلاب وطالبات جامعة القصيم.
3. الاهتمام بالمقومات التي من شأنها توفير حياة أسرية مستقرة، ينعم أفرادها بالصحة النفسية، ويتسمون بالإيجابية.
4. إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة في إعداد ورش عمل وندوات ودورات تدريبية، تنمي الجوانب الإيجابية من شخصية الطلاب.
5. حث القائمين على العملية التعليمية والوحدات التدريسية والإرشادية بالجامعة على تحديث الخطط التدريسية والتدريبية للطلاب بما يتناسب مع تنمية القيم الإيجابية

للطلاب.

6. كما ترجع الأهمية التطبيقية للدراسة إلى المساهمة في نشر ثقافة الإيجابية بين أفراد المجتمع عامةً، وطلاب الجامعة خاصةً.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- 1- التعرف على مستويات كل من: الحوار الإيجابي، والمرونة، وإدارة الذات وجودة الحياة الأسرية لدى عينة الدراسة.
- 2- تحديد نسبة إسهام كل من: الحوار الإيجابي، والمرونة، وإدارة الذات في التنبؤ بجودة الحياة الأسرية.
- 3- التعرف على الفروق بين الذكور والإناث على كل من: الحوار الإيجابي، والمرونة، وإدارة الذات وجودة الحياة الأسرية لدى عينة الدراسة.
- 4- الكشف عن الفروق في كل من: الحوار الإيجابي، والمرونة، وإدارة الذات وجودة الحياة الأسرية في ضوء المستوى الاقتصادي لعينة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

الحوار الإيجابي:

عرفت الهاجري (2015) الحوار الأسري بأنه التفاعل بين الوالدين والأبناء من خلال تبادل الأحاديث والآراء والأفكار عن طريق المناقشة فيما بينهم حول المواضيع التي تخص الأسرة والمجتمع من حولها، بحيث يحقق الألفة والمحبة بين أفرادها، ويساعدهم على الاندماج في مجتمعهم.

وتعرف الباحثتان الحوار الإيجابي بأنه تمكن الطالب من مهارات الحوار كالتعبير والإنصات، وحسن استخدامها في التفاهم مع الآخرين وحل المشكلات، وفي تنمية التفاعل الاجتماعي داخل الأسرة وخارجها. ويتضمن الأبعاد الفرعية الآتية:

نشوة بنت كرم أبوبكر ولولو بنت صالح الرشيد: الحوار الإيجابي والمرونة وإدارة الذات كمنبئات بجودة الحياة الأسرية لدى ...

إدارة الوقت Time Management، إدارة الضغوط والانفعالات
Emotion Management، إدارة العلاقات الاجتماعية Social
relationship management، الثقة بالنفس Self Confidence،
الدافعية الذاتية Self Motivation، الضبط الذاتي Self
Control، التفاؤل Optimism، التخطيط الجيد Planning.
وتعرف إدارة الذات إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها
الطالب على مقياس إدارة الذات.

جودة الحياة الأسرية:

عرفت عبد المقصود وشند (2010) جودة الحياة
الأسرية بأنها العلاقات والممارسات الإيجابية التي يتبعها
الوالدان في تنشئة الأبناء، وما يتسم به من دفاء وتقبل
ومشاركة وتشجيع واستحسان في المواقف الحياتية المختلفة،
وإدراك الأبناء ذلك، وردود أفعالهم تجاه هذه الممارسات،
والعلاقات المتبادلة بين أفراد الأسرة، وما تتسم به هذه
العلاقات من أساليب سوية في التعامل لتحقيق الأهداف،
وإنجاز الأعمال والمهام ودعم أفراد الأسرة في المواقف المختلفة،
وتقاس من خلال أبعادها الفرعية: التفاعل الأسري، الوالدية،
السعادة الانفعالية، المقدرة المالية.
وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي
على مقياس جودة الحياة.

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت الحوار الإيجابي:

هدفت دراسة قنديل (2011) إلى التعرف على جوانب
ثقافة الحوار الإيجابي لدى جماعات الشباب الجامعي، وتحديد
الدور المهني للأخصائي الاجتماعي في تنمية ثقافة الحوار
الإيجابي لدى جماعات الشباب الجامعي، إضافةً إلى رصد
المعوقات التي تحد من دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية
ثقافة الحوار الإيجابي، والخروج ببعض المقترحات التي تعمل
على تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي في تنمية ثقافة الحوار
الإيجابي، تكونت عينة الدراسة من (120) شاباً من بين

مهارات الحوار: وتعرف مهارات الحوار بأنها " ما يمتلكه
الطالب الجامعي من مهارات للتواصل، كالإقناع، والأدلة
المنطقية، والإنصات والتعبير عن رأيه.

التفاوض وحل المشكلات: استخدام الطالب الجامعي
لمهارات الحوار في التفاوض مع الآخرين بالجامعة والأسرة
والحياة العملية، واستفادته منها في حل المشكلات التي
تواجهه.

التفاعل مع الآخرين: استخدام الطالب الجامعي لمهارات
الحوار الإيجابي في تفاعلاته اليومية مع الآخرين: الأسرة،
الأصدقاء، الزملاء، الأساتذة وغيرهم.

احترام الآخرين: استخدام الطالب الجامعي للعبارة
والكلمات الإيجابية: كالثناء، والشكر، والتقدير في تعاملاته
اليومية مع الآخرين، والتي تدل على احترامهم لهم.

ويعرف الحوار الإيجابي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها
الطالب على مقياس الحوار الإيجابي.

المرونة: يعرف كونج ووينج وهي ولي kong & wang & hu &
(2015) المرونة النفسية بأنها القدرة على النمو في
مواجهة المخاطر والأحداث السلبية وتلك المرونة النفسية تعدُّ
ضرورية من أجل الصحة النفسية والبدنية للفرد.

ويعرفها ديفيدسون وكونر (2003) " بأنها جودة الفرد
الشخصية، التي تمكنه من النجاح في مواجهة الصعاب
والشدائد". Connor and Davidson (2003)، وهو التعريف
الذي تتبناه الباحثتان، لاعتمادهما على مقياسهما بعد ترجمته.

وتعرف المرونة إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة
على مقياس المرونة.

إدارة الذات:

أشار كل من منصور وعبد المنعم وريان (2015) إلى
تعريف إدارة الذات بأنها: قدرة الفرد على تعديل أفكاره
والسيطرة على السلوك وتنظيم العمليات الداخلية والمختصة
بتعديل الذات أو تعديل السلوك، وأضافوا أيضاً أنها تتضمن
مجموعة من الآليات هي: التنظيم الذاتي Self- regulation،

الحوار الأسري والقيم. طبقت الدراسة بالمتجمع الجزائري، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من الصف الثاني الثانوي، طبق عليهم: استمارة الحوار الأسري، ومقياس القيم. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الحوار الأسري وبين القيم، ووجود فروق على القيم بين الأكثر والأقل استخداماً للحوار الأسري.

وهدف دراسة أحمد (2013) إلى معرفة واقع الحوار الأسري في الأسرة السودانية من حيث المعوقات والمتطلبات، وتكونت عينة الدراسة من (500) متزوجة بمحلية الخرطوم بالسودان تم اختيارهن عن طريق العينة العشوائية البسيطة وطبق عليهن مقياس مهارات الحوار الأسري، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن: للحوار الأسري متطلبات معرفية وسلوكية ووجدانية، كما أنه يتميز الحوار الأسري في الأسرة السودانية بالانخفاض بمحلية الخرطوم، كما أضافت الدراسة إلى أن نشر ثقافة الحوار الأسري تتطلب مجموعة من المؤسسات، تسعى إلى تقديم توعية الأسرة وتصميم المناهج التربوية والاستفادة من المؤسسات الدينية ومنظمات المجتمع المدني والإعلام في توعية المجتمع.

هدفت دراسة الهاجري والرشيدي وعبد الغفور (2015) إلى التعرف على واقع الحوار الأسري بين الوالدين والأبناء بالمتجمع الكويتي، من حيث: مواضيع الحوار، ووقت الحوار، تكونت العينة (1071) فرداً، منهم (567) من الوالدين، و(504) أبناء من طلبة الجامعة، تم استخدام استبانتان إلكترونيتان: إحداهما للوالدين وتضمنت (24) بنداً، وأخرى للأبناء وشملت (23) بنداً، وتم نشرها للمجتمع المستهدف عبر وسائل التواصل الاجتماعي (تويتر - واتساب)، وتوصلت النتائج إلى أن غالبية أفراد العينة سواء من الوالدين أم الأبناء يمارسون الحوار فيها بينهم، وأنهم راضون عن طريقة ممارستهم لهذا الحوار، وكان من مميزات الحوار أنه يحقق الاستقرار والتفاهم في الحياة الأسرية، فضلاً عن انعكاسه الإيجابي على شخصية الأبناء، وكانت أكثر المواضيع التي يتحاور فيها الوالدان مع أبنائهم هي مستقبل الأبناء الدراسي،

طلاب وطالبات الفرقتين الثالثة والرابعة بكليات جامعة حلوان، واعتمدت الدراسة على الأدوات الآتية: (استمارة الحوار للشباب الجامعي، وأخرى خاصة بالأخصائيين الاجتماعيين العاملين بأجهزة رعاية الشباب، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أهمية تنمية ثقافة الحوار الإيجابي، إذ إنها تنمي العلاقات الإنسانية، وكان الحوار الإيجابي وسيلة فعّالة للتواصل مع الآخر، كما يمكن من خلال الحوار الإيجابي حل أغلب الخلافات والمشكلات، إضافة إلى أن الحوار الإيجابي يدفع الآخر إلى الاستماع إلى الطرف المتحدث؛ مما يحسن من العلاقات الاجتماعية، ويوطد الصلات بينهم.

وتناولت دراسة أحمد (2012) تحديد تأثير المدخل المعرفي لزيادة وعي الطالبات الجامعيات المقبلات على الزواج بأهمية الحوار الأسري، والتوصل إلى أنسب الأساليب العلاجية التي تزيد من وعي الطالبات الجامعيات المقبلات على الزواج بالحوار الأسري، تكونت عينة الدراسة من (30) من طالبات كلية الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان، طبق عليهم المقابلة المهنية كأداة تشخيص، وتلقوا برنامجاً علاجياً (فردى - جماعي) لتنمية وعي الطالبات، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في وعي الطالبات الجامعيات المقبلات على الزواج بالحوار الأسري وأبعاده الفرعية، ووجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما ذكرت الدراسة أن أسباب انعدام الحوار ترجع إلى عدم استماع الآباء لأبنائهم، الأمر الذي أدى إلى وجود مشكلة الحوار السلبي أو انعدام الحوار داخل الأسرة، إضافةً إلى ثقافة المجتمع الريفي التي تهمش رأي المرأة. كما توصلت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بالحوار الأسري وأهمية غرس قيمه وثقافته لدى الأبناء؛ لما له من أثر إيجابي في تنمية الحوار داخل الأسرة.

وتناولت دراسة بدر (2012) تحديد العلاقة بين الحوار الأسري والقيم، وتعرف تأثير غياب الحوار الأسري على قيم الفرد، ودراسة الفروق بين الأفراد على كل من:

نشوة بنت كرم أبوبكر ولولوة بنت صالح الرشيد: الحوار الإيجابي والمرونة وإدارة الذات كمنبئات بجودة الحياة الأسرية لدى ...

الوظائف النفسية والمرونة الأسرية مرتبطين ارتباطاً دالاً بجميع مجالات جودة الحياة.

هدفت دراسة المالكي (2012) إلى تحديد فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على استراتيجيات المرونة لزيادة المرونة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، بلغ عددهن (189) طالبةً من طالبات المستوى الأول والثامن، تم اختيار (33) طالبة من الحاصلات على أقل الدرجات على مقياس المرونة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمتوسط درجات الطالبات على مقياس المرونة الإيجابية بمجال واحد فقط هو مجال الاعتناء بالنفس لصالح تخصص العربي بالنسبة لمتغير (التخصص الدراسي)، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في كل من المجالات الآتية: مجال تقبل التغيير، اكتشاف الذات، اتخاذ القرارات الحاسمة لصالح المستوى الثامن بالنسبة لمتغير (المستوى الأكاديمي)، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على استبانة مرونة الأنا في الاختبار القبلي والبعدي في صالح درجات الاختبار البعدي؛ مما يعني قدرة البرنامج الإرشادي وفاعليته في زيادة مرونة الأنا لدى عينة الدراسة.

وركزت دراسة آل شويل ونصر (2012) على تحديد الفروق بين مرتفعي ومنخفضي المرونة النفسية الإيجابية على كل من: تقدير الذات واتخاذ القرار، تكونت عينة الدراسة من (276) طالباً وطالبةً (107 ذكور، 169 إناث)، تراوحت أعمارهم بين (19) : (22) سنة من طلاب كلية التربية بجامعة الباحه، وتم استخدام مقياس المرونة النفسية الإيجابية، ومقياس تقدير الذات، ومقياس اتخاذ القرار، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في كل من: المرونة النفسية الإيجابية، وتقدير الذات واتخاذ القرار، كما وجدت فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضي المرونة النفسية الإيجابية في متغير تقدير الذات في اتجاه مرتفعي المرونة النفسية الإيجابية، في حين لا توجد فروق دالة إحصائية في متغير اتخاذ القرار.

وتوصلت الدراسة أيضاً إلى رضا أفراد العينة عن الوقت الذي يقضونه في التحوار فيها بينهم، وعن ميلهم إلى التحوار داخل المنزل.

ثانياً: دراسات تناولت المرونة:

هدفت دراسة وي (Wu 2011) إلى تحديد المتغيرات التنبؤية والوسيلة لجودة الحياة، والتركيز على دور العوامل الاجتماعية الديمغرافية وأساليب المواجهة والمرونة والأمل وأثرهما على جودة الحياة الذاتية، تكونت عينة الدراسة من (175) فرداً من المعرضين لصدمات نفسية شديدة وقد يصاحبها اضطراب ما بعد الصدمة واكتئاب وسوء جودة الحياة، وأشارت نتائج تحليل المسار أن مواجهة المواقف الشخصية الصادمة السابقة يؤثر تأثيراً كبيراً على اضطراب ما بعد الصدمة والاكتئاب والصحة البدنية، كما وجد أن اضطراب ما بعد الصدمة والاكتئاب يؤثران تأثيراً مباشراً وغير مباشر على جودة الحياة، وأن أساليب المواجهة والمرونة والأمل يتوسطان أثر اضطراب ما بعد الصدمة والاكتئاب؛ مما يؤدي لتقديم ثلاثة مؤشرات مهمة لجودة الحياة الذاتية هي: أساليب المواجهة، والمرونة والأمل.

وفي دراسة لتشن و ساير و زميرمان وسوتير وبيلمر (Chen & Sabir & Zimmerman & Sutor & Pillemer 2011) ركزت على مدى تأثير ديناميكيات الأسرة على جودة حياة الأفراد من عملاء وكالات التأهيل المهني، وقد تم اختبار عشرة مجالات حياتية من أجل فحص جودة الحياة هي: الصحة البدنية، والصحة النفسية، والعمل/ التعليم، والأنشطة الترفيهية، والعلاقة بالآخرين، والعلاقات الأسرية، والعلاقات الاجتماعية، والوضع المالي والاستقلال، والجانب الروحاني. وأشارت النتائج إلى أن التماسك الأسري، والمرونة الأسرية متغيران مستقلان، في حين وجد أن جودة الحياة هي المتغير التابع. وتوصلت أيضاً إلى أن الوظائف الأسرية والمرونة الأسرية يلعبان دوراً محورياً في جودة حياة الأشخاص، كما وجدت علاقة قوية بين الوظائف الأسرية وجودة الحياة بالإضافة إلى المرونة الأسرية وجودة الحياة، كما كانت

الذكور و50 من الإناث)، و استخدم مقياس المرونة ومقياس الرضا عن الحياة، وأشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود ارتباط إيجابي دال بين المرونة والرضا عن الحياة، كما أشارت النتائج إلى وجود فرقٍ دالٍ بين الذكور والإناث في مستوى الرضا عن الحياة، في اتجاه الذكور؛ في حين لم توجد فروق بينهم في المرونة، كما لم توجد فروق ترجع للعاملين وغير العاملين، ووجدت علاقة إيجابية دالة بين الرضا عن الحياة والمرونة.

وهدفت دراسة عامر (2015) إلى تحديد مدى فاعلية برنامج إرشادي لزيادة المرونة النفسية وخفض العنف الأسري لدى بعض الحالات المعنفة من النساء بالمملكة العربية السعودية، تم استخدام: مقياس المرونة النفسية، ومقياس العنف ضد المرأة، وبرنامج إرشادي لزيادة المرونة النفسية، تلقت المجموعة التجريبية وعددها (10) طالبات البرنامج الإرشادي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المرونة النفسية وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي، كما كشفت النتائج عن فاعلية البرنامج الإرشادي في زيادة المرونة النفسية وخفض العنف الأسري لدى بعض الحالات المعنفة من أفراد المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة إبراهيم وإبراهيم و السرسري (2016) إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على المرونة النفسية لتحسين الكفاءة الوجدانية لدى عينة من الطالبات في المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (50) طالبةً في الصف الأول الثانوي (25 مجموعة ضابطة- 25 مجموعة تجريبية)، طبق عليهن مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة ومقياس المرونة النفسية، ومقياس الكفاءة الوجدانية، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي على المرونة النفسية، والكفاءة الوجدانية لدى أفراد المجموعة التجريبية في اتجاه القياس البعدي، كما وجدت فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من المرونة النفسية والكفاءة الوجدانية.

هدفت دراسة خرابشة والشاوي (2013) إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الوجودية في تحسين المرونة النفسية وقبول الذات والعلاقات الأسرية لدى عينة من النساء المصابات بسرطان الثدي في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (24) مريضة من النساء المصابات بسرطان الثدي ممن حصلن على أدنى الدرجات على مقياس المرونة النفسية ومقياس قبول الذات ومقياس العلاقات الأسرية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين متوسطات الأداء على مقياس المرونة النفسية ومقياس العلاقات الأسرية لصالح أفراد المجموعة التجريبية، بعد تلقيهم البرنامج العلاجي.

وهدفت دراسة فرغلي (2013) إلى وصف العلاقة بين المرونة النفسية ومعنى الحياة، وتحديد الفروق في المرونة النفسية ومعنى الحياة التي ترجع لمتغير الجنس، والتعرف على مدى إمكانية التنبؤ بمعنى الحياة من خلال المرونة النفسية وأبعادها المختلفة. تكونت عينة الدراسة (250) طالباً وطالبة من الطلاب المتفوقين في محافظة المنيا منهم (130) طالباً، (120) طالبةً، تتراوح أعمارهم بين (14)، (18) سنة.

تم استخدام مقياس المرونة النفسية الذي أعده شعبان (2012)، ومقياس معنى الحياة الذي أعده محمد وكفافي والنيال (2005). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين المرونة النفسية وأبعادها الفرعية، ومعنى الحياة، أي إنه كلما زاد مستوى المرونة النفسية كلما ارتفع مستوى معنى الحياة وأبعادها المختلفة لديهم وشعورهم بوجود معنى لحياتهم، كما وجدت فروق دالة بين الطلاب الذكور والإناث على المرونة النفسية لصالح الذكور، ووجدت أيضاً فروق دالة بين الطلاب الذكور والطالبات الإناث على معنى الحياة لصالح الطلاب الذكور، كما أمكن التنبؤ بمعنى الحياة من خلال المرونة النفسية.

كان الهدف من دراسة أكبر وزملائه (Akbar & akram 2014) استكشاف مستوى المرونة والرضا عن الحياة لدى (100) فردٍ (50 من

نشوة بنت كرم أبوبكر ولولوة بنت صالح الرشيد: الحوار الإيجابي والمرونة وإدارة الذات كمنبئات بجودة الحياة الأسرية لدى ...

علاقات دالة بين إدارة الذات للأزواج وبين جودة الحياة الزوجية، كما أسفر تحليل الانحدار المتعدد إلى أن إدارة الذات والتماسك الأسري أسهما في التنبؤ بجودة الحياة الزوجية. وتناولت دراسة محمود (2012) الصلابة النفسية وإدارة الذات كمنبئات بالصحة النفسية و النجاح الأكاديمي لدى (188) طالباً (103 ذكور، 85 إناث) وطالبة بالدبلوم المهنية من التخصصات المختلفة طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية، طبق عليهم مقياس الصلابة النفسية ومقياس إدارة الذات، ومقياس الصحة النفسية، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الصلابة النفسية، وإدارة الذات وكل من: الصحة النفسية والنجاح الأكاديمي، كما أمكن التنبؤ بالصحة النفسية من خلال الصلابة النفسية، وإدارة الذات. وكذلك التنبؤ بالنجاح الأكاديمي من خلال الصلابة النفسية، وإدارة الذات. ووجدت فروق دالة بين الذكور والإناث على الصلابة النفسية وإدارة الذات لصالح الذكور. كما وجدت فروق دالة إحصائية في كل من: الصلابة النفسية، وإدارة الذات بين المتزوجين، وغير المتزوجين في اتجاه المتزوجين. وكان العاملون أكثر اتصافاً بالصلابة النفسية وإدارة الذات مقارنة بغير العاملين.

وتناولت دراسة أبي مسلم والمواني و عبد الحميد (2012) تحديد العلاقة بين مهارات إدارة الذات والتوافق المهني لدى (271) معلماً ومعلمة، تم استخدام مقياس مهارات إدارة الذات، ومقياس التوافق المهني، وتضمنت مهارات إدارة الذات (تقدير الذات، إدارة الوقت، إدارة الغضب)، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة على مهارات إدارة الذات بين كل من المعلمين والمعلمات، وعدم وجود فروق دالة على مقياس مهارات إدارة الذات ترجع للمرحلة التعليمية للمعلمين (ابتدائي، إعدادي، ثانوي)، كما وجدت علاقة موجبة بين مهارات إدارة الذات والتوافق المهني.

رابعاً: دراسات تناولت جودة الحياة:

تناولت دراسة عبد المقصود و شند (2010) تحديد طبيعة العلاقة بين إدراك الأبناء لجودة الحياة الأسرية وفاعلية الذات

هدفت دراسة تشاو ويوو و هوانج و Hwang (2016) فحص أثر المرونة الذاتية والوظائف الأسرية على جودة الحياة لدى عينة من الناجين من الإصابة بسرطان الدم في فترة الطفولة، بلغ عددهم (100) فرد، طبق عليهم مقياس للمرونة، والوظائف الأسرية، وجودة الحياة، وقد وجدت علاقة ارتباطية بين المرونة وجودة الحياة، وكانت المرونة الذاتية والوظائف الأسرية مرتبطة ارتباطاً إيجابياً بجودة الحياة وأبعادها الفرعية، كما كانت المرونة الذاتية هي العامل الرئيس الذي يؤثر على جودة الحياة.

وفي دراسة لإكسيو ولين وتشين وليو (Xu & Lin & Chen & Liu & Liu 2016) فحص فيها العلاقات بين العمر والقدرة على المواجهة، والتكيف والدعم الأسري، وجودة الحياة لدى كبار السن المصابين بمرض الإيدز (مرض نقص المناعة البشرية) تكونت عينة الدراسة من (197) فرداً، تزيد أعمارهم عن خمسين عاماً، تم استخدام نموذج لتحليل المسار من أجل تقييم العلاقات البينية على أساس العمر والمرونة والمواجهة والدعم الأسري وجودة الحياة ومقارنة الذكور بالإناث، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على كل من: المرونة والمواجهة في اتجاه الذكور، في حين لم توجد فروق دالة على جودة الحياة، كما كانت العلاقات الآتية دالة إحصائياً في تحليل المسار: الدعم الأسري- المرونة (معامل بيتا المعياري = 0.18)، و العلاقة بين المرونة والتكيف على أساس العمر (معامل بيتا = -0.29)، والعلاقة بين المرونة وبين المواجهة (قيمة بيتا = 0.48)، والعلاقة بين المواجهة وجودة الحياة (قيمة بيتا = 0.24).

ثالثاً: دراسات تناولت إدارة الذات:

وتناولت دراسة جیدن وإسرمالي وتاييلور & Isaramalai & Taylor (2002) استكشاف آراء الأزواج حول إدارة الذات لدى البالغين، وتكونت عينة الدراسة من (172) (86 زوج- 86 زوجة)، طبق عليهم مقياس القدرة على إدارة الذات، ومقياس جودة الحياة، وتوصلت النتائج إلى وجود

على عينة من أولياء الأمور وأبنائهم تراوحت أعمارهم بين 11-13 سنة في إحدى المدارس الابتدائية، وتم استخدام استبانة أساليب المعاملة الوالدية، ومقياس جودة الحياة الأسرية (FQoL) المترجم إلى الأسبانية. وتوصلت النتائج إلى أن أسلوب التربية الحازم هو الأكثر انتشاراً بين كافة الباحثين، بالإضافة إلى ارتفاع مؤشرات جودة الحياة، كما وجدت قيم مماثلة في تحديد أسلوب التربية الصحيح وجودة الحياة المتعلقة بنوع وعمر الأبوين، كما وجدت علاقات إيجابية ودالة بين أسلوب التربية وبين جودة حياة الأسرة والرضا عن جودة الحياة الأسرية.

هدفت دراسة خوج (2016) إلى التعرف على العوامل الأسرية (خصائص الأسرة، وجودة حياة الأسرة) المنبئة بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. واشتملت عينة الدراسة على (75) تلميذة، و(75) والداً ووالدةً من أولياء أمور التلاميذ. وتم استخدام استبانة المسح البيئي (نسخة المهتمين بالأطفال) الذي من إعداد مركز فرانك بورتير جراهام لتنمية الطفل وتعريب فوفية عبد الفتاح ومحمد حسين، (2000)، ومقياس جودة الحياة للتلاميذ الذي من إعداد خوج (2016)، وأظهرت نتائج الدراسة أن خصائص الأسرة وجودة حياتها، من أهم العوامل المنبئة بجودة حياة الأطفال.

وتناولت دراسة باتون (Patton 2016) استكشاف أثر دعم الأقران والخصائص الديمغرافية على جودة الحياة الأسرية، تم استخدام مقياس جودة الحياة الأسرية، وقد أشار أغلبية الباحثين لشعورهم المحايد إلى شعور الرضا عن جودة الحياة الأسرية، وكانت الأسر التي تلقت برامج تنمية عن جودة الحياة الأسرية وأهمية دعم الأقران، أكثر إدراكاً لجودة الحياة الأسرية، وأوصت الدراسة بأهمية دور البرامج التي تنمي دعم الأصدقاء، وأثرها الإيجابي على زيادة جودة الحياة الأسرية.

وتناول أوجه وكومار (Ojha & Kumar 2017) العلاقة بين مشاعر الرفاه النفسي لطلاب الجامعة والرضا عن الحياة،

لدى الأبناء المراهقين من الجنسين، واختبار الفروق التي ترجع لتأثير النوع على إدراك جودة الحياة الأسرية وفاعلية الذات، تكونت عينة الدراسة من (200) مراهق ومراهقة من طلبة الصف الأول الثانوي، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (15-17 سنة) بمتوسط عمري (15.92)، وانحراف معياري (0.56) من المقيمين مع والديهم دون الشكوى من حالة تصدع أسري، تم استخدام مقياس جودة الحياة الأسرية، ومقياس فاعلية الذات، و مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، و اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة الحياة الأسرية وفاعلية الذات، وكانت الإناث أكثر إدراكاً لجودة الحياة الأسرية مقارنة بالذكور، ووجدت فروق دالة على إدراك جودة الحياة الأسرية بين منخفضي ومرتفعي المستوى الاجتماعي لصالح المستوى الاجتماعي المرتفع.

هدفت دراسة أبو راسين (2012) إلى تحسين وتنمية جودة الحياة من خلال برنامج تدريبي مقترح مكون من (14) جلسة، تكونت عينة الدراسة من (31) طالباً بالبدلوم التربوي في كلية التربية جامعة الملك خالد، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرقٍ دالٍ بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي على مقياس جودة الحياة وأبعاده الفرعية. في حين لم توجد فروق بين متوسطي درجات التطبيقين البعدي والتبقي في الدرجة الكلية لجودة الحياة لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة تشيك ولين (Shek & Lin 2013) إلى تحديد الفروق في الصحة والرفاهية الشخصية وجودة الحياة الأسرية (FQoL) لدى المراهقين الصينيين منخفضي ومرتفعي المستوى الاقتصادي، وأوضحت النتائج أن المراهقين الفقراء كانوا أقل معدل في النمو الإيجابي، وأقل إدراكاً لجودة الحياة الأسرية، مقارنة بالمراهقين مرتفعي المستوى الاقتصادي.

وتناولت دراسة كارولس ولوسي وأندرس (Carlos & Lucía 2014) العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وجودة الحياة المدركة، وقد تم إجراء تلك الدراسة وتطبيقها

نشوة بنت كرم أبوبكر ولولو بنت صالح الرشيد: الحوار الإيجابي والمرونة وإدارة الذات كمنبئات بجودة الحياة الأسرية لدى ...

وآخرين (Geden, et. Al. 200). وتناولت دراسات أخرى إدارة الذات في علاقتها بالتوافق المهني والصحة النفسية كدراسة محمود (2012) التي أكدت أن إدارة الذات أحد منبئات الصحة النفسية، ودراسة أبي مسلم والموافي وعبد الحميد (2012).

وفي ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة، يمكن

صياغة الفروض الآتية:

فروض الدراسة:

- 1- توجد مستويات متوسطة لكل من: الحوار الإيجابي، والمرونة، وإدارة الذات وجودة الحياة الأسرية لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة.
- 2- يسهم كل من الحوار الإيجابي، والمرونة، وإدارة الذات في التنبؤ بجودة الحياة الأسرية.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على كل من: الحوار الإيجابي، والمرونة، وإدارة الذات وجودة الحياة الأسرية.
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للمستوى الاقتصادي على كل من: الحوار الإيجابي، والمرونة، وإدارة الذات وجودة الحياة الأسرية.

إجراءات الدراسة:

أولاً: المنهج: وتعتمد الدراسة على المنهج الوصفي لوصف مدى انتشار متغيرات الدراسة، وتحديد القيمة التي يسهم بها كل من: الحوار الإيجابي، والمرونة، وإدارة الذات في التنبؤ بجودة الحياة الأسرية.

ثانياً: مجتمع الدراسة: يشمل مجتمع الدراسة طلاب جامعة القصيم.

ثالثاً: عينة الدراسة: اشتملت الدراسة على عينة كلية قوامها (336) طالباً وطالبة من طلاب جامعة القصيم في العام الجامعي (2017/2018)، تم اختيارهم بطريقة غير قصدية، حيث مكان عمل الباحثين، ووزعوا على النحو الآتي: (40)

تكونت العينة من (223) طالباً جامعياً من الجنسين، تراوحت أعمارهم بين (18) إلى (25) عاماً، توصلت نتائج الدراسة إلى أن الرضا عن الحياة مرتبط إيجابياً بمشاعر الوجود النفسي الأفضل لدى طلاب الجامعة.

وفي دراسة لهنري وموسيس وألييس وكارول وتاي هينج وآخرين (Henry & Moses & Alice & Carol & Tai Hing et al. 2018) زدوتنا بنتائج حول وجود علاقة إيجابية بين الوجود النفسي الأفضل للأسرة والسعادة وجودة حياتها وبين المشاركة والتفاعل في إعداد وجبات الطعام، فكانت استجابات 1261 فرداً أن المشاركة في إعداد وتناول وجبات الطعام تخلق الاتصال والتفاعل، الأمر الذي يسهم في حدوث التواصل الفعّال والسعادة والرفاه النفسي، وسلطت هذه النتيجة الضوء على أهمية التواصل في تعزيز الرفاه النفسي وجودة الحياة الأسرية.

تعقيب:

1- من خلال العرض السابق للدراسات السابقة أمكن تصنيفها في عدة محاور: دراسات تناولت التفاعل والحوار الأسري في علاقته بجودة الحياة كدراسة الهاجري والرشيدي وعبد الغفور (2015)، ودراسة أحمد (2012) التي ركزت على تأثير المدخل المعرفي لزيادة وعي الطالبات الجامعيات المقبلات على الزواج بأهمية الحوار الأسري.

2- وأخرى تناولت المرونة وجودة الحياة كدراسة تشاو وآخرين (Cho, et. Al 2016) التي أكدت أثر المرونة الذاتية والوظائف الأسرية على جودة الحياة، ودراسة إكسيو وآخرين (Xu, et. Al. 2016) التي أشارت أيضاً إلى العلاقة بين المرونة وجودة الحياة، في حين أكدت نتائج بعض الدراسات على العلاقة بين المرونة والرضا عن الحياة كدراسة أكبر (akbar, et. Al. 2014)، ودراسة فيتال (Vitale 2015)

3- وتناول المحور الثالث إدارة الذات وجودة الحياة، وشمل دراسات تناولت إدارة الذات وجودة الحياة كدراسة ويتش وآخرين (Wichit, et. Al 2017) ودراسة جیدن

طالباً وطالبةً استخدمت كعينة استطلاعية، تراوحت أعمارهم بين (20) إلى (25) عاماً بمتوسط (21.30)، وانحراف معياري 1.05. و(296) طالباً جامعياً (116 ذكور، 180 إناث)، شملوا مستويات مختلفة من الأول حتى السابع، تراوحت أعمارهم بين (18 : 30) عاماً، بمتوسط (21.81)

جدول 1

يوضح وصف عينة الدراسة من حيث العدد والنوع والكلية والمستوى الاقتصادي.

| عينة الدراسة | العدد | كلية التربية |
|---|---------|-------------------------------------|
| العينة الاستطلاعية | 40 | قسم علم النفس للطالبات |
| العينة الأساسية | 296 | التربية البدنية وعلوم الحركة للطلاب |
| العينة الأساسية من حيث المستوى منخفض المستوى الاقتصادي = متوسط المستوى الاقتصادي = مرتفع المستوى الاقتصادي = 82 | لا يوجد | 214 |

مبررات إعداد المقياس:

مما دفع الباحثين إلى إعداد المقياس، هو عدم توفر مقياس يتناسب وأهداف وعينة الدراسة، وكذلك ما يتضمنه المقياس الحالي من أبعاد فرعية تتضمن الحوار الإيجابي، وهي: مهارات الحوار، التفاوض وحل المشكلات، التفاعل مع الأسرة، احترام الآخرين.

خطوات إعداد المقياس:

أ) تم الاطلاع على دراسات ومقاييس سابقة، كمقياس الهاجري وآخرين (2015)، والذي تضمن واقع الحوار بين الوالدين والأبناء، ومواضيع الحوار، والوقت المناسب للحوار، كما تم الاطلاع على دراسة قنديل (2011)، ودراسة ابن خويبا (2011). التي تناولت فاعلية الحوار الأسري ودوره في تنشئة الطفل، ودراسة الطنباري (2017) وتم الاطلاع على ما قدمه من إطار نظري.

ب) تم توجيه سؤال مفتوح لعدد من طلاب جامعة القصيم، عددهم 30 طالباً وطالبةً، وطلب منهم وصف الحوار الإيجابي.

يوضح الجدول السابق وصفاً لعينة الدراسة من حيث العدد، إذ بلغ عددهم (40) طالباً وطالبة كعينة استطلاعية، و(269) كعينة أساسية تضمنت الذكور والإناث، كما شملت العينة من حيث المستوى الاقتصادي صنفوا إلى ثلاثة مستويات منخفضة، ومتوسط ومرتفع، وكان المستوى المتوسط هو الشائع لدى عينة الدراسة.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

- 1- مقياس الحوار الإيجابي لطلاب جامعة القصيم، إعداد الباحثين.
- 2- مقياس مهارات إدارة الذات، طلعت منصور؛ أحمد السيد عبدالمنعم؛ إيمان محمد ريان (2015).
- 3- مقياس المرونة النفسية (Connor-Davidson Resilience Scale) من إعداد كونر وديفيسون ; Connor, K. Davidson, J. (2003) ترجمة وتقنين: نشوة أبوبكر & أفراح الشمري²
- 4- مقياس جودة الحياة الأسرية أماني عبد المقصود؛ سميرة شند (2013)
- 1- مقياس الحوار الإيجابي: من إعداد الباحثين.

2 في دراسة سابقة.

نشوة بنت كرم أبوبكر ولولوة بنت صالح الرشيد: الحوار الإيجابي والمرونة وإدارة الذات كمنبئات بجودة الحياة الأسرية لدى ...

35، 36، 37، 38، 39، 40] يجاب عنها من خلال مقياس ليكرت الخماسي، غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، أوافق، أوافق بشدة، ويقابلها الدرجات (1-2-3-4-5)، عدا العبارات العكسية (4-7-19-27-38)، ويقابلها الدرجات (5-4-3-2-1).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المحكمين: تم عرض الأداة على (3) من أساتذة ومتخصصي علم النفس، وتم الإبقاء على العبارات التي اتفق عليها اثنان من المحكمين.

الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط العبارة بالبعد الذي تنتمي إليه، وبالدرجة الكلية، على النحو الموضح بالجدول الآتي:

ج) تم تكوين صورة أولية لبنود المقياس وفقاً لمراجعة الإطار النظري والمقاييس السابقة، ووفقاً لآراء طلاب الجامعة حول الحوار الإيجابي.

د) من خلال الخطوتين السابقتين وبالاطلاع على الأطر النظرية ذات الصلة، تم إعداد الصورة الأولية لبنود المقياس وعرضها على السادة المحكمين.

هـ) تم حذف بعض العبارات وتعديل العبارات الأخرى.

و) كما تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس.

وصف المقياس: يتكون المقياس من (40) عبارة موزعة

على أربعة أبعاد، [مهارات الحوار وعباراته: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10)، التفاوض وحل المشكلات وعباراته: (11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20)، التفاعل مع الأسرة، وعباراته: (21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30)، احترام الآخرين وعباراته: (31، 32، 33، 34،

جدول 2

يوضح الاتساق الداخلي لمقياس الحوار الإيجابي من خلال معامل الارتباط بين العبارات ودرجة البعد، والدرجة الكلية.

| الارتباط بالدرجة الكلية | الارتباط بالبعد | $\bar{r}_{\text{ب.ع}}$ | بالدرجة الكلية | الارتباط بالبعد | $\bar{r}_{\text{ب.ع}}$ | الارتباط بالدرجة الكلية | الارتباط بالبعد | $\bar{r}_{\text{ب.ع}}$ | الارتباط بالدرجة الكلية | الارتباط بالبعد | $\bar{r}_{\text{ب.ع}}$ |
|-------------------------|-----------------|------------------------|----------------|-----------------|------------------------|-------------------------|-----------------|------------------------|-------------------------|-----------------|------------------------|
| .683** | .712** | 31 | .620** | .744** | 21 | .826** | .800** | 11 | .597** | .665** | 1 |
| .811** | .900** | 32 | .591** | .618** | 22 | .845** | .873** | 12 | .782** | .848** | 2 |
| .788** | .814** | 33 | .729** | .597** | 23 | .827** | .781** | 13 | .639** | .812** | 3 |
| .759** | .814** | 34 | .646** | .710** | 24 | .745** | .759** | 14 | .632* | .621** | 4 |
| .660** | .766** | 35 | .666** | .864** | 25 | .707** | .813** | 15 | .667* | .837** | 5 |
| .821** | .906** | 36 | .510** | .599** | 26 | .718** | .819** | 16 | .587** | .702** | 6 |
| .716** | .786** | 37 | .380* | 0.412** | 27 | .733** | .819** | 17 | .370* | .315* | 7 |
| .230** | .143** | 38 | .598** | .685* | 28 | .710** | .784** | 18 | .728** | .781* | 8 |
| .782** | .853** | 39 | .609** | .672* | 29 | .635** | .583** | 19 | .554** | .556** | 9 |
| .690** | .697** | 40 | .656** | .686** | 30 | .619** | .648** | 20 | .755** | .821** | 10 |

تتراوح بين (0.37 : 0.81). وهو ما يشير إلى تمتع المقياس بمعامل اتساق داخلي مقبول.

الثبات: تم حساب ثبات المقياس من خلال معامل ثبات ألفا والتجزئة النصفية، على النحو الموضح في الجدول الآتي:

يتضح من الجدول رقم (2) أن معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية لمقياس الحوار الإيجابي تراوحت بين (0.35: 0.91)، وكانت معاملات الارتباط بين البند والدرجة الكلية

جدول 3

يوضح معاملات ثبات ألفا والتجزئة النصفية لمقياس الحوار الإيجابي.

| مقياس الحوار الإيجابي | كرونباخ ألفا | التجزئة النصفية | سبيرمان براون |
|-----------------------|--------------|-----------------|---------------|
| مهارات الحوار | .777 | .772 | .871 |
| التفاوض وحل المشكلات | .848 | .650 | .788 |
| التفاعل مع الأسرة | .800 | .526 | .689 |
| احترام الآخرين | .888 | .788 | .881 |
| الدرجة الكلية | .946 | .858 | .923 |

عبارات المقياس. وقامت نشوة أبو بكر وأفراح الشمري 2017 بترجمة المقياس من الإنجليزية إلى العربية، وتم عرضه على عدد من أساتذة علم النفس لتحكيمه، كما تم التأكد من صدقه وثباته، ووصل معامل ثبات ألفا إلى = (0.953)، وتراوحت معاملات الارتباط للاتساق الداخلي بين (0.48) إلى (0.77)

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس على العينة الاستطلاعية، من خلال حساب الثبات والاتساق الداخلي. **الثبات:** تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ (0.936)، ووصلت التجزئة النصفية إلى (0.818)، وتم تعديلها بمعادلة سبيرمان براون وصل (0.900). **الاتساق الداخلي:** كما تم التأكد من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية.

يتضح من الجدول رقم (3) أن معاملات ثبات ألفا لمقياس الحوار الإيجابي تراوحت بين (0.78 و 0.95)، وتراوحت معاملات التجزئة النصفية بين (0.53 و 0.86)، وعندما تم تعديلها بمعادلة سبيرمان براون تراوحت بين (0.69 و 0.92)، وهو ما يشير إلى تمتع المقياس بمعاملات ثبات مقبولة.

2: مقياس المرونة النفسية (CD-RISC) Connor-Davidson

Resilience Scale ، المقياس من إعداد Connor, K. ; Davidson, J. (2003). ترجمة وتقنين: نشوة أبوبكر وأفراح الشمري (2017)، ويتكون من (25) عبارة، يجاب عنها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (صفر - 100) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع المرونة، قام معدا المقياس بالتأكد من صدقه وثباته، تم حساب الثبات بإعادة تطبيق الاختبار ووصل إلى (0.87)، وللتأكد من صدقه، تم حساب الصدق التلازمي مع مقياس الصلابة لكوباس (Kobasa Hardiness Scale)، وتراوحت معاملات الارتباط بين 0.76 و 0.83، وأسفر التحليل العاملي عن وجود خمسة عوامل تشبعت عليها

جدول 4

يوضح الاتساق الداخلي لمقياس المرونة من خلال معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية.

| العبارة | الدرجة الكلية | الارتباط | معامل الارتباط | العبارة | الدرجة الكلية | الارتباط | معامل الارتباط |
|---------|---------------|----------|----------------|---------|---------------|----------|----------------|
| 1 | .708** | 8 | .685** | 14 | .434* | 20 | .583** |
| 2 | .784** | 9 | .557** | 15 | .615** | 21 | .792** |
| 3 | .589** | 10 | .725** | 16 | .634** | 22 | .703** |
| 4 | .662** | 11 | .558** | 17 | .638** | 23 | .626** |
| 5 | .740** | 12 | .557** | 18 | .634** | 24 | .574** |
| 6 | .650** | 13 | .468** | 19 | .522** | 25 | .568** |

| العبرة | الكلية بالدرجة | الارتباط | معامل | العبرة | الكلية بالدرجة | الارتباط | معامل |
|--|--|---|---|---|----------------|----------|-------|
| 7 | | | 0.805** | | | | |
| العبرة | الكلية بالدرجة | الارتباط | معامل | العبرة | الكلية بالدرجة | الارتباط | معامل |
| يتضح من الجدول (4) أن معاملات الاتساق الداخلي لمقياس المرونة من خلال معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية تراوحت بين (0.43 و0.81). | مقياس جودة الحياة الأسرية: أماني عبد الوهاب، وسميرة شند (2013)، يتكون المقياس من 36 عبارة، موزعة على أربعة أبعاد: البعد الأول: التفاعل الأسري ويشمل العبارات (1-5-9-13-17-21-25-29-33)؛ والبعد الثاني: الوالدية، ويشمل العبارات (2-6-10-14-18-22-26-30-34)؛ والبعد الثالث: السعادة الانفعالية، ويشمل العبارات (3-7-11-15-19-23-27-31-35)؛ والبعد الرابع: المقدرة المالية / السلامة الصحية، ويشمل العبارات (4-8-12-16-20-24-28-32-36)، وقامت معدتا المقياس بالتأكد من صدقه من خلال: الصدق | المنطقي، صدق المحكمين؛ والاتساق الداخلي، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية بين (0.368) إلى (0.820). وجميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01)؛ كما تم التأكد من ثباته من خلال إعادة تطبيق الاختبار والذي وصل إلى (0.837)، وطريقة كرونباخ، إذ وصلت إلى (0.836). | تصحیح المقياس: يتم اختيار استجابة واحدة من ثلاث استجابات هي: نعم، إلى حد ما، لا، للعبارات الإيجابية، وتعكس الدرجة للعبارات السلبية، وهي العبارات (21-34-35-36). | الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية: تم التأكد من ثبات المقياس في الدراسة الحالية، من خلال حساب معامل ثبات كرونباخ، والتجزئة النصفية، كما هو موضح بالجدول الآتي: | | | |

جدول 5

يوضح معاملات ثبات مقياس جودة الحياة الأسرية

| مقياس جودة الحياة الأسرية | كرونباخ ألفا | التجزئة النصفية | سيرمان براون |
|---------------------------|--------------|-----------------|--------------|
| التفاعل الأسري | 0.83 | 0.62 | 0.76 |
| الوالدية | 0.38 | 0.48 | 0.58 |
| السعادة الانفعالية | 0.81 | 0.62 | 0.77 |
| المقدرة المالية | 0.67 | 0.51 | 0.96 |
| الدرجة الكلية | 0.81 | 0.86 | 0.55 |

الثقة بالنفس ويتضمن 5 عبارات؛ الدافعية الذاتية ويتضمن 6 عبارات؛ اتخاذ القرار ويتضمن (5) عبارات؛ الضبط الذاتي ويتضمن (5) عبارات.

صدق المقياس: قام معدو المقياس بالتأكد من صدقه من خلال صدق التحليل العاملي، والذي أسفر عن وجود تسعة عوامل كما سبق ذكرها، وصدق المقارنة الطولية.

ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس من خلال حساب معامل كرونباخ والذي تراوح بين (0.34) إلى

يتضح من الجدول (5) أن مقياس جودة الحياة الأسرية يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة.

مقياس إدارة الذات: (طلعت منصور & أحمد عبد المنعم & إيمان ريان 2015) يتكون المقياس في صورته النهائية من (75) عبارة موزعة على تسعة أبعاد، هي: التنظيم الذاتي، ويتضمن (17) عبارة؛ إدارة الوقت، ويتضمن (13) عبارة؛ التفاؤل، ويتضمن (8) عبارات؛ إدارة العلاقات الاجتماعية، ويتضمن (9) عبارات؛ إدارة الضغوط ويتضمن (7) عبارات؛

(0.91)، والتجزئة النصفية والتي تراوحت بين (0.32) إلى تم التأكد من ثبات المقياس في الدراسة الحالية، من خلال حساب معامل ثبات كرونباخ، والتجزئة النصفية، كما هو

الموضحة بالجدول الآتي: الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

جدول 6

يوضح ثبات مقياس إدارة الذات وأبعاده الفرعية

| مقياس إدارة الذات | معامل ثبات ألفا | التجزئة النصفية | معادلة سبيرمان براون |
|---------------------------|-----------------|-----------------|----------------------|
| التنظيم الذاتي | .960 | .902 | .949 |
| إدارة الوقت | .940 | .884 | .938 |
| التفاوض | .904 | .834 | .910 |
| إدارة العلاقات الاجتماعية | .900 | .852 | .920 |
| إدارة الضغوط | .877 | .748 | .856 |
| الثقة بالنفس | .847 | .730 | .849 |
| الدافعية الذاتية | .853 | .821 | .902 |
| اتخاذ القرار | .823 | .779 | .876 |
| الضبط الذاتي | .843 | .756 | .865 |
| الدرجة الكلية | .989 | .909 | .952 |

ويتضح من الجدول (6) تمتع مقياس إدارة الذات بمعاملات ثبات مقبولة. ومن خلال العرض السابق لصدق وثبات أدوات الدراسة، يمكن الاطمئنان لاستخدامها لقياس متغيرات الدراسة. **خامساً: نتائج الدراسة:**

جدول 7

يوضح التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على عبارات الحوار الإيجابي

| العبارة | غير موافق بشدة | غير موافق | أحياناً | أوافق بشدة | المتوسط | النسبة المئوية |
|--|----------------|-----------|---------|------------|---------|----------------|
| | | | | | | |
| 1 لدي القدرة على توصيل فكري للآخرين. | 28 | 88 | 148 | 12 | 20 | 66.2% |
| 2 أستطيع إقناع الآخرين بوجهة نظري. | 30 | 82 | 160 | 18 | 6 | 67.6% |
| 3 أراعي نبرة الصوت وملامح الوجه وأنا أتحدث مع الآخرين. | 88 | 84 | 90 | 20 | 14 | 74.3% |
| 4 أجد صعوبة في إقناع الآخرين بما أقصد. | 34 | 58 | 142 | 48 | 14 | 63.4% |
| 5 يساعدني الحوار الإيجابي في تبادل وجهات النظر والوصول لفكرة جيدة. | 90 | 102 | 76 | 14 | 14 | 76.2% |
| 6 أكثر من العبارات الإيجابية في حديثي مع الآخرين. | 68 | 100 | 98 | 20 | 10 | 73.2% |
| 7 يصعب علي فهم رسالة الآخرين من المرة الأولى. | 34 | 64 | 136 | 48 | 14 | 63.8% |

نشوة بنت كرم أبو بكر ولولوة بنت صالح الرشيد: الحوار الإيجابي والمرونة وإدارة الذات كمنبئات بجودة الحياة الأسرية لدى ...

| | | | | | | | | |
|----|--|-----|-----|-----|----|----|-----|-------|
| 8 | أدعم رأبي بالأدلة المنطقية المقنعة. | 46 | 116 | 110 | 16 | 8 | 3.6 | 71.9% |
| 9 | لدي القدرة على إقناع الآخرين بأسلوب هادئ. | 62 | 88 | 114 | 18 | 14 | 3.6 | 71.2% |
| 10 | حواري الإيجابي مع الآخرين، يعود علي بالفائدة. | 74 | 102 | 98 | 12 | 10 | 3.7 | 74.7% |
| 11 | أستطيع حل مشكلاتي بالحوار والنقاش مع الطرف الآخر. | 36 | 118 | 118 | 14 | 10 | 3.5 | 70.5% |
| 12 | لدي القدرة على التفاهم مع الآخرين. | 56 | 110 | 104 | 16 | 10 | 3.6 | 72.6% |
| 13 | يساعدني الحوار الإيجابي على زيادة تقني بنفسي. | 74 | 122 | 74 | 12 | 14 | 3.8 | 75.5% |
| 14 | يسهم الحوار الإيجابي في زيادة قدرتي على مواجهة مشكلات الحياة. | 70 | 118 | 86 | 16 | 6 | 3.8 | 75.5% |
| 15 | تمكني من الحوار الإيجابي ينمي قدرتي على إدارة الانفعالات. | 62 | 130 | 80 | 16 | 8 | 3.8 | 75% |
| 16 | الحوار الإيجابي يسهم في حل الكثير من المشكلات قبل أن تنفاجم. | 67 | 96 | 100 | 18 | 15 | 3.6 | 72.3% |
| 17 | أستطيع التوصل لحل مرضي بعد إقناع الطرف الآخر. | 44 | 122 | 106 | 14 | 10 | 3.6 | 71.9% |
| 18 | الحوار الإيجابي غير الناقد يثري النقاش. | 52 | 80 | 104 | 42 | 18 | 3.4 | 67.2% |
| 19 | ارتفاع صوتي في أثناء النقاش، يفاقم من المشكلة | 12 | 26 | 90 | 70 | 98 | 2.3 | 45.4% |
| 20 | عرضي الواضح والصحيح للمشكلة، هو ما يساعد في حلها. | 74 | 108 | 84 | 18 | 12 | 3.7 | 74.5% |
| 21 | الحوار الفعال والإيجابي يطور وينمي علاقتي الاجتماعية. | 80 | 120 | 68 | 20 | 8 | 3.8 | 76.5% |
| 22 | يسمح لي والدي بمناقشة بعض الأمور معهم. | 90 | 92 | 90 | 22 | 2 | 3.8 | 76.6% |
| 23 | تتمتع أسرتي بحوار إيجابي فعال. | 76 | 74 | 104 | 32 | 10 | 3.6 | 71.8% |
| 24 | أستمع بالحديث مع أفراد أسرتي. | 90 | 86 | 84 | 26 | 10 | 3.7 | 74.9% |
| 25 | يتقبل أفراد أسرتي آرائني حتى وإن اختلفت بعض آرائهم. | 64 | 102 | 96 | 18 | 16 | 3.6 | 72.2% |
| 26 | ألتاور مع الآخرين حول موضوعات إيجابية؛ كالرضا، والتسامح، والتعاون. | 60 | 96 | 100 | 26 | 14 | 3.5 | 70.9% |
| 27 | قد ينتهي الحوار مع أفراد أسرتي بالأوامر، أو التعرض للإهانة. | 66 | 60 | 98 | 52 | 20 | 3.3 | 66.8% |
| 28 | يزيد الحوار الإيجابي من التفاهم بيني وبين أفراد أسرتي. | 70 | 118 | 74 | 22 | 12 | 3.7 | 74.3% |
| 29 | أشارك أسرتي في اتخاذ القرارات. | 70 | 108 | 94 | 12 | 12 | 3.7 | 74.3% |
| 30 | ينتهي الحوار مع أفراد أسرتي بالود والتفاهم. | 60 | 114 | 100 | 16 | 6 | 3.7 | 73.9% |
| 31 | أستخدم عبارات ملوح الآخرين مثل: أحسنت، هذا عمل جيد، وغيرها .. | 96 | 102 | 70 | 18 | 10 | 3.9 | 77.3% |
| 32 | أثني على الآخرين إذا قدموا لي شيئاً. | 122 | 82 | 70 | 16 | 6 | 4 | 80.1% |
| 33 | أبادر بالاعتذار إن أخطأت في شيء. | 110 | 82 | 78 | 14 | 12 | 3.9 | 77.8% |
| 34 | أقدر أن لكل فرد وجهة نظره. | 98 | 96 | 80 | 12 | 10 | 3.9 | 77.6% |
| 35 | عندما أنقد رأي الآخرين؛ أبتعد عن التجريح. | 116 | 90 | 76 | 14 | 0 | 4 | 80.8% |
| 36 | اختلافي في الرأي مع الآخر، لا يعني تجنبي الحديث معهم. | 92 | 104 | 86 | 8 | 6 | 3.9 | 78.1% |
| 37 | أحرص على عدم الانشغال بالجوال عند حديثي مع الآخرين. | 78 | 82 | 114 | 16 | 6 | 3.7 | 74.2% |
| 38 | الحوار مع الآخرين لا يجدي. | 78 | 34 | 114 | 44 | 26 | 3.3 | 66.4% |
| 39 | الحوار مع الآخرين في موضوعات محبة إليهم يجذب انتباههم. | 102 | 92 | 80 | 16 | 6 | 3.9 | 78.1% |
| 40 | أعبر عن مشاعر الإيجابية للآخرين. | 74 | 110 | 98 | 10 | 4 | 3.8 | 76.2% |

الحوار، فحازت العبارات: (أراعي نبرة الصوت وملامح الوجه وأنا ألتحدث مع الآخرين، حوارياً الإيجابي مع الآخرين، يعود

يتضح من الجدول السابق وجود نسب مرتفعة لبعض عبارات الحوار الإيجابي، فكانت أبعاده الفرعية: مهارات

وتفسر الباحثان هذه النتيجة بأنه تتعدد مهارات الحوار التي يلزم على الطالب الجامعي إتقانها، بسبب تعدد مواقف الحياة التي تعترضه: الاجتماعية، والأسرية، والأكاديمية، ومن ثم فقد تمكن الطلاب من ممارسة وإتقان بعض هذه المهارات واستخدامها في مواقف الحياة اليومية، وكذلك كانت عنصرًا فعّالاً وذات أهمية في التفاعل مع أفراد الأسرة؛ فكما أشار الهاجري والرشيدي وعبد الغفور (2015) أن الحوار يحقق الاستقرار والتفاهم في الحياة الأسرية، فضلاً عن انعكاسه الإيجابي على شخصية الأبناء، وأضافت بدره (2012) إلى ارتباط الحوار الأسري بالقيم؛ وبالرغم من ممارسة أفراد العينة لهذه المهارات؛ فإنهم كانوا يفتقرون إلى بعض المهارات التي تمكنهم من الحوار الجيد الفعّال: كالتفاهم، والتفاوض، وتقدير آراء الطرف الآخر. وذلك ربما لأنهم لم يتدربوا عليها بشكل كافٍ، أو لعدم تلقيهم محاضرات أو ندوات توعوية في هذا الجانب.

وهو ما أكده أحمد (2012) من ضرورة الاهتمام بالحوار الأسري، وغرس قيمه وثقافته بين الأبناء، وحث الآباء على الاستماع والتفاعل مع أبنائهم، كما أكد قنديل (2011) في دراسته على أهمية تنمية ثقافة الحوار الإيجابي لدى الأبناء.

5- **الفرض الثاني:** والذي ينص على: يسهم كل من الحوار الإيجابي، والمرونة، وإدارة الذات في التنبؤ بجودة الحياة الأسرية. وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار التدرجي المتعدد للتحقق من إمكانية التنبؤ بجودة الحياة الأسرية كمتغير تابع من خلال الحوار الإيجابي، والمرونة وإدارة الذات كمتغيرات مستقلة، وذلك كما هو موضح بالجدول الآتي:

عليّ بالفائدة، لديّ القدرة على إقناع الآخرين بأسلوب هادئ) على أعلى الاستجابات، إذ تراوحت نسبها المئوية بين 66.2% و 74.7% وفي البعد الثاني: التفاوض وحل المشكلات، حازت العبارات (الحوار الإيجابي يسهم في حل الكثير من المشكلات قبل أن تتفاقم، يساعدني الحوار الإيجابي على زيادة ثقتي بنفسي، يسهم الحوار الإيجابي في زيادة قدرتي على مواجهة مشكلات الحياة) على نسب مئوية وصلت ل 75.5%، وصلت النسب المئوية لعبارات بُعد التفاعل مع الأسرة (أستمع بالحديث مع أفراد أسرتي، يسمح لي والدي بمناقشة بعض الأمور معهم، الحوار الفعال والإيجابي يطور وينمي علاقتي الاجتماعية، يتقبل أفراد أسرتي آرائي حتى وإن اختلفت بعض آرائهم) على أعلى المستوى إذ وصلت إلى 76.6%، والبعد الرابع: احترام الآخرين، فحازت العبارات (أثني على الآخرين إذا قدموا لي شيئاً، عندما أنقد رأي الآخرين؛ أبتعد عن التجريح، أبادر بالاعتذار إن أخطأت في شيء، الحوار مع الآخرين في موضوعات محببة إليهم يجذب انتباههم) على أعلى الاستجابات، حيث وصلت النسب المئوية ل 80.1%.

وهو ما يشير إلى اتصاف عينة الدراسة ببعض مهارات الحوار، واتفاقهم أيضاً على أهمية الحوار الإيجابي في تحقيق التواصل مع الآخرين.

في حين كانت هناك بعض مهارات الحوار التي يفتقر إليها أفراد العينة، والتي عكستها العبارات: ينتهي الحوار مع أفراد أسرتي بالود والتفاهم، أستطيع التوصل لحل مرضٍ بعد إقناع الطرف الآخر، لدي القدرة على التفاهم مع الآخرين، أدمع رأبي بالأدلة المنطقية المقنعة، يصعب علي فهم رسالة الآخرين من المرة الأولى.

جدول 8

نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بجودة الحياة الأسرية لدى أفراد عينة الدراسة من خلال درجاتهم على متغيرات الحوار الإيجابي والمرونة وإدارة الذات

نشوة بنت كرم أبوبكر ولولوة بنت صالح الرشيد: الحوار الإيجابي والمرونة وإدارة الذات كمنبئات بجودة الحياة الأسرية لدى ...

| العوامل المنبئة | معامل الارتباط الجزئي | معامل الانحدار الجزئي (B) | معامل الانحدار الجزئي (بيتا) | معامل الارتباط المتعدد (R) | معامل التحديد المعدل (R ²) | النسبة المئوية للقدرة على التنبؤ | التغير في قيمة معامل التحديد | | | |
|--------------------|--------------------------|------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|---|-------------------------------------|---------------------------------|----------------------------|--------|-------|
| | | | | | | | القيمة في الدلالة | مستوى القيمة الدلالة | قيمة ف | |
| الثابت | | 59.84 | | 0.42 | 0.18 | 18 % | 0.18 | 62.86 | 0.01 | 62.86 |
| إدارة الذات | 0.42 | 0.11 | 0.42 | | | | | | | |
| الثابت | | 54.18 | | 0.44 | 0.19 | 19 % | 0.19 | 6.26 | 0.01 | 53.12 |
| إدارة الذات | 0.30 | 0.08 | 0.24 | | | | | | | |
| الحوار الإيجابي | 0.18 | 0.09 | 0.15 | | | | | | | |
| الثابت | | 60.06 | | 0.46 | 0.21 | 21 % | 0.21 | 7.57 | 0.01 | 26.46 |
| إدارة الذات | 0.31 | 0.08 | 0.25 | | | | | | | |
| الحوار الإيجابي | 0.26 | 0.14 | 0.20 | | | | | | | |
| المرونة | 0.16- | 0.17- | 0.17- | | | | | | | |

قيمة ف (26.46)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

وفي ضوء ما سبق يمكننا تكوين ثلاث معادلات انحدار للتنبؤ بجودة الحياة الأسرية من خلال متغيرات الحوار الإيجابي والمرونة وإدارة الذات وذلك كما يأتي:
معادلة الانحدار الخاصة بالنموذج الأحادي:

المتغير التابع = قيمة الثابت + معامل الانحدار الجزئي × B × المتغير المستقل.

جودة الحياة الأسرية = 54.18 + 0.11 × إدارة الذات.
وفي حالة الدرجات المعيارية فإن قيمة الثابت = صفر، وتكون معادلة الانحدار على النحو الآتي:

المتغير التابع = معامل الانحدار الجزئي بيتا × المتغير المستقل.
جودة الحياة الأسرية = 0.42 × إدارة الذات.

معادلة الانحدار الخاصة بالنموذج الثنائي:

المتغير التابع = قيمة الثابت + معامل الانحدار الجزئي × B × المتغير المستقل.

يتضح من الجدول السابق ما يأتي: أن إدارة الذات هي أفضل المنبئات بجودة الحياة الأسرية، فقد استطاعت أن تفسر (18%) من تباين درجات جودة الحياة الأسرية، وهو مقدار دال إحصائياً إذ بلغت قيمة ف (62.86)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

إن النموذج الثنائي المكون من إدارة الذات والحوار الإيجابي قد استطاع أن يفسر (19%) من تباين درجات جودة الحياة الأسرية، ويكون بذلك متغير الحوار الإيجابي قد استطاع أن يتنبأ بمقدار إضافي من تباين درجات جودة الحياة الأسرية مقداره (1%)، وهو مقدار دال إحصائياً إذ بلغت قيمة ف (53.12)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

إن النموذج الثلاثي المكون من إدارة الذات والحوار الإيجابي والمرونة قد استطاع أن يفسر (21%) من تباين درجات جودة الحياة الأسرية، ويكون بذلك متغير المرونة قد استطاع أن يتنبأ بمقدار إضافي من تباين درجات جودة الحياة الأسرية مقداره (2%)، وهو مقدار دال إحصائياً إذ بلغت

إدارة الضغوط والانفعالات، إدارة العلاقات الاجتماعية، الثقة بالنفس، الدافعية الذاتية، الضبط الذاتي، التفاوض، التخطيط الجيد، وهو ما يفسر حصول إدارة الذات على أعلى نسبة في الإسهام في التنبؤ بجودة الحياة الأسرية، تلاها المرونة كأحد خصائص الشخصية التي تسهم في تحقيق جودة الحياة الأسرية، غير أن الحوار الإيجابي أسهم بقدر ضئيل في التنبؤ بجودة الحياة، وتفسر الباحثان ذلك من خلال الاعتماد على نتائج الفرض الأول، والتي أشارت إلى افتقار أفراد العينة لبعض مهارات الحوار الإيجابي: كالتفاوض، واستخدامها في حل المشكلات، وهو ما أدى إلى إسهامها بنسبة ضئيلة في التنبؤ بجودة الحياة الأسرية، فكما أشارت بدره (2012) إلى أنه كلما كان الحوار الأسري أكثر تفاعلاً، كلما تمتع أفراد الأسرة بجودة الحياة، وهو ما أكدته بن العربي ودودي (2017) في دراسته، فقد أشار إلى أن الاتصال الفعال أحد مؤشرات جودة حياة الأسرة، ومؤشر للأسرة القوية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة عبد المقصود وشند (2010) من الارتباط الإيجابي بين فعالية الذات وجودة الحياة الأسرية، وأيضاً ما توصلت إليه دراسة Cho, Yoo and Hwang (2016) من ارتباط المرونة بجودة الحياة، وكانت المرونة من أكثر العوامل المؤثرة على جودة الحياة، وكذلك دراسة Wu, H. (2011) التي توصلت إلى أن المرونة والأمل يتوسطان العلاقة بين التعرض للاضطرابات النفسية، وجودة الحياة، وكذلك دراسة Chen (2011) التي توصلت إلى أن التماسك الأسري والمرونة الأسرية تتنبآن بجودة الحياة.

الفرض الثالث: والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على كل من: الحوار الإيجابي، والمرونة، وإدارة الذات وجودة الحياة الأسرية.

جودة الحياة الأسرية = $59.84 + 0.08 \times$ إدارة الذات + $0.09 \times$ الحوار الإيجابي.

وفي حالة الدرجات المعيارية فإن قيمة الثابت = صفر، وتكون معادلة الانحدار على النحو الآتي:

جودة الحياة الأسرية = $0.30 \times$ إدارة الذات + $0.18 \times$ الحوار الإيجابي.

معادلة الانحدار الخاصة بالنموذج الثلاثي:

المتغير التابع = قيمة الثابت + معامل الانحدار الجزئي $B \times$ المتغير المستقل.

جودة الحياة الأسرية = $60.06 + 0.08 \times$ إدارة الذات + $0.14 \times$ الحوار الإيجابي - $0.17 \times$ المرونة.

وفي حالة الدرجات المعيارية فإن قيمة الثابت = صفر، وتكون معادلة الانحدار على النحو الآتي:

جودة الحياة الأسرية = $0.31 \times$ إدارة الذات + $0.26 \times$ الحوار الإيجابي - $0.17 \times$ المرونة.

وتفسر الباحثان هذه النتيجة بأنه: لكي يصل الطالب الجامعي إلى جودة الحياة الأسرية؛ فإنه يحتاج إلى مقومات تتوفر له، ومهارات يمتلكها، وكذلك احتياجات نفسية واجتماعية ومادية توفرها له الأسرة، بمعنى أن جودة الحياة منظومة متكاملة تحتاج لعدة جوانب، لكي يصل الفرد إليها، إذ تؤثر قيم وإدراكات الفرد وثقافته على شعوره بجودة الحياة، فيشير (Vreeke, et al. 1997) إلى أن المعايير والقيم الخارجية لا يكون لها معنى إلا في سياق ما تمثله من أهمية وقيمة للفرد نفسه، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه "منسي وكاظم" (2006) من أن الشعور بجودة الحياة هو أمر نسبي؛ لأنه مرتبط بالفرد وثقافته وظروفه.

ومن ثم كانت المتغيرات: إدارة الذات، والمرونة، والحوار الإيجابي مسهمة في التنبؤ بجودة الحياة الأسرية بنسب مختلفة، وكانت أكثرها إسهاماً إدارة الذات، والتي تتضمن أبعاداً فرعية كما تم قياسها، شملت: التنظيم الذاتي، إدارة الوقت،

نشوة بنت كرم أبوبكر ولولوة بنت صالح الرشيد: الحوار الإيجابي والمرونة وإدارة الذات كمنبئات بجودة الحياة الأسرية لدى ...

يوضح قيم (ت) للفروق بين الذكور والإناث على الحوار الإيجابي، والمرونة، وإدارة الذات وجودة الحياة الأسرية.

| مستوى الدلالة | قيمة (ت) | الإناث ن=180 | | الذكور ن=116 | | متغيرات الدراسة |
|------------------|-------------|--------------|---------------|--------------|---------------|----------------------------------|
| | | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | |
| 0.00 | 5.34 | 4.62 | 36.48 | 6.47 | 33.05 | مقياس الحوار الإيجابي |
| 0.00 | 4.94 | 5.36 | 36.50 | 6.75 | 33.00 | التفاوض وحل المشكلات |
| 0.00 | 8.09 | 6.52 | 39.03 | 6.28 | 32.85 | استخدام الحوار للتفاعل مع الأسرة |
| 0.00 | 8.90 | 5.94 | 40.98 | 7.06 | 34.21 | احترام الآخرين |
| 0.00 | 8.11 | 18.84 | 153.00 | 23.13 | 133.09 | الدرجة الكلية |
| 0.05 | 2.41 | 9.55 | 75.41 | 14.41 | 72.05 | مقياس المرونة |
| 0.00 | 9.70 | 31.76 | 279.10 | 52.78 | 234.41 | مقياس إدارة الذات |
| 0.00 | 8.17 | 2.64 | 23.21 | 3.53 | 20.28 | مقياس جودة الحياة |
| 0.05 | 2.46 | 3.20 | 22.13 | 4.47 | 21.03 | الأسرية |
| 0.00 | 7.74 | 2.69 | 22.84 | 3.25 | 20.15 | السعادة الانفعالية / العاطفية |
| 0.00 | 5.93 | 2.47 | 22.70 | 3.17 | 20.57 | المقدرة المالية |
| 0.0 | 6.68 | 9.80 | 90.91 | 12.99 | 82.03 | الدرجة الكلية |

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الإناث أكثر تمتعاً بهذه الصفات في هذه المرحلة العمرية، التي تختلف فيها طبيعة المراهق عن المراهقة، فللمراهق يرغب في الاستقلال وتكوين شخصية مستقلة عن الأسرة، وقد يتبنى أهدافاً تختلف عما تبناه الأسرة، نتيجة لنزغته الأعلى في الاستقلال؛ الأمر الذي يجعله قد يتصادم مع نظام الأسرة في هذه المرحلة العمرية، على العكس مما عليه الإناث إذ يتصفن بالامتثال للأسرة وتعاليمها، مما يجعلهن أكثر رضا عنها، ومن ثم أكثر إدراكاً لجودتها، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه عبد المقصود وشند (2010) أن الإناث أكثر إدراكاً لجودة الحياة الأسرية مقارنة بالذكور.

الفرض الرابع: والذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للمستوى الاقتصادي على كل من: الحوار الإيجابي، والمرونة، وإدارة الذات وجودة الحياة الأسرية

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة على متغيرات الدراسة بين الذكور والإناث على كل من: مقياس الحوار الإيجابي وأبعاده الفرعية: مهارات الحوار، التفاوض وحل المشكلات، واستخدام الحوار للتفاعل مع الأسرة، واحترام الآخرين، و الدرجة الكلية؛ ومقياس المرونة، ومقياس إدارة الذات، ومقياس جودة الحياة الأسرية وأبعاده الفرعية: التفاعل الأسري، الوالدية، السعادة الانفعالية / العاطفية، المقدرة المالية / السلامة الصحية، وكانت قيم ت على التوالي: (5.34، 4.94، 8.09، 8.90، 8.11، 2.41، 9.70، 8.17، 2.46، 7.74، 5.93، 6.68)، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01)، عدا البعد الثاني من مقياس جودة الحياة الأسرية (الوالدية) دالة عند (0.05) وكانت جميعها في اتجاه الإناث.

جدول 10

يوضح قيم (ت) للفروق بين متوسطي ومرتفعي المستوى الاقتصادي على الحوار الإيجابي، والمرونة، وإدارة الذات وجودة الحياة الأسرية.

| مستوى الدلالة | قيمة (ت) | متوسطو المستوى الاقتصادي ن=82 | | | | متغيرات الدراسة |
|------------------|-------------|-------------------------------|---------------|-------|---------------|-----------------|
| | | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | |
| | | | | 214 | | |

| متغيرات الدراسة | متوسطو المستوى الاقتصادي ن=214 | | | | | |
|----------------------------------|--------------------------------|---------------|--------------|---------------|-------------|---------------|
| | متوسط | انحراف معياري | متوسط | انحراف معياري | قيمة | مستوى الدلالة |
| مهارات الحوار | 34.43 | 5.63 | 37.16 | 5.34 | 3.74 | 0.00 |
| التفاوض وحل المشكلات | 34.48 | 6.31 | 37.08 | 5.43 | 3.24 | 0.00 |
| استخدام الحوار للتفاعل مع الأسرة | 35.68 | 6.91 | 39.38 | 6.95 | 4.07 | 0.00 |
| احترام الآخرين | 37.89 | 7.41 | 39.84 | 6.40 | 2.07 | 0.05 |
| الدرجة الكلية | 142.47 | 22.96 | 153.46 | 20.29 | 3.75 | 0.00 |
| الدرجة الكلية للمرونة | 72.72 | 12.10 | 78.27 | 9.93 | 3.65 | 0.00 |
| إدارة الذات | 257.06 | 50.38 | 270.56 | 37.08 | 2.17 | 0.05 |
| التفاعل الأسري | 21.86 | 3.31 | 22.73 | 3.33 | 1.90 | 0.05 |
| الوالدية | 21.52 | 3.96 | 22.33 | 3.19 | 1.60 | غير دالة |
| السعادة الانفعالية / العاطفية | 21.49 | 3.19 | 22.75 | 3.01 | 3.03 | 0.00 |
| المقدرة المالية | 21.63 | 3.23 | 22.66 | 2.94 | 2.49 | 0.05 |
| الدرجة الكلية | 86.50 | 11.81 | 90.52 | 11.79 | 2.58 | 0.05 |

الحياة غير قاصرة على تمتع الأفراد بالسماوات والخصائص الإيجابية فقط، بل إنها تتطلب توفر ظروف بيئية مناسبة تضمن للأفراد حياة كريمة، من حيث التطور والتقدم الذي يوسع من خيارات الإنسان، ويزيد من معرفته، أي إن جودة الحياة الأسرية مرتبطة بعوامل موضوعية مثل الإمكانيات المادية، والحالة الصحية، ومستوى التعليم.

وفي الصدد ذاته يشير عبد المعطي (2005) إلى جودة الحياة بأنها أرقى مستوى من الخدمات الاجتماعية، والمادية التي تقدم للأفراد. وهو ما أشار إليه لونجست (2008)، (Longest) أن جودة الحياة تحدث من خلال قدرة الفرد على إشباع حاجات الصحة النفسية وحاجاته البيولوجية والعلاقات الاجتماعية الإيجابية، والاستقرار الأسري والرضا عن العمل والاستقرار الاقتصادي.

وهو ما يتفق مع نتائج دراسة عبد المقصود وشند (2010) أن من ينتمون لمستوى اجتماعي واقتصادي مرتفع يدركون جودة الحياة الأسرية، مقارنة بمن ينتمون لمستويات منخفضة، دراسة (2013) Shek & Lin التي توصلت إلى أن المراهقين

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة على متغيرات الدراسة بين متوسطي ومرتفعي المستوى الاقتصادي على كل من : مقياس الحوار الإيجابي وأبعاده الفرعية: مهارات الحوار، التفاوض وحل المشكلات، استخدام الحوار للتفاعل مع الأسرة، احترام الآخرين، الدرجة الكلية؛ ومقياس المرونة، ومقياس إدارة الذات، ومقياس جودة الحياة الأسرية وأبعاده الفرعية: التفاعل الأسري، الوالدية، السعادة الانفعالية / العاطفية، المقدرة المالية / السلامة الصحية، وكانت قيم ت على التوالي: (3.74، 3.24، 4.07، 2.07، 3.75، 3.65، 2.17، 1.90، 3.03، 2.49، 2.58). وجميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01 عدا: احترام الآخرين، مقياس إدارة الذات، التفاعل الأسري، المقدرة المالية / السلامة الصحية، الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأسرية؛ وكانت الفروق على بعد الوالدية غير دال إحصائياً.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن عدم توفر الإمكانيات المادية، قد تعوق الأسرة عن توفير وتلبية بعض الاحتياجات المادية، الأمر الذي يزيد من الضغوط الاقتصادية على أفرادها، وهو ما ينعكس على إدراكهم لجودة حياتهم الأسرية. فجودة

نشوة بنت كرم أبوبكر ولولوة بنت صالح الرشيد: الحوار الإيجابي والمرونة وإدارة الذات كمنبئات بجودة الحياة الأسرية لدى ...

9- إعداد ميثاق أخلاقي للأسرة يتضمن أدوارها ومسؤوليتها تجاه الأبناء وخاصة فيما يتعلق بجودة الحياة وأبعادها المختلفة، على أن يتم تدريب الطلاب على الميثاق ضمن مقررات الجامعات.

المراجع:

إبراهيم، فيوليت فؤاد؛ إبراهيم، حنان همام أحمد؛ السرسى، أسماء محمد (2016). فاعلية برنامج قائم على المرونة النفسية لتحسين الكفاءة الوجدانية لعينة من طلاب المرحلة الثانوية، *دراسات الطفولة، مصر، مج 19، ع 71، 69-72.*

ابن خويا، إدريس (2011). فاعلية الحوار الأسري ودوره في تنشئة الطفل، *دراسات اجتماعية - مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية - الجزائر، ع 9، أكتوبر، 9-18.*

أبو راسين، محمد بن حسن (2012) فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتحسين جودة الحياة لدى طلبة الدبلوم التربوي بجامعة الملك خالد بأبها، *مجلة الإرشاد النفسي، مصر، العدد: ع 30، 187-234.*

أبو مسلم، محمود أحمد؛ الموائي، فؤاد حامد؛ عبدالحمد، آية نبيل (2012). مهارات إدارة الذات وعلاقتها بالتوافق المهني للمعلم، *مجلة بحوث التربية النوعية - مصر، ع 24، يناير، 187-212.*

أحمد، حنان حسن (2012) استخدام المدخل المعرفي لزيادة وعي الطالبات الجامعيات المقبلات على الزواج بالحوار الأسري، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية - مصر، ع 33، ج 8، أكتوبر، 3299-3368.*

أحمد، سليمان علي (2013) الحوار الأسري: المتطلبات و المعوقات في المجتمع السوداني، *مجلة مسارات معرفية - مركز دراسات المرأة - السودان، ع 1، يناير، 50-65.*

آل شويل، سعيد بن أحمد؛ نصر، فتحى مهدي محمد (2012). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي المرونة النفسية الإيجابية في بعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة، *مجلة البحث العلمي في التربية، مصر، ع 13، ج 3،*

بدر، حورية (2012). الحوار الأسري وعلاقته بالقيم الاجتماعية: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الثانوية، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة قاصدي مرباح - ورقلة - الجزائر، ع 9، ديسمبر، 115-128.*

بن العربي، مليكة؛ داودي، محمد (2017). العوامل المؤثرة في جودة الحياة الأسرية لدى المراهق، *مجلة دراسات لجامعة ثليجي الأغواط، الجزائر، 57، 62-71.*

الفقراء كانوا أقل في معدل النمو الإيجابي، وأقل إدراكًا لجودة الحياة الأسرية، مقارنة بالمراهقين مرتفعي المستوى الاقتصادي. **الخلاصة:** إن كل من: إدارة الذات/ والمرونة والحوار الإيجابي؛ أسهمت في التنبؤ بجودة الحياة الأسرية، وفسرت ما يقرب من 20% من تباين جودة الحياة الأسرية، الأمر الذي يلقي الضوء على أهمية هذه المتغيرات وإسهامها في تنمية جودة الحياة الأسرية، وكانت الإناث أكثر تمتعاً بجودة الحياة مقارنة بالذكور، وكان للمستوى الاقتصادي تأثير في المساهمة بتمتع الطلاب بهذه المتغيرات.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

- 1- زيادة تقديم الدورات التدريبية والندوات والمحاضرات التوعوية التي تستهدف الطلاب الجامعيين بهدف تحسين جودة الحياة .
- 2- توعية أفراد الأسرة وخاصة الوالدين بالاهتمام بالجوانب الموضوعية والذاتية لجودة الحياة الأسرية لأبنائهم.
- 3- توعية الوالدين بأهمية الحوار الإيجابي لارتباطه بجودة الحياة الأسرية.
- 4- تقديم برامج إرشادية تستهدف تنمية إدارة الذات؛ لفاعليتها في جودة الحياة الأسرية.
- 5- تقديم برامج إرشادية تستهدف تنمية المرونة النفسية؛ لفاعليتها في جودة الحياة الأسرية.
- 6- زيادة التوعية بدور الأسرة في تحسين جودة الحياة لدى أبنائهم.
- 7- تكثيف برامج الإعلام التي تتناول دور الحوار الإيجابي في تحسين جودة الحياة الأسرية لدى الأبناء.
- 8- تكثيف البرامج الإعلامية التي تتناول دور المرونة النفسية في تحسين جودة الحياة الأسرية لدى الأبناء.

- خرابشة، سهى محمد عيد؛ الشاوي، رعد لفته (2013) فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية الوجودية في تحسين المرونة النفسية وقبول الذات والعلاقات الأسرية لدى عينة من النساء المصابات بسرطان الثدي في الأردن، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، كلية التربية، الأردن.
- خوج، حنان أسعد (2016) العوامل الأسرية المنبئة بجودة الحياة لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، *المجلة العربية للدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية* - مؤسسة د. حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي، مصر، العدد 4، 9-39.
- الطنباري، فاطمة أحمد (2017) استخدام آليات الحوار الأسري الإيجابي في برنامج خدمة الجماعة لتنمية قدرة الزوجات على التعامل مع مشكلاتهن الزوجية، *مجلة الخدمة الاجتماعية*، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، مصر، (57)، 5، 177-212.
- عامر، نادية فتحي إسماعيل (2015) برنامج إرشادي لزيادة المرونة النفسية وخفض العنف الأسري لدى بعض الحالات المعنفة من النساء، *بالمملكة العربية السعودية، مجلة الإرشاد النفسي*، مصر، ع 42، 583-656.
- عبد الرحمن، محمد السيد (1998). *نظريات الشخصية*، دار قباء، القاهرة.
- عبد المعطي، حسن مصطفى (2005). "الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر" ورقة عمل منشورة (*المؤتمر العلمي الثالث للإتماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة*)، 15 - 16 مارس، 13 - 23 - مصر، جامعة الزقازيق، 2005.
- عبد المقصود، أماني ؛ شند، سميرة محمد (2010) جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من الأبناء المراهقين، المؤتمر السنوي الخامس عشر (الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة)، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر، مج 2، 491-536.
- عبد المقصود، أماني ؛ شند، سميرة محمد (2013) مقياس جودة الحياة الأسرية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- فرغلي، جمعة فاروق حلمي (2013) المرونة النفسية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى عينة من الطلاب المتفوقين دراسياً، *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، مصر، ع 51، 127-158.
- قنديل، محمد محمد بسيوني (2011). تصور مقترح لدور الأخصائي الاجتماعي في تنمية ثقافة الحوار الإيجابي لدى جماعات الشباب الجامعي: دراسة وصفية تحليلية مطبقة على كليات جامعة حلوان، المؤتمر العلمي الدولي الرابع والعشرون للخدمة الاجتماعية (الخدمة الاجتماعية والعدالة الاجتماعية) - مصر، مج 3، حلوان، مارس، 1258-1337.
- المالكي، حنان عبدالرحيم (2012). فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على استراتيجيات مرونة النفسية لزيادة المرونة لدى طالبات جامعة أم القرى،
- دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ع 31، ج 3، 135-167.
- محمود، هويدا حنفي (2012). الصلابة النفسية وإدارة الذات وعلاقتها بالصحة النفسية والنجاح الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية، *مجلة دراسات عربية في علم النفس* - مصر، مج 11، ع 4، أكتوبر، 541-618.
- منسي، محمود عبد الحليم & كاظم، علي (2010) تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان، *مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا (أماراباك)* - الولايات المتحدة الأمريكية، المجلد (1) العدد (1) ص ص 41-60.
- منصور، طلعت؛ عبد المنعم، أحمد السيد؛ ريان، إيمان محمد (2015). الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات إدارة الذات لدى عينة من الشباب الجامعي، *مجلة الإرشاد النفسي*، مصر، ع 42، 1235-1261.
- الهاجري، تحاني منقش؛ الرشيد، غازي عنيزان ؛ عبد الغفور، محمد (2015). واقع الحوار الأسري بين الوالدين والأبناء في دولة الكويت، *دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق*، مصر، ع 89، 1-29.
- Abdelmaqsood, Amani; Shend, Samira Mohamed (2010) Quality of family life and its relationship to the self-efficacy of a sample of adolescent children, Fifteenth Annual Conference (Family guidance and community development towards broad guiding horizons), *psychological counseling Center, Ain Shams University, Egypt, Vol 2, 491-536.*
- Abdelmaqsood, Amani; Shend, Samira Mohamed (2013) Family life quality measurement, Cairo, Egyptian Anglo library.
- Abu Muslim, Mahmoud Ahmed; Muwafi, Fouad Hamed; Abdulhamid, Aya Nabil (2012). The skills of self-management and their relationship to the professional harmony of the teacher, *the Journal of Qualitative Education Research - Egypt, 24, January, P 187-212.*
- Abu Rasein, Mohammed bin Hasan (2012). The effectiveness of a proposed training program to improve the quality of life of the students of educational diploma at King Khalid University in Abha, *Psychological Counseling Magazine, Egypt, No, 30, P 187-234.*
- Ahmed, Hanan Hassan (2012) Using Knowledge portal to increase the awareness of female university students on marriage through family dialogue, *Journal of Studies in Social service and humanities - Egypt, No 33, Vol 8, October, P 3299-3368.*
- Ahmed, Suleiman Ali (2013) Family dialogue: Requirements and constraints in Sudanese society, *Journal of Cognitive Pathways - Women's Studies Center - Sudan, No. 1, January, P 50-65.*
- Akbar, M.; akram, M. ; ahmed, m. ; hussain, M. ; lal, V. ; Ijaz, S. (2014) relationship between resilience and life satisfaction among nomadic,

- and low positive psychological flexibility in some psychological variables in a sample of university students, *Journal of Scientific Research in Education*, Egypt, No 13, Vol 3.
- Farghaly, Gomaa Farouk Helmy (2013) Psychological Flexibility and its relationship to the meaning of life of a sample of excelling academically students, *Journal of Faculty of Education*, Tanta University, Egypt, No 51, 127-158.
- Geden, E. ; Isaramalai, S. ; Taylor, S. (2002). Influences of partners' views of asthma self-management and family environment on asthmatic adults' asthma quality of life, *Applied nursing research*, 15. 4 , November, 217-226.
- Glenn, H. & Joseph , E. (2001). *Asalutogenic Mdel " Report Descriptive* ; Positive Psychology in the personal .
- Henry, H. ; Moses, M. ; Alice, W. ; Carol, Y. ; Tai Hing, L. ; et al.(2018). Family Meal Practices and Well-Being in Hong Kong: The Mediating Effect of Family Communication, *Journal of Family*; (39), 16, Nov, 3835-3856
- Ibn Khoya, Idris (2011). *The effectiveness of family dialogue and its role in raising children*, *Social Studies - Basira Center for research*, consultancy and educational services - Algeria, p. 9, October, 9-18.
- Ibrahim, Violet Fouad; Ibrahim, Hanan Hammam Ahmed; Al-Sarsi, Asmaa Mohammed (2016). The effectiveness of a program based on psychological flexibility to improve the emotional competence of a sample of high school students, *childhood studies*, Egypt, Vol19, p 71, 69-72.
- Khoj, Hanan Asaad (2016) Family Factors predicting the quality of life of primary school students in Saudi Arabia, *the Arab Journal of Education and Humanities Studies and Research* - Dr. Hanan Darwish Foundation for logistics services and applied education, Egypt, No 4, P 9-39.
- Khrabsha, Soha Mohammed Eid; al-Shawi, Raad Lafta (2013) *The effectiveness of a guiding program based on the existential theory in improving psychological resilience, self-acceptance and family relations in a sample of women with breast cancer in Jordan*, PhD thesis, Yarmouk University, Faculty of Education, Jordan.
- Kong, F. ; wang, x. ; hu, s. ; liu, j. (2015). *Neural correlates of psychological resilience and their relation to life satisfaction in a sample of healthy young adults*, *neuroimage*, 123 (2015) 165-172.
- Longest, J. (2008). *Quality of life impact on mental health needs.*, *New York:Institute of Education Sciences*.
- Mahmoud, Huwaida Hanafi (2012). Psychological rigidity and self-management and its relationship to mental health and academic success in light of some variables of vocational diploma students in the Faculty of Education, *Journal of Arabic Studies in psychology* - Egypt, Vol 11, No 4, October, 541-618 .
- International Journal of Innovation and Applied Studies*, Vol. 6 No. 3 July 2014, 515-529.
- Al-Hajeri, Tahani Manqash, Rashidi, Ghazi Onaizan, Abdul Ghafoor, Mohammed (2015). The reality of the family dialogue between parents and children in Kuwait, *Educational and Psychological Studies: Journal of Faculty of Education in Zagazig, Egypt*, No 89, 1-29.
- Al-Maliki, Hanan Abdulrahim (2012). *The effectiveness of a collective guiding program based on strategies for psychological flexibility to increase the flexibility of students at UM-Qura University*, *Arabic Studies in education and psychology*, Saudi Arabia, No 31, 3, 135-167
- Al-Shammeri, Afrah & Abu bakr, Nashwa. (2017). Modeling the Causal Relationship Between Parental Treatment Methods, Psychological Resilience and Life-Satisfaction, *Journal of Education and Practice*, 8(29), www.iiste.org.
- Amer, Nadia Fathi Ismail (2015) A Guiding Programme to increase psychological resilience and reduce domestic violence in some cases of women, in Saudi Arabia, *psychological Counseling Magazine*, Egypt, Vol 42, 583-656.
- Badrah, Horeya (2012). Family dialogue and its relationship to social values: A field study on a sample of high school students, *Journal of Humanities and Social Sciences* - University of Qasedy Merbah - Wargala-Algeria, No. 9, Dec. P 115-128.
- Bin Alarabi, Malika; Dawoodi, Mohamed (2017). Factors influencing the quality of family life of the adolescent, *Journal of Studies of the University of Thuligy Alaghwat, Algeria*, 57, 62-71.
- Carlos, O. ; Lucía, N. ; Andrés, J. (2014). Parental styles and family quality of life in parents of adolescents in a primary school in Chillan (Chile), *Investigación & Desarrollo; Barranquilla*, 22.1 , Jan, 19- 37.
- Cazan, A. ; Truta, C. (2015). *Stress, resilience and life satisfaction in college students*, expert projects publishing house. *Revista de cercetare social*, 48, 95-108.
- Chen, C. ; Sabir, M. ; Zimmerman, S. ; Sutor, J. ; Pillemer, K. (2011). The Importance of Family Relationships With Nursing Facility Staff for Family Caregiver Burden and Depression, *The Journals of Gerontology: Psychological sciences and social sciences*, Series B; Oxford62B.5 (Sep 2007): P253-60.
- Cho, O. ; Yoo, Y. ; Hwang, K. (2016). Impact of Ego-resilience and Family Function on Quality of Life in Childhood Leukemia Survivors, *Iranian Journal of Public Health; Tehran*, 45.11 (Nov 2016): 1446-1454.
- Connor, K. ; Davidson, J. (2003). *Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)*, *Depression and Anxiety (Hoboken)* 18.2 (2003): 76-82.
- El Shoel, Said bin Ahmed; Nasr, Fathi Mahdi Mohamed (2012). Differences between high

- second cycle students of basic education, PhD thesis, Institute of Educational Studies and research, Cairo University, Egypt.
- Vitale, R. (2015). *Spirituality reliance, and Social support as predictors of life satisfaction in young adults with a history of childhood trauma*, PHD. kent state university college.
- Vreeke, G. J.; Janssen, C. G.C.; Resnick, S.; Stolk, J. (1997) The quality of life of people with mental retardation. *International Journal of Rehabilitation Research*, 20 (3 289-302. September,.
- Wu, H. (2011). The protective effects of resilience and hope on quality of life of the families coping with the criminal traumatised of one of its members, *Journal of Clinical Nursing*; Oxford 20.13-14 (Jul 2011): 1906.
- Xu, Y. ; Lin, X. ; Chen, S. ; Liu, Y. ; Liu, H. (2016). *Ageism, resilience, coping, family support, and quality of life among older people living with HIV/AIDS in Nanning, China., Global public health* (October 19, 2016): 1-14.
- Yang, R. (2014). *the role of non-cognitive skills in students' academic performance and life satisfaction: a longitudinal study of resilience*, PHD, university of Pennsylvania.
- Zuna, N. ; Brown, I. ; Brown, R. (2016). Family quality of life in intellectual and developmental disabilities: A support-based framework, *International Public Health Journal*, special Issue: Quality of life and intellectual disability; Hauppauge 6.2 (2014): 161-184.
- Mansour, Talat, Abdulmonem, Ahmed al-Sayyed, Ryan, Eman Mohammed (2015). Psychometric characteristics of the self-management skills measurement in a sample of university youth, *Psychological Counseling Magazine*, Egypt, No 42, 1235-1261.
- Ojha, R. ; Kumar, V. (2017). A study on life satisfaction and emotional well-being among university students , *Indian Journal of Positive Psychology*, (8),. 2, (Jun 2017): 112-116 .
- Patton, H. (2016). *Parent-to-Parent Peer Support and Family Quality of Life*, University of Washington, PHD, ProQuest Dissertations Publishing
- Qandil, Mohamed Mohamed Bassiouni (2011). A proposal for the role of the social worker in developing positive dialogue culture among the university youth groups: an analytical descriptive study applied to the faculties of Helwan University, *twenty-fourth International Scientific conference for Social Service (social services and social justice)* - Egypt, Vol 3, Helwan, March, 1258-1337 .
- Shek, D. ; Lin, L. (2013). *Personal Well-Being and Family Quality of Life of Early Adolescents in Hong Kong: Do Economic Disadvantage and Time Matter?*, *Social Indicators Research*; Dordrecht 117.3 (Jul 2014): 795-809.
- Shishtawi, Rabab Mohammed Abdulfattah (2009). *The impact of learning self-management on the self-efficacy and academic performance of*

نشوة بنت كرم أبوبكر ولولوة بنت صالح الرشيد: الحوار الإيجابي والمرونة وإدارة الذات كمنبئات بجودة الحياة الأسرية لدى ...

Positive dialogue, Resilience and self- management as predictors of quality of family life of a sample of university students

Nashwa Karam Abu Bakr

Lulua Saleh Al Rasheed

Department of Psychology
Faculty of Education, ALQassim University

Department of Psychology
Faculty of Education, ALQassim University

Submitted 27-10-2018 and Accepted on 06-12-2018

Abstract: The recent study aimed to determine the predictive value of: positive dialogue, flexibility, and self-management for predicting the quality of family life in a sample of the students of Qassim University, and identifying differences in: positive dialogue, flexibility, and self-management according to the variables: gender, economic status. The study was based on the descriptive methodology, and the sample of 40 male and female students, to ascertain the psychometric characteristics of the study tools, and a basic sample of 296 university students (116 males, 180 females) to test the study hypotheses, and a measurement of positive dialogue, prepared by the two researchers, was used. Also they used the psychological resilience measurement Connor – Davidson resilience Scale (Cd-risc) prepared by Connor & Davidson (2003) translated and legalized by Nashwa Abubakr and Afrah al-Shammari, the measurement of self-management by Talaat Mansour; Ahmed al-Sayyed Abdulmonem; Eman Mohammed Rayan (2015), Family life quality measurement by Amani Abdel Maqsoud; Samira Mohamed Shend (2010). The study showed a decline in positive dialogue among the sample members, the contribution of positive dialogue, flexibility and self-management in predicting the quality of family life, and the self- management was the most contributing to predictability. Also there were differences between males and females on the study variables in the side of females, and the differences in the economic status on the variables of the study in the side of the high economic position. The study ended with recommendations that will further activate positive dialogue and develop it among university students, and develop positive aspects to contribute to achieving the quality of family life.

key words: Positive dialogue , Resilience , self-management , quality of family life

أمين بن صبري نور الدين: فاعلية القياس التكميني المحوسب في قياس تحصيل طلاب الجامعة

فاعلية القياس التكميني المحوسب في قياس تحصيل طلاب الجامعة

أمين صبري نور الدين

كلية التربية جامعة الجوف - كلية التربية جامعة عين شمس

قدم للنشر 1440/2/22 هـ - وقيل 1440/5/23 هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فاعلية القياس التكميني المحوسب لقياس تحصيل الطلاب. تم تطبيق اختبار تحصيلي وركي تألف من (48) سؤالاً من نمط الاختيار من متعدد على (119) طالباً جامعياً؛ وبناء على ذلك تم إنشاء اختبار تحصيلي تكيفي محوسب ذي خصائص سيكومترية جيدة مشتق من الاختبار التحصيلي، وتطبيقه على (25) طالباً جامعياً من العينة السابقة. وبمقارنة أدائهم على الاختبار التكميني المحوسب وعلى الاختبار الورقي التقليدي؛ أسفرت النتائج عن فعالية الاختبار التكميني المحوسب على الاختبار الورقي التقليدي (الخطي) إذ كان متوسط دالة المعلومات التي يوفرها (7.45)، وأقل في قيمة الخطأ المعياري بمتوسط بلغ (0.39)، مع تقدير للقدرة لا يختلف عن الورقي التقليدي بصورة دالة، واختصر أكثر من (50%) من الأسئلة. وقد اختتمت الدراسة بمجموعة من التوصيات ذات الصلة، من أبرزها إنشاء وحدة للقياس والتقويم بكل جامعة تعني بوضع بنوك أسئلة للمقررات المناسبة.

الكلمات المفتاحية: اختبار تحصيلي - اختبار تكيفي محوسب - تقدير القدرة - دالة المعلومات - نظرية الاستجابة للمفردة.

المقدمة

التكيفية بأساليب مختلفة وأسماء متعددة في الستينات والسبعينات من القرن الماضي، إذ كان يطلق عليه مصطلح القياس المفصل tailored أو الاستجابة المشروطة - response-contingent أو المبرمج programmed أو المفرد individualized أو المتفرع branched أو الآلي automated (Hambleton, Zaal, & Pieters, 1994, p. 342; Lord, 1980, p. 150; Murphy & Davidshofer, 1994, p. 192; Weiss, 1983, p. 6).

وقد تم استخدام استراتيجيات التفرع الثابت fixed branching في بداية الأمر، مثل القياس ثنائي المرحلة two-stage أو الهرمي pyramidal أو القياس ذي المستوى المن flexilevel أو القياس الطبقي التكيفي stradaptive. وكان ذلك منذ أواخر الخمسينات حتى أوائل السبعينات. واعتبرت تلك الاستراتيجيات بمنزلة البدايات المبكرة لاستراتيجيات انتقاء المفردات الحالي (Thissen & Mislavy, 1990, p. 110). ونتائج البحوث التي أجريت على الاختبارات التكيفية أكدت أنه يخفض من طول الاختبار إلى قرابة نصفه مقارنة بالاختبارات التقليدية مع المحافظة على صدقه وقياسه لنفس المتغيرات ودون اختلاف لدقة القياس بينهما (McBride & Martine, 1983; Urry, 1977).

والقياس التكيفي هو ذلك القياس الذي "يفصل" tailored لكل فرد على حدة؛ بحيث لا يتعرض للمفردات السهلة جداً، ولا الصعبة جداً بالنسبة له. بل تقدم له المفردات التي تتناسب فقط مع مستوى قدرته. فلا يشترط الإجابة عن جميع الأسئلة أو بنفس الترتيب؛ إنما يختلف عدد المفردات المطبقة وترتيبها من فرد لآخر؛ حسب قدرة كل فرد. ويتم تقديم الاختبار التكيفي غالباً عن طريق الحاسب، لذا يوصف بأنه محوسب. وتستند العملية التكيفية في القياس إلى نظرية الاستجابة للمفردة التي تقدم احتمالية الإجابة الصحيحة لكل مفردة على حدة؛ وذلك بناء على عينة مختبرة من قبل.

يشكل التعليم الجامعي قمة الهرم في منظومة التعليم المؤسسي العام. ويعتمد جودة التعليم الجامعي على مدى قدرته على تخريج أفراد يحملون من المعارف والمهارات المهنية ما يلي متطلبات سوق العمل ويحقق أهداف العملية التعليمية في شتى مجالات المعرفة. ومن ثم يعدّ تقويم أداء الطالب في التعليم الجامعي هو الركن الأهم في العملية التعليمية. وتكمن أهميته في قدرته على تحديد وانتقاء من تحقق لديه أهداف التعليم الجامعي المرجوة؛ تلبية لمتطلبات سوق العمل.

وتتنوع أساليب تقويم الطالب الجامعي وفقاً لتخصصه وطبيعة المقررات التي يدرسها من كتابة تقارير، ومشاريع تخرج، واختبارات شفوية وتحريرية وأعمال فصلية، والتي تصب في نهاية المطاف في شكل درجات أو معدل تراكمي وتكون بمنزلة التقويم النهائي للطالب الجامعي. غير أنه سيظل الاختبار التحريري أو الاختبار الكتابي التحصيلي في نهاية الفصل الدراسي هو دائماً العنصر الأكثر أهمية والأداة الأساسية لتقويم الطالب، ويتم التعويل على نتائجه كثيراً وفقاً لمتطلبات المقررات المختلفة.

ويسعى التقويم التربوي والقياس النفسي دائماً إلى تحسين عملية التقويم، وتطوير أدواته، وصولاً إلى توفير معلومات دقيقة حول أداء طلاب الجامعة. فمن الاتجاهات الحديثة في مجال التقويم التربوي لطلاب الجامعة ما يطلق عليه القياس التكيفي المحوسب Computerized Adaptive Testing المستند إلى نظرية الاستجابة للمفردة (Item Response Theory, Chen, Wang, Xin, & Chang, 2017; Su, 2016; van Der Linden, & Glas, 2010; Wainer et al. 2000).

وترجع جذور الاختبار التكيفي في الأصل إلى أعمال ألفرد بينيه Alfred Binet المبتكرة في أوائل القرن العشرين، إذ ابتكر الأسلوب الذي يمكن التوصل به إلى المستوى القاعدي وسقف الاختبار بالنسبة لكل فرد، وتعد هذه الطريقة هي إرصاصات القياس التكيفي، وقد استمر استخدام الاختبارات

أمين بن صبري نور الدين: فاعلية القياس التكميلي المحوسب في قياس تحصيل طلاب الجامعة

بالاختبار الورقي التقليدي. وبناء على ما تقدم تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الآتي:
ما مدى فاعلية اختبار تكميلي محوسب في تقويم تحصيل طلاب الجامعة وتحقيق دقة القياس وما هي خصائصه السيكومترية المختلفة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1- ما دلالة الفرق بين الاختبار التكميلي المحوسب والاختبار الورقي التقليدي في متوسطات تقديرات الخطأ المعياري لتقدير القدرة؟

2- ما دلالة الفرق بين الاختبار التكميلي المحوسب والاختبار الورقي التقليدي في متوسطات دالة المعلومات لتقدير القدرة؟

3- إلى أي مدى تختلف متوسطات تقديرات قدرة الطلاب بين القياس التكميلي المحوسب والقياس الورقي التقليدي؟

4- ما هي الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي التكميلي المحوسب مقارنة بالاختبار الورقي التقليدي التي تتضمن متوسطات قيم الخطأ المعياري لتقدير القدرة، ودوال معلومات الاختبار، وعدد الأسئلة، ومعاملات الثبات؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فاعلية القياس التحصيلي التكميلي المحوسب، ومدى قدرته على تقدير قدرة طلاب الجامعة من حيث ثبات الاختبار ومقدار المعلومات الذي يقدمها وانخفاض مؤشرات الخطأ المعياري لتقدير القدرة، ودراسة خصائصه السيكومترية، وغير ذلك من المؤشرات مقارنة باختبار ورقي تقليدي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يتمتع به القياس التكميلي المحوسب من خصائص سيكومترية فريدة تدفع

لقد انتشرت الاختبارات التكميلية المحوسبة في مجالات مختلفة من التحصيل والقياس، فمؤسسة الاختبارات التربوية Educational Testing Services (ETS) حوّلت عددًا من الاختبارات الشهيرة إلى اختبارات تكميلية محوسبة مثل اختبارات (TOEFL) و (GRE) و (GMAT) واختبارات الإجازة للتمريض The Licensure Exam of National Council of State Board Of Nursing (NCLEX) . كما قامت الزمالة الطبية الأمريكية بتحويل اختباراتهما أيضًا إلى تكميلية محوسبة. وأصدرت بعض دور النشر الخاصة الصورة التكميلية المحوسبة لاختباراتها مثل اختبارات الاستعدادات الفارقة (Meijer & Nering, Differential Aptitude Tests, 1999, p. 187; Rubin, 1997; Rudner & Peyton, 2006; van Der Linden, & Glas, 2010; Wang & Vispoel, 1998, p. 109; Zwick, Thayer, & Wingersky, 1994, p. 121).

وحري بنا في بيئتنا العربية أن ننطلق نحو الأفضل في مجال التقويم والقياس، وأن نواكب التطورات الحديثة في ميدان تقويم الطلاب من أجل تحقيق دقة أعلى في تقدير قدراتهم وأدائهم، واستدراكًا للتطورات الهائلة التي يتعرض لها القياس النفسي، واللحاق بركب حركة القياس المعاصرة. إن تطوير حركة القياس النفسي في البيئة العربية لن يكون فقط باستيراد تكنولوجيا جديدة للقياس. أو محض الانقياد لصيحة معاصرة في العلم؛ وإنما يكون بالاستعداد لتقبلها داخل السياق الثقافي المستخدمة فيه، والاستيعاب الكامل لأهدافها، والإتقان التام لمكوناتها والنظرية التي تعمل وراءها. وتتلور مشكلة الدراسة الحالية في تعريف الباحثين وأخصائيي القياس والتقويم بجدوى وأهمية هذا الاتجاه في قياس وتقويم تحصيل الطلاب في الجامعات، فقد نما اتجاه في وحدات القياس والتقويم بالجامعات المختلفة لإنشاء بنوك أسئلة دوّما استفادة قيمة منها.

ولذلك تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فعالية الاختبار التحصيلي التكميلي المحوسب في أحد مقررات الدبلوم العام في التربية -تحددًا مقرر القياس والتقويم- مقارنة

مفردة تالية وهكذا.. وهناك محكات مختلفة لإنهاء الاختبار يمكن استخدام أي منها لكي يتوقف الاختبار التكيفي المحوسب، مثل عدد معين من المفردات، أو مقدار من الزمن يقضيه الفرد في الإجابة عن المفردات، أو حد أدنى من الخطأ المعياري لتقدير القدرة، أو قيمة محددة من المعلومات عن قدرة الفرد.

الاختبار الورقي التقليدي (الخطي): هو ذلك الاختبار الذي تطبق جميع أسئلته على كل طالب؛ أي أنه اختبار ذو عدد ثابت ومحدد من الأسئلة ويعرض بنفس الترتيب لجميع الطلاب بصورة ورقية.

فاعلية الاختبار: هو ذلك الاختبار الذي يقدم أقل قيمة من الخطأ المعياري، وأكبر قيمة لدالة المعلومات، بأقل عدد من المفردات، مع عدم اختلاف في تقدير القدرة.

الإطار النظري:

يسعى التقويم التربوي في المجال الجامعي إلى تحسين أدوات تقييم الطلاب من خلال الاستفادة من النتائج التي توصلت إليها الدراسات والبحوث في الميدان النفسي والتربوي. وهو في سعيه هذا يهدف إلى تطوير تلك الأدوات بما يكفل الوصول إلى الدقة في قياس تحصيل الطلاب مع سهولة التطبيق واختصار الوقت والجهد علاوة على الحفاظ على سرية الاختبارات عن طريق وضع ضوابط أمنية مناسبة. ولقد تطورت أساليب القياس والتقويم في الآونة الأخيرة تطوراً هائلاً. فعلى المستوى النظري؛ طرحت "نظرية الاستجابة للمفردة" (IRT) Item Response Theory منذ ظهورها في الخمسينيات من القرن الماضي أساساً نظرياً جديداً للقياس النفسي والتربوي مستفيدة من بعض النماذج الرياضية الحديثة. وعلى المستوى التطبيقي؛ تم إنشاء عدد من اختبارات التحصيل والاستعداد المقننة لطلاب الجامعة على مبادئ تلك النظرية. ومن تلك الاختبارات اختبار الاستعداد المدرسي (SAT) Scholastic Aptitude Test واختبار كاليفورنيا للتحصيل (CAT) California Achievement Test واختبار

الباحثين في المجال التربوي على تقديم اختبارات تحصيلية تكيفية محوسبة أخرى في مجالات مختلفة تقيس تحصيل الطالب بدقة عالية. إن الوصول إلى مستويات مرتفعة من القياس في تقويم الطلاب من خلال الاختبارات التكيفية المحوسبة يدفع التربويين إلى فتح آفاق جديدة لقياس تحصيل الطلاب مستندة إلى نماذج نظرية الاستجابة للمفردة المتعددة.

كما أن نتائج هذه الدراسة تلفت انتباه القائمين على العمل التربوي بضرورة إنشاء بنوك أسئلة تمهيداً لإجراء اختبارات تكيفية محوسبة تتميز بالأمان والموثوقية بالإضافة إلى ثباتها المرتفع مقارنة بالاختبارات التقليدية. كما أن أهمية الدراسة الحالية تشجع الباحثين في التربية وعلم النفس المعرفي على دمج الاختبارات التكيفية المحوسبة مع مداخل تجهيز المعلومات لتشخيص وعلاج أخطاء الطلاب في أثناء عملية التعلم.

مصطلحات الدراسة:

القياس التكيفي المحوسب Computerized Adaptive Testing: هو ذلك الاختبار الذي "يفصل" tailored لكل طالب على حدة؛ إذ تعرض الأسئلة -من خلال الحاسوب- باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة والتي تتناسب مع مستوى قدرة الطالب فقط. ومن ثم يتم الحصول على أقصى قدر ممكن من المعلومات عن قدرة الطالب بأقل قدر ممكن من عدد الأسئلة. ونظراً لأن الحاسب يعيد تقدير قدرة الفرد بعد كل مفردة، ويتتقى له المفردات الأكثر ملاءمة؛ فإنه من الممكن الوصول إلى مستويات عالية من الدقة لتقدير القدرة باستخدام عدد محدود من مفردات الاختبار. فبعد انتقاء المفردة المناسبة للتطبيق، تعرض على الفرد من خلال شاشة الحاسب؛ وعقب استجابته عليها تصحح وبناء عليه؛ يجري تقدير قدرته، وقبل عرض مفردة أخرى مناسبة؛ يتم الرجوع إلى قاعدة أو محك الإنهاء / termination / stopping rule؛ فإن تحققت القاعدة أو ذلك المحك ينتهي الاختبار؛ وإلا يتم انتقاء

التكيفية في الاختبار إلى نظرية الاستجابة للمفردة التي تقدم احتمالية الإجابة الصحيحة لكل مفردة على حدة؛ وذلك بناء على عينة مختبرة من قبل (Murphy, & Davidshofer, 1994, p. 192; Veldkamp, 2016).

وينبغي التمييز بين الاختبار التكميلي المحوسب والاختبار التتابعي (SPRT) sequential probability ratio test. ففي الاختبار التتابعي يتم تطبيق مفردات الاختبار إما بترتيب ثابت أو تنتقى عشوائيًا من بنك المفردات. أما في الاختبار التكميلي فإن المفردات تنتقى من بنك المفردات بناء على قاعدة محددة سلفًا لانتقاء المفردات وتاريخ استجابات الفرد. غير أنهما يتشابهان في تفاوت عدد المفردات التي يتلقاها كل فرد والذي غالبًا ما يكون أقل من عدد المفردات في الاختبارات الخطية (Huebner, & Finkelman, 2016, p. 144; Piegorsch, & Padgett, 2011; Seitz, & Frey 2013; Weiss & Schleisman, 1997, p. 881).

ويتطلب القياس التكميلي المحوسب وجود نظرية للقياس تعتمد على كل من خصائص المفردة وقدرة الفرد؛ وليس مجرد عدد الإجابات الصحيحة. لأنه قد يتلقى فردان نفس العدد من المفردات، ولكن يتلقى أحدهما مفردات شديدة السهولة، والآخر يتلقى مفردات صعبة نوعًا ما، من ثم؛ فإنه لا بد من الاستناد على نظرية للقياس في تصحيح وانتقاء المفردات. ومن أبرز أساليب الاختبارات التكميلية هي تلك المعتمدة على نظرية الاستجابة للمفردة. (Eggen, & Straetmans, 2000; Green, Bock, Humphreys & Reckase, 1984, p. 348).

لأن نظرية الاختبار التقليدية غير مناسبة مع الاختبارات التكميلية، فمؤشرات الثبات والصدق وصلاحيات المفردات التقليدية تكون مناسبة عندما يتلقى جميع الأفراد الاختبار كليًا؛ أما في حالة الاختبار التكميلي فإن الأمر مختلف بالنسبة لكل فرد على حدة؛ إذ إن كل منهم يتلقى عددًا مختلفًا من المفردات المختلفة نسبيًا عن الأفراد الآخرين. ومن غير المتاح في الإجراءات التقليدية تطبيق الاختبار وتصحيح الإجابات

استنفرد للتحصيل Stanford Achievement Test وبطارية وُدكوك-جُنسن النفسية-التربوية Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery (Hambleton et al., 1994, p. 341; Leow, Marcus, Zanutto, & Boruch, 2004).

وقد واکب هذا التطور المتلاحق للقياس النفسي طفرة هائلة في تقنيات الحاسبات سواء في مجال معدات الحاسبات Hardware أو البرمجيات Software خاصة مع بداية الثمانينات من القرن الماضي. وكان من جراء استخدام القياس النفسي للتطورات التقنية الحديثة أن ظهرت أساليب جديدة للاختبار على الحاسب احتلت مكان اختبارات الورقة والقلم التقليدية لتطبيق الاختبار في سياقات عديدة (Chen & Xin 2013; Haberman, & von Davier, 2014; Murphy & Davidshofer, 1994, p. 188).

لقد أدت التطورات المتلاحقة في ميدان التقويم إلى ظهور مصطلحات عديدة لتعبر عن أشكال مختلفة من القياس وعلى رأسها مصطلح الاختبار المحوسب Computerized Testing إذ يشير هذا المصطلح إلى عدة جوانب يمكن أن يستخدم فيها الحاسب في القياس النفسي مثل تخزين البيانات؛ أو تطبيق الاختبارات؛ أو تفسير الدرجات؛ أو حتى اختيار أسلوب العلاج المناسب بعد إجراء التشخيص الملائم. ويتم تطبيق الاختبارات المحوسبة إما عن طريق تقديم مفردات المقياس معروضة على الحاسب لجميع الأفراد وبنفس الترتيب، ويسمى ذلك النمط بـ "الاختبار الخطي المحوسب"، أو يقدم ذلك الاختبار المحوسب بطريقة تكيفية adaptive إذ لا تقدم للفرد إلا المفردات التي تتناسب مع مستواه فقط، وهو ما يسمى بـ "القياس التكميلي المحوسب" Computerized Adaptive Testing (CAT). وفي ذلك تعرض على الفرد من خلال الحاسب عدد من المفردات تشكل اختبارًا استطلاعيًا لتحديد مستواه المبدئي، وبناء على أدائه على ذلك الاختبار الاستطلاعي تقدم له مفردات الاختبار التي تتناسب مع مستواه. ويعتمد اختيار مفردة ما على سلسلة استجاباته للمفردات السابقة، وخصائص تلك المفردات. وتستند العملية

2- النموذج ثنائي المعلم : Two-Parameter Logistic Model يشترط أن تكون مفردات الاختبار متفاوتة في الصعوبة وفي التمييز أيضاً؛ لكن لا يوجد بها مجال للتخمين. وتمثل الدالة في النموذج ثنائي المعلم بالمعادلة الآتية (Hambleton & Swaminathan, 1985, p. 49):

$$P_i(\theta) = \frac{e^{Da_i(\theta-b_i)}}{1 + e^{Da_i(\theta-b_i)}}$$

3- النموذج ثلاثي المعلم : Three-Parameter Logistic Model ويفترض أن بيانات الاختبار تتفاوت في صعوبتها وفي قوتها التمييزية وكذلك في احتمالية التخمين لإجاباتها. وتفترض نظرية الاستجابة للمفردة في النموذج ثلاثي المعلم أن هناك دالة رياضية تربط احتمالية الاستجابة الصحيحة للمفردة لفرد ذي قدرة ما بالمعلمات الثلاثة (الصعوبة والتمييز والتخمين). وتسمى هذه الدالة الرياضية دالة الاستجابة للمفردة item response function والتي يرمز لها بالرمز $P(\theta)$ أي احتمالية الاستجابة الصحيحة على المفردة. وذلك على افتراض أن $P(\theta)$ تزيد بزيادة القدرة (θ) . وتمثل الدالة في النموذج ثلاثي المعلم بالمعادلة الآتية (Hambleton & Swaminathan, 1985, p. 49):

$$P_i(\theta) = c_i + (1 - c_i) \frac{e^{Da_i(\theta-b_i)}}{1 + e^{Da_i(\theta-b_i)}}$$

إذ ترمز a و b و c للمعلمات الثلاثة للمفردة كما يأتي: المعلم a يمثل القوة التمييزية للمفردة discriminating power أما b فهو يمثل صعوبة المفردة item difficulty ويمثل المعلم c الخط التقاربي الأسفل lower asymptote للمنحنى المميز للمفردة وهو معلم التخمين guessing parameter ، أو كما أطلق عليه Lord (1980, pp.12-13) مستوى شبه الصدفة Pseudo-chance level parameter .

وتعد دالة المعلومات Information function هي بُ نظرية الاستجابة للمفردة، ويقصد بها مقدار ما تعطيها المفردة من معلومات عند مستويات القدرة المختلفة. والمفردة ذات

بهذا النمط من القياس. كما أن نظرية الاستجابة للمفردة تحسب احتمالية الإجابة الصحيحة لكل مفردة على حدة؛ لذا فهي النظرية المناسبة للاختبار التكيفي المحوسب. وقد أصبحت الاختبارات التكيفية المحوسبة أحد أهم وأحدث التطبيقات المهمة لنظرية الاستجابة للمفردة. فالنظرية تقدم نماذج لتقديرات الصعوبة للمفردة، وقوة تمييزية للمفردات، واحتمالية الإجابة الصحيحة لمفردة بعينها؛ اعتماداً على عينة مختبرة. (Eggen, & Straetmans, 2000; Weiss & Kingsbury, 1984, p. 361)

ويتطلب إنشاء الاختبار التكيفي المحوسب اختيار نموذج استجابة للمفردة مناسب، وبناء مستودع المفردات، وتحديد أسلوب انتقاء المفردة المناسب، واختيار أسلوب تقدير القدرة المناسب، واختيار أسلوب قاعدة الإنهاء المناسبة.

هناك عدد من النماذج في نظرية الاستجابة للمفردة IRT models ، إذ تشترط نظرية الاستجابة للمفردة - كأحد فروضها الأساسية- مطابقة البيانات التي تم الحصول عليها من الأفراد مع أحد هذه النماذج. ويعتمد اختيار النموذج المناسب على طبيعة المفردات وعدد المفردات علاوة على حجم العينة المستخدمة لتقدير المعلمات. غير أن طبيعة البيانات هي الموجه الأول لاختيار النموذج المناسب. وهناك ثلاثة نماذج شائعة الاستخدام في البيانات المصححة ثنائياً، وهي: **1- النموذج أحادي المعلم**: يعتمد النموذج أحادي المعلم One-Parameter Logistic Model على تدرج المفردات وفقاً لصعوبتها فقط، إذ يشترط تساوي تمييز المفردة equal item discrimination عند قيمة 0.588 (Vale, 1986)، ويشترط كذلك ألا يوجد في بيانات الاختبار فرصة للتخمين أي يكون الخط التقاربي الأسفل = صفر zero lower asymptote. وتمثل الدالة في النموذج أحادي المعلم بالمعادلة الآتية (Hambleton & Swaminathan, 1985, p. 49):

$$P_i(\theta) = \frac{e^{D(\theta-b_i)}}{1 + e^{D(\theta-b_i)}}$$

أمين بن صبري نور الدين: فاعلية القياس التكييفي المحوسب في قياس تحصيل طلاب الجامعة

ممكن. وكلا الإجراءين يشتركان في البحث عن إحدى المفردات غير المطبقة داخل الرصيد الكبير للمفردات. هناك أسلوبان رئيسان لتقدير القدرة هما: تقدير الأرجحية القصوى والأساليب البييزية. ويستخدم تقدير الأرجحية القصوى Maximum Likelihood Estimation (MLE) بصورة موسعة لتقدير البارامترات في تطبيقات إحصائية عديدة. وهذا الأسلوب شائع الاستخدام في سياق القياس التكييفي المحوسب. وهو الحد الأقصى لدالة الاحتمال. ويعبر عن دالة الأرجحية القصوى لتقدير القدرة بالمعادلة الآتية:

$$L(u | \theta) = \prod_{i=1}^n P_i(u_i | \theta)$$

حيث إن: $P_i(u_i | \theta)$ = احتمالية الحصول على استجابة u_i في النموذج الثلاثي البارامتر للمفردة ثنائية التصحيح و u = متجه الاستجابة لمجموعة مفردات و n = عدد المفردات (Wang, Hanson & Lau, 1999, p. 265; Wang & Vispoel, 1998, p. 111).

أما الأساليب البييزية في تقدير القدرة فهي تختلف عن أسلوب الأرجحية القصوى في أن الفروض حول توزيع قدرة المجتمع مدجة داخل تقدير القدرة. ونظرياً؛ فإن هذه الإجراءات تعطي تقديرات للقدرة التي تدمج المعلومات حول احتمال الحصول على مفردات صحيحة وخاطئة مع الفروض حول شكل ومتوسط وتباين توزيع القدرة المستهدف. وجميع أساليب التقدير البييزية Bayesian techniques هذه يتم حسابها بناء على دالة القدرة. وتشمل هذه الأساليب: أسلوب أوين، وأسلوب البعدي المتوقع، وأسلوب البعدي الأقصى. ويعدُّ تقدير البعدي الأقصى منوال mode التوزيع البعدي posterior distribution في حين يعد أسلوب البعدي المتوقع متوسط التوزيع البعدي.

بعد انتقاء المفردة المناسبة للتطبيق، تعرض تلك المفردة للفرد من خلال شاشة الحاسب؛ وعقب استجابته عليها تصحح وبناء عليه؛ يجرى تقدير قدرة الفرد على تلك المفردة

التمييز العالي والتخمين المنخفض تعطي مقداراً من المعلومات أكثر من المفردات ذات التمييز المنخفض والتخمين العالي (Stocking, 1984, p.4). ودالة المعلومات في نظرية الاستجابة للمفردة مشروطة على القدرة، ويتم حسابها عن طريق مقلوب تباين الخطأ المعياري (Weiss & Yoes, 1994, p. 79). ويتم قياس مقدار معلومات الاختبار بالمعادلة الآتية:

$$I(\theta) = \sum_{i=1}^N I_i(\theta) \\ = \sum_{i=1}^n \frac{[P_i'(\theta)]^2}{P_i(\theta)[1 - P_i(\theta)]}$$

ويعدُّ "مستودع المفردات" أو "بنك المفردات" Item bank هو المتطلب الأساسي للقياس التكييفي المحوسب بمصاحبة المَعْلَمَات المقدرَة من نظرية الاستجابة للمفردة. ويعرف (Millman & Arter, 1984, p. 315) ذلك البنك بأنه "مجموعة كبيرة نسبياً من أسئلة اختبار التي من السهل استخدامها".

إن عملية انتقاء المفردة Item selection procedures في القياس التكييفي المحوسب توصف بأنها العملية التي تسمح للاختبار باختيار المفردة بصورة تكيفية adaptively طبقاً للقدرة المقدرة للفرد بعد الإجابة عن المفردات السابقة. وهذه العملية تجرى بسهولة من خلال نظرية الاستجابة على المفردة والتي يمكنها التنبؤ باحتمالية استجابة الفرد على مفردة ما بناء على تقدير سابق للقدرة ومَعْلَمَات المفردة المقدرة من قبل (Meijer & Nering, 1999, P. 189; Veldkamp, 2016, p. 224). وبصفة عامة هناك أسلوبان رئيسان لانتقاء المفردات:

الأسلوب الأول هو أسلوب المعلومات القصوى Maximum Information Method إذ يتم انتقاء المفردة التي توفر أقصى معلومات ممكنة عن التقدير الحالي لقدرة الفرد في أثناء عملية القياس. والأسلوب الثاني هو الأسلوب البييزي Bayesian Item Selection Method الذي ينتقي المفردات عن طريق تقليص التباين التالي المتوقع من تقديرات القدرة إلى أدنى حد

باحثون آخرون بين مجال القياس النفسي ممثلًا في الاختبار التكيفي المحوسب ومجال علم النفس المعرفي من خلال مدخل تجهيز المعلومات؛ مما نتج عنه قياس تكيفيًا "معرفيًا" محوسبًا لتشخيص وعلاج أخطاء التلاميذ في أثناء عملية التعلم. ويأمل الباحثون في إمكانية أن يقوم الاختبار التكيفي المحوسب بفتح المجال لقياس قدرات كان من غير الممكن قياسها بالاختبارات التقليدية.

ولم تقف وظيفة الاختبارات التكيفية المحوسبة على مجرد تقديم درجة أو مجموعة درجات للفرد بل تدخلت هذه الاختبارات أيضًا في عملية التشخيص المعرفي، واندماج القياس النفسي المتقدم في هذا السياق مع علم النفس المعرفي. ولم يقتصر الحال على هذا فحسب؛ بل لجأ الباحثون إلى مفاهيم أخرى - بخلاف نظرية الاستجابة للمفردة - تستند إليها أنظمة الاختبارات التكيفية المحوسبة من أجل تمييز المتقنين داخل الفصل الدراسي. إن التحولات الحديثة تلك التي طرأت على القياس النفسي كانت نتاجًا لجهد الباحثين في المجال، وثمره لمئات الدراسات التي أجريت في سياق الاختبارات التكيفية المحوسبة.

الدراسات السابقة:

لقد أجريت عدد من الدراسات في مجال القياس التكيفي المحوسب، استهدفت معظمها فحص تأثير متطلبات القياس التكيفي المحوسب على مؤشرات دقة القياس المختلفة ومن تلك الدراسات:

دراسة (Shermis & Stemmer 1996) لإعداد صورة تكيفية محوسبة لاختبار الرياضيات في المرحلة الثانوية. فقد قاما بتدريج calibrating اختبار الرياضيات على عينة من الطلاب قوامها 500 طالب، ثم طبقا بعد ذلك صورة تكيفية محوسبة من الاختبار على 122 طالبًا. وقد أظهرت الدراسة أن عدد الأسئلة الخفض بنسبة 25% عن الاختبار الأصلي؛ مع انخفاض دال في الزمن المستغرق.

إضافة لما سبقها من مفردات، وقبل عرض مفردة أخرى مناسبة؛ يتم الرجوع إلى قاعدة الإنهاء؛ فإن تحققت القاعدة ينتهي الاختبار وإلا يتم انتقاء مفردة تالية وهكذا.. وهناك محكات مختلفة لإنهاء الاختبار / stopping rule / termination فيمكن أن ينتهي الاختبار بعد تطبيق عدد محدد من المفردات المقاربة لقدرة الفرد. أو استنادًا إلى أدنى قيمة للمعلومات minimum Information فالاختبار يظل يطبق، وعندما يصل الاختبار إلى أدنى مستوى من معلومات المفردة المصاحبة لتقدير القدرة يتوقف الاختبار. أو حتى تحقيق أدنى خطأ معياري minimum standard error إذ تقدر القدرة بعد تطبيق كل مفردة، وعندما يصل الخطأ المعياري المصاحب لتقدير القدرة عند قيمة محددة سلفًا أو أدنى منها ينتهي الاختبار. ويتم حساب أدنى خطأ معياري لإنهاء الاختبار بالمعادلة الآتية (Nering, 1997, p. 119; Veldkamp, 2016, p. 220):

$$SE(\hat{\theta}) = \left[\sum_{i=1}^n a_i^2 \left(\frac{Q_i}{P_i} \right) \left(\frac{P_i - c_i}{1 - c_i} \right)^2 \right]^{-1/2}$$

ويمكن أن يستخدم محك مستوى الثقة لإنهاء الاختبار ويستخدم هذا المحك عادة في اختبار الإجازة mastery testing ، فبدلاً من إنهاء الاختبار بناء على أدنى خطأ معياري؛ ينتهي الاختبار التحصيلي أو اختبار الإجازة استنادًا إلى مستوى الثقة level of confidence مثل مسافة ما من درجة النجاح distance from pass/fail point. مثل 85% التي تعني اجتياز 85% من المفردات بنجاح. (Powell, 1994).

لقد أسفرت جهود الباحثين إلى توظيف أنظمة الاختبارات التكيفية المحوسبة في قياس أنماط جديدة من المفردات استنادًا إلى النماذج متعددة الإجابات. كما لجأ بعض الباحثين أيضًا إلى مفاهيم أخرى تستند إليها أنظمة الاختبارات التكيفية المحوسبة - بخلاف نظرية الاستجابة للمفردة - لقياس الإتقان في المجال التربوي والمهني. وزاوج

أمين بن صبري نور الدين: فاعلية القياس التكييفي المحوسب في قياس تحصيل طلاب الجامعة

يتعلق بكفاءة الاختبار. وأنه بالرغم من وجود اختلاف بين الأساليب الأربعة في الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ فإنه لم يكن دالاً إحصائياً.

كما فحصت دراسة (Ozturk, & Dogan, 2015) تأثيرات أساليب التحكم في العرض على تكشف المفردات ودقة القياس وأمن الاختبار، وذلك من خلال أساليب انتقاء المفردات وخصائص بنوك الأسئلة. استخدمت الدراسة بيانات محاكاة من 10000 محاكي للبيانات الثنائية وثلاثة أساليب لانتقاء المفردات. أظهرت الدراسة أن الأساليب الثلاثة كانت إلى حد كبير مشابهة في مدى تكشف المفردات، وأن أسلوب Fade-Away هو الأفضل لأمان الاختبار في حين كان التواء بيانات مستودع الاختبار كبيراً.

أما دراسة (van Groen, Eggen, & Veldkamp 2016) فقد فحصت عدة أساليب لتصنيف الأفراد وفقاً لاختبار النسبة الاحتمالية المتتابعة متعددة الأبعاد عن طريق القياس التكييفي المحوسب وصولاً إلى قاعدة للتوقف مناسبة. استخدمت الدراسة بيانات محاكاة مؤلفة من 180 مفردة و1000 محاكي وأربعة أساليب لانتقاء المفردات مع توقف الاختبار عند 50 مفردة. وأظهرت الدراسة إمكانية استخدام اختبار النسبة متعدد الأبعاد، وقد أعطى نتائج تماثل إلى حد بعيد البيانات أحادية البعد.

تعقيب على الدراسات السابقة:

إن النتيجة العامة لتلك الدراسات هي أن للقياس التكييفي المحوسب معاملات ثبات وصدق مكافئة لمعاملات ثبات وصدق الاختبارات التقليدية، أو أعلى منها حتى مع خفض طول الاختبارات إلى حوالي 50%، مع أنها تقيس نفس المتغيرات. وتراوح انخفاض زمن الاختبار من 25% إلى 75% من زمن الاختبار الأصلي دون فقدان لدقة القياس. كما تم الوصول إلى تقديرات ثبات بلغت 0.80 عن طريق تطبيق 9 مفردات فقط.

أما دراسة (Chen, Ankenmann & Chang 2000) فقد اختبر خمسة أساليب لانتقاء المفردة وهي: أسلوب المعلومات Fisher information وأسلوب فترات المعلومات Fisher interval information وأسلوب المعلومات ذي التوزيع البعدي Fisher information with a posterior distribution وأسلوب معلومات Kullback-Leibler وأسلوب معلومات Kullback-Leibler ذي التوزيع البعدي وذلك في بداية عملية القياس التكييفي.

أسفرت نتائج هذه الدراسة التي أجريت ببيانات محاكاة أن أسلوب المعلومات يتفوق على الأساليب الأخرى البديلة عندما يقترب تقدير القدرة من الصفر. أما إذا ابتعد تقدير القدرة عن الصفر فإنها تتفوق الأساليب الأخرى على أسلوب المعلومات. وبزيادة طول الاختبار ليس ثم فرق يذكر بين الأساليب الخمسة في التحيز أو في الخطأ المعياري لتقدير القدرة أو في مؤشرات دقة القياس الأخرى.

وأجرى (Wang & Wang 2001) دراسة لمقارنة بين أربعة أساليب لتقدير القدرة: تقدير الأرجحية القصوى، وتقدير الأرجحية القصوى الموزون (WLE)، والبعدي المتوقع، والبعدي الأقصى على ثلاثة أحجام مختلفة لمستودعات المفردات، وأربعة أطوال مختلفة للاختبارات (5، 10، 15، 20) كمحكات لإنهاء الاختبار، وثلاثة محكات أخرى لإنهاء الاختبار بقاعدة الخطأ المعياري، وذلك على نموذج الميزة الجزئية ومن خلال بيانات محاكاة. وأوضحت النتائج أن الأرجحية القصوى الموزون كان أكثر دقة من تقدير الأرجحية القصوى مع القياس التكييفي المحوسب ثابت المفردات. وأن البعدي المتوقع أكثر دقة من البعدي الأقصى تحت مختلف حالات القياس التكييفي المحوسب. وأن الأرجحية القصوى والأرجحية القصوى الموزون أقل تحيزاً من البعدي المتوقع والبعدي الأقصى ولكنه ذو قيمة أعلى في الخطأ المعياري من الأسلوبين الآخرين. كما أثبتت نتائج الدراسة أيضاً أن البعدي المتوقع والبعدي الأقصى تفوقاً على الأرجحية القصوى الموزون والأرجحية القصوى فيما

المتغيرات التابعة لهذه التجربة فتتضمن مؤشرات فعالية القياس متضمنة دالة معلومات الاختبار والخطأ المعياري للقياس وتقدير القدرة على النحو الذي يشير إليها الباحث لاحقاً.

أفراد الدراسة:

تألفت مجموعة أفراد الدراسة في الدراسة الحالية من جزأين الأول: (119) طالباً وهم جميع من يدرس الدبلوم العام في التربية من البنين في الفصل الأول من العام الدراسي (1437 / 1438هـ) في كلية التربية جامعة الجوف، وقد تم تطبيق الاختبار الورقي التقليدي عليهم جميعاً. والجزء الثاني: تم اختيار (25) طالباً منهم بشكل عشوائي لتطبيق الاختبار التكميلي التحصيلي المحوسب.

ثانياً: إعداد أدوات الدراسة:

تألفت أدوات الدراسة الحالية من أداتين:

الأداة الأولى: وهي الاختبار التحصيلي الورقي الذي يتألف من 48 سؤالاً من نمط الاختيار من متعدد (أربعة بدائل) كجزء من اختبار الطلاب النهائي في مقرر القياس والتقويم، وقد تم تطبيق هذه المفردات في سياق اختبارات نهاية الفصل الدراسي الأول تطبيقاً ورقياً نظامياً.

الأداة الثانية: وهي الاختبار التحصيلي التكميلي المحوسب والذي تم إنشاؤه بناء على أداءات الطلاب على الاختبار الورقي، ومن ثم تم حساب خصائص المفردات واشتقاق العلامات المختلفة منها تمهيداً لتضمينها في بنك المفردات وفقاً للخطوات الآتية:

1- تطبيق المفردات على المفحوصين:

تتطلب عملية تقدير معلمات المفردة للقياس التكميلي المحوسب تطبيق الأسئلة بصورة ورقية في البداية على عينة كبيرة نسبياً. وقد تم تطبيق مفردات الاختبار التي تألفت من (48) سؤالاً من نمط الاختيار من متعدد ذات البدائل الأربعة، وتشمل جميع جوانب المقرر على طلاب الدبلوم العام في التربية في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1437 / 1438هـ) كجزء من اختبار مقرر القياس والتقويم في قاعة

ومع هذا التطور الهائل الذي طرأ على القياس النفسي في الغرب؛ إذ تحولت الكثير من الاختبارات الورقية إلى تكميلية محوسبة، ومع أن أغلب المؤسسات العسكرية والتعليمية الرسمية وغير الرسمية قد تبنت الاختبارات التكميلية المحوسبة في أنظمتها؛ مع كل هذا فما زال القياس في بيئتنا العربية يخطو خطوات متواضعة في ذلك المجال، وبالرغم من أن هناك الكثير من الجهود العربية التي بذلت في هذا السياق مثل (نور الدين، 2002؛ ونور الدين، 2006؛ وعبيدات 2008؛ والبرصان، 2012؛ والبرصان وبخيت، 2015)؛ فإنها تحتاج إلى مزيد من التقصي والاستقصاء، لذا بات من الأهمية بمكان أن نلحق بركب حركة القياس المعاصرة، وأن نسير بصورة موازية معه إن لم نسبقه.

إن هناك الكثير من التساؤلات والمشكلات البحثية في مجال القياس النفسي التي لم تجب عنها الدراسات بعد، وتحتاج إلى المزيد من الجهد لتسليط الضوء للإجابة عنها لتفتح المزيد من الآفاق للدراسة في علم النفس.

فإذا كانت الاختبارات التكميلية المحوسبة لا تستهلك إلا حوالي (50%) من عدد المفردات مقارنة بالاختبارات التقليدية، دون فقدان لدقة القياس، كما أظهرت الدراسات السابقة؛ فهل من الممكن تحقيق دقة أعلى للقياس والوصول إلى معاملات ثبات مرتفعة بنسبة أقل من نصف عدد المفردات للاختبار الأصلي مع اختبارات تحصيلية على طلاب الجامعة؟ ولذلك تهدف الدراسة الحالية إلى اختبار مدى فعالية اختبار تحصيلي تكميلي محوسب في تقويم طلاب الجامعة وتحقيق دقة القياس وما هي خصائصه السيكمومترية المختلفة؟

منهج إجراءات الدراسة:

المنهج المستخدم:

المنهج المستخدم في الدراسة الحالية هو المنهج التجريبي إذ إن المتغير المستقل لهذه التجربة هو أسلوب الاختبار سواء أكان اختبارات ورقية أم تكميلية محوسبة، أما

أمين بن صبري نور الدين: فاعلية القياس التكميلي المحوسب في قياس تحصيل طلاب الجامعة

الاختبار. وقد بلغ أفراد الدراسة (119) طالبًا وهم جميع طلاب الدبلوم العام الذين حضروا الاختبار. (0.13) إلى (0.64) باستثناء خمس مفردات كانت أقل من 0.10، مما يشير إلى أن الاختبار في مجمله يتضمن وراءه عاملاً عاماً.

2- التحليل الإحصائي للمفردات والاختبار:

وتعدُّ هذه التشبعتات مقبولة إلى حد كبير لتفسير العامل العام. وبفحص قيم الجذر الكامن EIGENVALUES لمصفوفة التحليل العاملي أظهرت نتائج الاختبار أن القيمة الأولى كانت (5.5)، في حين كانت القيمة الثانية (2.5) مما يؤكد أن المفردات تقيس بالفعل عاملاً واحداً فقط.

بعد أن قام الباحث بتجميع أداء (119) طالبًا على (48) مفردة من نمط الاختيار من متعدد؛ قام الباحث بإدخال تلك البيانات جميعها على الحاسب من خلال برنامج IBM SPSS, 20 (IBM CORP. RELEASED 2011) بدقة تامة مع إعادة مراجعتها مرة أخرى للتأكد من صحة مطابقة البيانات المدخلة لأداء الطلاب مع تلك المسجلة في ورقة الإجابة. ثم لحن الباحث البرنامج مفتاح التصحيح لتصحيح إجابات الطلاب آلياً لتتحول من اختيارات الطلاب من (أ، ب، ج، د) إلى أرقام ثنائية إما (1) (إجابة صحيحة) أو (صفر) (إجابة خاطئة).

4- الاختيار المناسب لنموذج الاستجابة للمفردة:

بعد التأكد من أحادية البعد؛ قام الباحث باختبار مطابقة استجابات جميع الطلاب (119) وهم المتاحون من أفراد الدراسة الحالية للنموذج ثلاثي المعلم نظراً لأن طبيعة البيانات تتضمن اختيار من متعدد، ومن ثم تتفاوت المفردات في معلم التخمين، فضلاً عن قوتها التمييزية وكذلك صعوبتها. وقد قام الباحث بحساب تقدير المعلمات باستخدام برنامج (Zimowski, Muraki, Mislevy, & Bock, BILOG MG 1996) ويعرض الجدول (1) الإحصاءات الوصفية لبارامترات مفردات الاختبار التحصيلي.

3- التحقق من أحادية البعد

قام الباحث بعد ذلك بالتحقق من أحادية البعد UNIDIMENSIONALITY لضمان تحقق أحد شروط نظرية الاستجابة للمفردة. فقد أخضع مفردات الاختبار للتحليل العاملي الاستكشافي باستخدام برنامج (IBM SPSS, 20). وأسفرت النتائج عن أن معظم مفردات الاختبار قد تشبعت على عامل واحد هو العامل العام، بنسب تراوحت من

جدول 1

الإحصاءات الوصفية لبارامترات مفردات الاختبار التحصيلي:

| تخمين المفردة | | تقييم المفردة | | صعوبة المفردة | | الخصائص النموذج |
|---------------|-------|---------------|-------|---------------|--------|-----------------|
| ع | م | ع | م | ع | م | الثلاثي |
| 0.059 | 0.263 | 0.386 | 1.013 | 1.697 | -1.094 | |

5- إعداد بنوك الأسئلة:

بناء على خصائص المفردات وإعادة تدرج الاختبار التحصيلي للطلاب، واشتقاق معلمات المفردات؛ تم إعداد مستودع المفردات من أسئلة الاختبار التحصيلي الورقي الذي تم تطبيقه على جميع الطلاب في نهاية الفصل الدراسي الأول. وتتألف مفردات الاختبار من 48 سؤالاً تم إدخالهم على برنامج ASSESSMENT SYSTEMS FASTTESTPRO

يبين الجدول (1) السابق أن متوسط صعوبة المفردات يشير إلى سهولة نوع ما، وأن متوسط معاملات التمييز كان مناسباً، إذ تجاوز (0.80)، وكذلك متوسط معاملات التخمين كان قريباً من (0.25)، مما يشير إلى معلمات جيدة لمفردات الاختبار وصلاحيته لإنشاء بنك الأسئلة. ويوضح ملحق (1) معلمات المفردات الثمانية والأربعين المتضمنة في الدراسة.

ولتحديد فعالية الاختبار التحصيلي التكميلي المحوسب؛ اتخذ الباحث مؤشرات محددة، فالاختبار الأكثر فعالية هو ذلك الاختبار:

1. الذي يقدم أقل قيمة من الخطأ المعياري.
 2. الذي يقدم أكبر قيمة لدالة المعلومات.
 3. الذي يقدم متوسطاً لتقدير القدرة لا يختلف اختلافاً دالاً عن متوسط تقدير القدرة بالاختبار الآخر المقارن.
 4. الذي يستخدم أقل عدد من المفردات للوصول إلى دقة قياس محددة.
- وبناء على تلك المؤشرات المحددة؛ يجيب الباحث عن الأسئلة الآتية:

الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على "ما دلالة الفرق بين الاختبار التكميلي المحوسب والاختبار الورقي التقليدي في متوسطات تقديرات الخطأ المعياري لتقدير القدرة؟"

للإجابة عن السؤال الأول قام الباحث بحساب تقديرات الخطأ المعياري لتقدير القدرة لكل من الاختبار الورقي التقليدي والاختبار التكميلي المحوسب، ثم اختبر دلالة فرق متوسطي الأسلوبين من خلال اختبار "ت" t Test، ويعرض الجدول (2) نتائج ذلك.

دلالة الفرق بين متوسطي الخطأ المعياري لتقدير القدرة لكل من الاختبار التقليدي والاختبار التكميلي المحوسب:

| الإحصاءات | ن | م | ع | د. ح. | قيمة ت | الدلالة |
|-------------------|----|--------|---------|-------|--------|---------|
| الاختبار التقليدي | 25 | 0.4426 | 0.07276 | 24 | 2.153 | 0.04 |
| التكميلي المحوسب | | 0.3912 | 0.08995 | | | |

مقارنة بالاختبار الورقي التقليدي، وبحساب حجم التأثير لقيمة "ت" المحسوبة؛ فقد كان 0.628، وتعدُّ هذه القيمة ذات حجم تأثير متوسط وفقاً لما ذكره مراد (2000)، ص (246)

CORPORATION. (1999) من أجل إنشاء الاختبار التكميلي المحوسب.

إجراءات تطبيق الدراسة:

قام الباحث بتطبيق الاختبار التكميلي المحوسب في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1437 / 1438هـ على حاسوب شخصي واحد خاص بالباحث. وقد جلس كل طالب أمام الحاسوب متبعاً التعليمات التي ألقاها الباحث عليه حيث لا يحتاج الأمر أكثر من استخدام (الماوس) للإشارة إلى رقم الإجابة التي يراها الطالب صحيحة، ثم الضغط على زر NEXT (التالي) فقط. فيقوم البرنامج باختبار المفردة التالية وهكذا.. كما في الشكل (1).



شكل 1: لقطة لأحد المفردات التي أجريت باستخدام الحاسب

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تمثل السؤال الرئيس للدراسة الحالية في: ما مدى فعالية اختبار تكميلي محوسب في تقويم تحصيل طلاب الجامعة وتحقيق دقة القياس وما هي خصائصه السيكمومترية المختلفة؟

جدول 2

أسفرت النتائج كما يعرضها الجدول (2) أن متوسط الخطأ المعياري لتقدير القدرة للاختبار التكميلي المحوسب كان أقل بصورة دالة عند مستوى دلالة (0.05) عن متوسط الخطأ المعياري لتقدير القدرة للاختبار الورقي التقليدي مما يشير إلى دقة قياس الاختبار التكميلي المحوسب في تقدير قدرة الطلاب

أمين بن صبري نور الدين: فاعلية القياس التكميبي المحوسب في قياس تحصيل طلاب الجامعة

للإجابة عن السؤال الثاني قام الباحث بحساب دالة

المعلومات لكل من الاختبار الورقي التقليدي والاختبار التكميبي المحوسب ثم اختبر دلالة فرق متوسطي دالة المعلومات للأسلوبين باستخدام اختبار "ت" t Test ، ويعرض الجدول (3) نتائج ذلك.

الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على "ما دلالة الفرق بين الاختبار التكميبي المحوسب والاختبار الورقي التقليدي في متوسطات دالة المعلومات لتقدير القدرة؟"

جدول 3

دلالة الفرق بين متوسطي دالة المعلومات لتقدير القدرة لكل من الاختبار التقليدي والاختبار التكميبي المحوسب

| الدلالة | قيمة ت | د. ح. | ع | م | ن | الإحصاءات |
|---------|--------|-------|--------|-------|----|-------------------|
| | | | | | | الأسلوب |
| 0.007 | 2.97- | 24 | 1.5310 | 5.469 | 25 | الاختبار التقليدي |
| | | | 2.9752 | 7.445 | | التكميبي المحوسب |

الإجابة عن السؤال الثالث:
ينص السؤال الثالث على "إلى أي مدى تختلف متوسطات تقديرات قدرة الطلاب بين القياس التكميبي المحوسب والاختبار الورقي التقليدي؟"
للإجابة عن السؤال الثالث قام الباحث بحساب تقديرات قدرة الطلاب في أدائهم على كل من الاختبار الورقي التقليدي والاختبار التكميبي المحوسب ثم اختبر دلالة الفرق بين متوسطي تقديرات القدرة للأسلوبين، ويعرض الجدول (4) نتائج ذلك.

يشير جدول (3) أن الفرق بين متوسطي دالة المعلومات كان دالاً عند مستوى دلالة أقل من (0.01) لصالح القياس التكميبي المحوسب؛ وبحساب حجم التأثير لقيمة "ت" المحوسبة، فقد كان (0.83)، وهو يدل على حجم تأثير مرتفع وفقاً لما ذكره مراد (2000، ص 246)، مما يعني أن الاختبار التكميبي المحوسب يعطي مقداراً من المعلومات أعلى بصورة دالة من الاختبار الورقي التقليدي. ويعرض الملحق (2) تقديرات القدرة والخطأ المعياري ودالة المعلومات للأفراد في كل من التطبيقين الخطي والتكميبي.

جدول 4

دلالة الفرق بين متوسطي تقدير القدرة لكل من الاختبار التقليدي والاختبار التكميبي المحوسب

| الدلالة | قيمة ت | د. ح. | ع | م | ن | الإحصاءات |
|----------|--------|-------|--------|---------|----|-------------------|
| | | | | | | الأسلوب |
| غير دالة | 0.930 | 24 | 0.9848 | 0.4225- | 25 | الاختبار التقليدي |
| | | | 1.148 | 0.6397- | | التكميبي المحوسب |

الإجابة عن السؤال الرابع:
ينص السؤال الرابع على "ما هي الخصائص السيكمومترية للاختبار التحصيلي التكميبي المحوسب مقارنة بالاختبار الورقي التقليدي التي تتضمن متوسطات قيم الخطأ المعياري لتقدير القدرة، ودوال معلومات الاختبار، وعدد الأسئلة، ومعاملات الثبات؟"

بينت النتائج كما يشير الجدول (4) أنه لم تكن هناك فروق دالة بين متوسطي تقدير القدرة لكل من الاختبار الورقي التقليدي والاختبار التكميبي المحوسب مما يعني أن القياس التكميبي المحوسب يمنح نفس مستوى تقدير القدرة التي يمنحها القياس الورقي التقليدي؛ فلا يفرض في التقدير أو يبخص تقدير الطلاب مع زيادة دقته في المعلومات والخطأ المعياري للقياس كما بينتها النتائج السابقة.

للإجابة عن السؤال الرابع قام الباحث بحساب ويعرض جدول (5) قيم المتوسطات المختلفة. الخصائص السيكمومترية والتي تتضمن المتوسطات المذكورة

جدول 5

إحصاءات الخصائص السيكمومترية لكل من الاختبار الورقي التقليدي والاختبار التكيفي المحوسب

| الاختبار التكيفي المحوسب | الاختبار الورقي التقليدي | الأسلوب | الإحصاءات |
|--------------------------|--------------------------|------------------------------------|-----------|
| *0.39 | 0.44 | متوسط الخطأ المعياري لتقدير القدرة | |
| *7.45 | 5.47 | متوسط دالة المعلومات | |
| *0.85 | 0.80 | قيمة الثبات | |
| 20 سؤالاً* | 48 سؤالاً | عدد الأسئلة | |

* = القيمة الأفضل

فالطلاب -أفراد الدراسة الحالية- طبق عليهم اختبار ورقي كجزء من اختباراتهم الفصلية، ثم طبق عليهم اختبار تكيفي محوسب مشتق من ذات الاختبار الورقي الذي سبق أن اختبروا فيه من قبل، وقد أظهرت النتائج أنه لم تكن هناك فروق دالة بين متوسطي التقديرات للأسلوبين إذ كان متوسط تقدير القدرة للاختبار الورقي (-0.42)، أما متوسط تقدير القدرة للاختبار التكيفي المحوسب فإنه (-0.63)، وكان متوسط القيم المطلقة للفروق بين تقديرات القدرة للاختبار الخطي والتكيفي (0.22)؛ مما يعني أنه لم يكن ثمة تأثير جراء تغير أسلوب القياس من ورقي تقليدي إلى تكيفي محوسب؛ ومع ذلك فقد كان الاختبار التكيفي المحوسب أقل في عدد الأسئلة بأكثر من نصف الاختبار الورقي الأصلي، أي بنسبة (42%)، إذ بلغ الاختبار التكيفي المحوسب (20 سؤالاً) فقط في حين كان الاختبار الورقي (48 سؤالاً) متفقة مع الدراسات السابقة (McBride & Martine, 1983, p. 235; Boyd, Dodd, & Choi, 2010; McCloy, and Gibby, 2011; Chang, 2012; Liu, You, Wang, Ding, & Chang, 2014). وكان القياس التكيفي المحوسب أكثر دقة من القياس الورقي التقليدي إذ بلغ متوسط الخطأ المعياري لتقدير القدرة للاختبار الورقي (0.44) أي ما يقابل معامل ثبات (0.80) في حين كان متوسط الخطأ المعياري للقياس التكيفي المحوسب

تشير النتائج السابقة إلى تميز القياس التكيفي المحوسب عن القياس الورقي التقليدي في متوسط الخطأ المعياري لتقدير القدرة، فقد بلغت قيمته (0.39)، في حين كان متوسطة في القياس التقليدي (0.44). كما كان متوسط دالة المعلومات في القياس التكيفي أيضاً أعلى من نظيره في القياس التقليدي، ومن ثم فإن قيمة معامل الثبات كانت أعلى أيضاً، إذ بلغت (0.85)، في حين قيمة الثبات في الاختبار الورقي كانت (0.80). كما أظهرت النتائج أيضاً أن عدد الأسئلة في الاختبار التقليدي الورقي كان (48 سؤالاً)، في حين لم يتطلب القياس التكيفي المحوسب أكثر من (20 سؤالاً) فقط، مما يؤكد على تفوق القياس التكيفي المحوسب على القياس الورقي التقليدي وفعالته في الخصائص السيكمومترية.

مناقشة النتائج:

أكدت نتائج الدراسة الحالية فعالية القياس التكيفي المحوسب مقارنة بالقياس الورقي التقليدي لنفس الطلاب وذات المقرر الدراسي، متفقة مع ما سبق أن توصلت إليه الدراسات السابقة في ذلك السياق (McBride & Martine, 1983; Wang & Vispoel, 1998; Wainer, 2010; Sinharay, 2016) أن القياس التكيفي المحوسب أكثر فعالية من القياس الورقي التقليدي.

حتى 1000/1 من الثانية، مع إمكانية ضبط توقيت عرض كل سؤال على حدة مما يتيح الفرصة لأنواع مختلفة من القياس. كما تتميز كذلك بإمكاناتها في قياس كمون الاستجابة أي الفارق الزمني منذ بدء عرض المفردة حتى الانتهاء من الإجابة عنها مما يساعد الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات المعرفية. كما أنها تتيح إمكانية تتبع اختيارات الطالب وصولاً إلى القرار النهائي لإجابته مما يفتح المجال للربط بين نواتج الأداء والعمليات المعرفية.

ومع تلك النتائج المرجوة؛ تطرح الدراسة الحالية مجموعة من التساؤلات التي تحتاج إلى المزيد من الجهد لتسليط الضوء للإجابة عنها مثل مدى السماح أن يتراجع الطالب عن بعض إجاباته وإعادة تصحيحها في سياق الاختبار التكميلي المحوسب وأثر ذلك على دقة القياس (نور الدين، 2006). وهل يؤثر تكشف المفردات الأولى على دالة معلومات الاختبار وتقدير قدرة الفرد؟ وإلى أي مدى يختلف التقدير البيزي والأرجحية القصوى في تقدير قدرة الأفراد في الاختبارات التحصيلية؟ وأخيراً إلى أي مستوى يتحقق توازن محتوى الاختبار التحصيلي في مجال القياس التكميلي المحوسب؟ إنه من الضروري التحقق من مدى فعالية الاختبارات التكميلية المحوسبة في تقدير قدرة الأفراد وذلك في السياق الثقافي لبيئتنا العربية. فعدم الألفة بالحاسب كجهاز ربما يعطي نتائج متباينة. وقد يحدث العكس كذلك، ف"الصرامة" التي قد يضيفها الحاسب على نفسه كآلة "as a machine" ليواجه بها المفحوص، و"الحداثة" التي يفرضها الحاسب على عملية القياس و"الحيادية" في التطبيق والتصحيح كما قد يأملها نفس الفرد من الحاسب؛ كل هذه المعاني لن تكون بمعزل عن تفسير أي فروق قد تظهر في تقدير القدرة، وما يصاحبها من خصائص سيكومترية أخرى (نور الدين، 2002). فأسلوب تقدير الدرجات وتفاوت عدد المفردات واختلافها من الخصائص وثيقة الصلة بالقياس التكميلي المحوسب؛ لذا فإنه من الصعوبة بمكان التحقق من التكافؤ بين نمطي القياس

(0.39) أي ما يقابل معامل ثبات (0.85) وهو أقل بصورة دالة من الاختبار الورقي مما يؤكد على أن القياس التكميلي المحوسب أكثر دقة من الاختبار الورقي.

كما أكدت النتائج أيضاً أن متوسط دالة المعلومات التي توصل إليها الاختبار الورقي كانت بقيمة (5.47)، أما القياس التكميلي المحوسب فقد حقق مقداراً من المعلومات متوسطة (7.45)، مما يؤكد على تفوق أسلوب القياس التكميلي المحوسب في تقدير قدرة الطلاب بصورة أدق وأكثر فعالية من القياس الورقي التقليدي. ويعد مفهوم القياس التكميلي المحوسب من الاتجاهات الحديثة في مجال التقويم التربوي.

لقد أدركت الكثير من المؤسسات التربوية العالمية أهمية هذا الاتجاه مما دفعها إلى تحويل العديد من اختباراتنا من الصورة الورقية إلى الصورة التكميلية المحوسبة مثل "اختبار اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية" Test of English as a Foreign Language (TOEFL) واختبارات الاستعداد الدراسي Scholastic Aptitude tests (SAT) واختبارات التسجيل للدراسات العليا Graduate Record Examination (GRE) وغيرها من الاختبارات.

إن نتائج الدراسة الحالية تعزز نتائج البحوث السابقة في فعالية الاختبارات التكميلية المحوسبة، وتدفع المؤسسات التعليمية والجامعات إلى تبني نظام الاختبارات التوافقية المحوسبة موازياً للاختبارات التقليدية الورقية وذلك لما تتميز به ذلك النمط من الاختبارات بإمكانية تجميع أسئلة الاختبارات رقمياً وتخزينها وتحريرها أو إعادة صياغتها من خلال برامج معالجة الكلمات بسهولة تامة مثل تصغيرها أو تكبيرها أو إعادة تنسيقها أو نسخها... إلخ.

إن الاختبارات التكميلية المحوسبة توفر في عدد مفردات الاختبار بنسبة تزيد عن (50%) في المتوسط عن الاختبار التقليدي الورقي، مع زيادة في دقة القياس بنسبة يصل متوسطها إلى (20%) عن الاختبار التقليدي الورقي. أنها تسمح بقياس زمن الاختبار بفعالية عالية ودقة متناهية تصل

نور الدين، أمين صبري (2002). فاعلية استخدام الاختبار الموائم باستخدام الحاسب في تقدير قدرة الأفراد وتحديد الخصائص السيكومترية للمقياس، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- جامعة عين شمس.
نور الدين، أمين صبري (2006). أثر سلوك مراجعة وتعديل المفردات على تقدير القدرة وكفاية القياس في الاختبارات التوافقية المحوسبة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد السادس عشر، العدد 53، ص ص 75-132.

Assessment Systems Corporation. (1999). *The FastTest Professional Testing System*. Version 1.5. [computer program]. St. Paul MN: Author.

Boyd, A., Dodd, B., & Choi, S. (2010). Polytomous models in computerized adaptive testing. In M. L. Nering, R. Ostini, M. L. Nering, R. Ostini (Eds.), *Handbook of polytomous item response theory models* (pp. 229-255). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.

Chang, H. (2012). Making computerized adaptive testing diagnostic tools for schools. In R. W. Lissitz, H. Jiao, R. W. Lissitz, H. Jiao (Eds.), *Computers and their impact on state assessments: Recent history and predictions for the future* (pp. 195-226). Charlotte, NC, US: IAP Information Age Publishing.

Chen, P., & Xin, T. (2013). *Developing online calibration methods for multidimensional computerized adaptive testing*. Paper presented at the 78th Meeting of the Psychometric Society, Arnhem, the Netherlands, July.

Chen, P., Wang, C., Xin, T., & Chang, H. (2017). Developing new online calibration methods for multidimensional computerized adaptive testing. *British Journal Of Mathematical And Statistical Psychology*, 70(1), 81-117.

Chen, S., Ankenmann, R. & Chang, H. (2000). A comparison of item selection rules at the early stages of computerized adaptive testing. *Applied Psychological Measurement*, 24, 241-255.

Eggen, T. & Straetmans, G. J. (2000). Computerized adaptive testing for classifying examinees into three categories. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 713-734.

Green, B., Bock, R., Humphreys, L., Linn, R., & Reckase, M. (1984). Technical guidelines for assessing computerized adaptive tests. *Journal of Educational Measurement*, 2, 347-360.

Hambleton, Ronald K. & Swaminathan, Hariharan. (1985). *Item response theory : principles and applications*. Boston : Hingham, MA, U.S.A : Kluwer-Nijhoff Pub. ; Distributors for North America, Kluwer Boston

Haberman, S. & von Davier, A. (2014). Considerations on parameter estimation, scoring, and linking in multistage testing. In D. L. Yan, A. A. von Davier,

التكفيفي والخطي، وأي مقارنة بينهما لا بد أن تتم بحذر. إن نتائج تلك الدراسة تفتح المزيد من الآفاق لتقويم الطلاب في المؤسسات الجامعية تحقيقاً لأهداف التعليم الجامعي المنشودة.

التوصيات:

بناء على ما أسفرت عليه من نتائج توصي الدراسة الحالية بما يأتي:

- تبني الجامعات للاختبارات التكيفية المحوسبة.
- إنشاء وحدة للقياس والتقويم بكل جامعة تعنى بوضع بنوك أسئلة للمقررات التي تتناسب معها ذلك الاتجاه.
- التوسع في تحويل الاختبارات التحصيلية الورقية والخطية المحوسبة إلى اختبارات تكيفية محوسبة.
- تصميم بنوك أسئلة للمقررات المختلفة ذات مواصفات جيدة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول مراجعة الطالب لإجاباته في الاختبار التكيفي المحوسب.

المراجع:

البرصان، إسماعيل بن سلامة. (2012): فاعلية القياس التكيفي باستخدام فقرات ذات إجابة متقاة وفقرات ذات إجابة منشأة. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية: جامعة الملك سعود مج 24، ع 4: 1401 - 1426.

البرصان، إسماعيل سلامة سليمان، وبخت، صلاح الدين فرح عطا الله. (2015) فاعلية القياس التكيفي في الكشف عن الموهوبين باستخدام اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المعياري. رسالة التربية وعلم النفس: جامعة الملك سعود - الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ع50: 75 - 97.

عبيدات، عمر سليمان علي، (2008). فاعلية الاختبار التكيفي المحوسب في تقدير القدرات العقلية باستخدام مصفوفات رافن، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.

مراد، صلاح أحمد (2000). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

- Piegorsch, W. & Padgett, W. (2011). Sequential Probability Ratio Test. In M. Lovric, (ED.) *International Encyclopedia of Statistical Science*. Springer, Berlin Heidelberg, (pp. 1305-1308).
- Powell, Z. (1994). The psychological impacts of computerized adaptive testing methods. *Educational technology, 76*, 41-47.
- Rubin, D. (1997). Estimating causal effects from large data sets using propensity scores. *Annals of Internal Medicine, 127*, 757-763.
- Rudner, L. & Peyton, J. (2006). Consider propensity scores to compare treatments. *Practical Assessment Research & Evaluation, 11*. (Available online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=11&n=9>)
- Seitz, N., & Frey, A. (2013). The sequential probability ratio test for multidimensional adaptive testing with between-item multidimensionality. *Psychological Test And Assessment Modeling, 55*(1), 105-123.
- Shermis, M. & Stemmer, P. (1996). Computerized adaptive skill assessment in a statewide testing program. *Journal of Research on computing in Education, 29*, 49-68.
- Sinharay, S. (2016). Person fit analysis in computerized adaptive testing using tests for a change point. *Journal Of Educational And Behavioral Statistics, 41*(5), 521-549.
- Stocking, M. (1984). *Two Simulated Feasibility Study in Computerized Adaptive Testing*. (Research Rep. 84-15). Princeton NJ: Educational Testing Service.
- Su, Y. (2016). A comparison of constrained item selection methods in multidimensional computerized adaptive testing. *Applied Psychological Measurement, 40*(5), 346-360.
- Thissen, D., & Mislevy, R. (1990). Testing algorithms. In H. Wainer, N. Dorans, R. Flaugher, B. Green, R. Mislevy, L. Steinberg, & D. Thissen (Eds.), *Computerized-adaptive testing: A primer* (PP. 103-135). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- van Der Linden, W. J. & Glas, C. A. (EDS.) (2010) *Elements of Adaptive Testing*. New York, NY: Springer.
- van Groen, M. Eggen, T. & Veldkamp, B. (2016). Multidimensional computerized adaptive testing for classifying examinees with within-dimensionality. *Applied Psychological Measurement, 40*(6), 387-404.
- Veldkamp, B. (2016). On the issue of item selection in computerized adaptive testing with response times. *Journal Of Educational Measurement, 53*(2), 212-228.
- Urry, V. (1977). Tailored testing A successful application of latent trait theory. *Journal of Educational Measurement, 14*, 181-196.
- & C. Lewis (Eds.), *Computerized multistage testing: Theory and applications* (pp. 229-248). Boca Raton, FL: CRC Press.
- Hambleton, R., Zaal, J. & Pieters, Jo P. (1994). Computerized adaptive testing: Theory, applications, and standards. In R. K. Hambleton, & J. N. Zaal. (eds.), *Advances in educational and psychological testing : theory and applications*. (pp. 341-366) Boston: Kluwer academic.
- Huebner, A., & Finkelman, M. (2016). On computing the key probability in the Stochastically Curtailed Sequential Probability Ratio Test. *Applied Psychological Measurement, 40*(2), 142-156.
- IBM Corp. Released (2011). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Leow, C., Marcus, S., Zanutto, E., & Boruch, R. (2004). Effects of Advanced Course-Taking on Math and Science Achievement: Addressing Selection Bias Using Propensity Scores. *American Journal of Evaluation, 25*(4), 461-478.
- Liu, H., You, X., Wang, W., Ding, S., & Chang, H. (2014). Large-scale implementation of computerized adaptive testing with cognitive diagnosis in China. In Y. Cheng, H. Chang, Y. Cheng, H. Chang (Eds.) , *Advancing methodologies to support both summative and formative assessments* (pp. 245-261). Charlotte, NC, US: IAP Information Age Publishing.
- Lord, F. M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McBride, J., & Martine, J. (1983). Reliability and validity of adaptive ability tests in a military setting. In D. J. Weiss (Ed.), *New horizons in testing*. (Pp. 223-236). New York: Academic Press.
- McCloy, R. and Gibby, R. (2011). Computerized Adaptive Testing, in *Technology-Enhanced Assessment of Talent* (eds N. T. Tippins, S. Adler and A. I. Kraut), Jossey-Bass, San Francisco, CA, USA.
- Meijer, R. & Nering, M. (1999). Computerized adaptive testing: Overview and introduction. *Applied Psychological Measurement, 23*, 187-194.
- Millman, J. & Arter, J. (1984). Issues in item banking. *Journal of Educational Measurement, 21*, 315-330.
- Murphy, K., & Davidshofer, C. O. (1994). *Psychological testing: Principles and applications*. 3ed., New Jersey: Prentice-Hall.
- Nering, M. (1997). The distribution of index of person fit within the computerized adaptive testing environment. *Applied Psychological Measurement, 21*, 115-127.
- Ozturk, N. B., & Dogan, N. (2015). Investigating item exposure control methods in computerized adaptive testing. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 15*(1), 85-97.

- Weiss, D. & Schleisman, J. (1997). Applications of measurement in research : Adaptive testing. In J. P. Keeves (ED.), *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook*. (pp. 881-885). U.K. Pergamon.
- Weiss, D. & Yoes, M. (1994). Item response theory. In R. K. Hambleton, & J. N. Zaal. (eds.), *Advances in educational and psychological testing : theory and applications*. (pp. 69-95) Boston: Kluwer academic.
- Zimowski, M. F., Muraki, E., Mislevy, R. J., & Bock, R. D. (1996). BILOG-MG: Multiple-group IRT analysis and test maintenance for binary items [Computer software]. Chicago: Scientific Software International.
- Zwick, R., Thayer, D. & Wingersky, M. (1994). A simulation study of methods for assessing differential item functioning in computerized adaptive tests. *Applied Psychological Measurement*, 18, 121-140.
- Wainer, H., Dorans, N. J., Eignor, D., Flaugh, R., Green, B. F., Mislevy, R. J., Steinberg, L., & Thissen, D. (2000). *Computerized adaptive testing: A primer* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wang, S. & Wang, T. (2001). Precision of Warm's weighted likelihood estimates for a polytomous model in computerized adaptive testing. *Applied Psychological Measurement*, 25, 317-331.
- Wang, T. & Vispoel, W. (1998). Properties of ability estimation methods in computerized adaptive testing. *Journal of Educational Measurement*, 35, 109-135.
- Wang, T., Hanson, B. & Lau, C. (1999). Reducing bias in CAT trait estimation: A comparison of approaches. *Applied Psychological Measurement*, 23, 263-278.
- Weiss, D. (1983). *New horizons in testing: latent trait test theory and computerized - adaptive testing*. New York: Academic Press.

The Effectiveness of Computerized Adaptive achievement Testing in Evaluation of University Students

Amin Sabry Nour-Eddin

Faculty of Education, Jouf University
, Faculty of Education, Ain Shams University

Submitted 05-11-2018 and Accepted on 29-01-2019

Abstract: The present study aimed to answer the next questions: What is the effectiveness of computerized adaptive achievement testing in terms of efficiency, standard error of estimation ability, and information functions- compared with paper-administered testing of Students of AlJouf University? Calibration sample consisted of (119) students of General diploma of Education , Of them, (25) students have been administered CAT. Results showed that CAT performed better than paper-administered testing. CAT required (20) items to yield reliabilities from (0.56) to (0.93). Results also indicated that CAT could reduce test lengths by (50%) or more and yet yielded levels of reliability superior to those yielded by paper-administered testing. This conclusion was consistent with the findings of other investigations of CAT procedures based on IRT models. There were limitations to the study that need to be addressed. For example, the sample size was limited. Additional research with larger size is needed. Also, the results of this study may be specific to one course test. Computerization of other **achievement** tests, such as psychology of personality or communication skills course tests, may show better results.

Keywords: Achievement Test – Computerized Adaptive Testing – ability Estimation – Information Function- Item Response Theory

إسهام متغيري: الامتنان والأمل في التنبؤ بالسعادة لدى طلبة الجامعة.

عبدالله بن عبدالهادي سليم العنزي

جامعة الجوف – كلية العلوم والآداب بالقريات

قدم للنشر 1440/5/4 هـ - وقيل 1440/7/3 هـ.

المستخلص: استهدفت الدراسة الحالية التعرف على مدى إسهام متغيري: الامتنان والأمل في التنبؤ بالسعادة لدى طلبة الجامعة والكشف عن الفروق بين الطلاب والطالبات في متغيرات الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (396) طالباً وطالبة من طلبة كلية العلوم والآداب بالقريات، واستخدم الباحث في الدراسة قائمة أكسفورد للسعادة: إعداد أرجايل ومارتن ولو Argyle, Martin & Lu, ومقياس الامتنان: إعداد واتكنز وآخرين (Watkins, Woodward, Stone, & Kolts, 2003) ومقياس الأمل: سنايدر وآخرون (Snyder, et al., 1991) وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً في جميع أبعاد مقياس الأمل والدرجة الكلية لمقياس الامتنان والدرجة الكلية مع مقياس السعادة. ووجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً في جميع أبعاد مقياس الأمل والدرجة الكلية لمقياس الأمل مع مقياس السعادة, وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السعادة بين الطلاب والطالبات, وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات على أبعاد الشعور بالرخاء والامتنان للآخرين ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات على بعد الامتنان البسيط والدرجة الكلية لمقياس الامتنان, ولصالح الطالبات, وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس الأمل والدرجة الكلية لمقياس الأمل بين الطلاب والطالبات وانتهت الدراسة إلى أن مقياس الامتنان والأمل بشكل كلي وجميع أبعاده مجتمعة تستطيع التنبؤ بالسعادة لدى طلبة جامعة الجوف.

الكلمات المفتاحية: الامتنان, الأمل, السعادة.

مقدمة:

دراسات عديدة علاقات كل من الأمل والامتنان بالحالات السلبية، وليس بالحالات الموجبة؛ كالسعادة (Toussaint & Friedman, 2009)

وقد وضع (Park, Peterson & Seligman, 2004) نموذجًا يتضمن ست فضائل إنسانية (وهي الحكمة، والمعارف، والشجاعة، والإنسانية، والعدالة، والزهدي، والتسامي)، وتتضمن كل فضيلة بعض القوى أو سمات الشخصية الإيجابية التي تؤدي إلى السعادة. والفضائل هي الخصائص الإنسانية الأساسية التي تُعطي قيمة بواسطة الفلاسفة الأخلاقيين، والمفكرين الدينيين، والفلكلور الشعبي (Park & Peterson 2009). أما قوى الشخصية فهي مجموعة من السمات الشخصية الإيجابية العامة والثابتة بشكل نسبي، والتي تُعطي قيمة أخلاقية، وتظهر من خلال التفكير (المعرفة)، والمشاعر (الوجدان)، والإرادة، والفعل (السلوك) والتي تعدُّ مهمة لتحقيق السعادة. (Chen, et al., 2009; Park & Peterson, 2009)

وينتمي كل من الأمل، والامتنان كمتغيرات شخصية إلى فضيلة التسامي (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005)، ويشير (Niemiec 2012) إلى أن الأبحاث في متغيرات الشخصية - من حيث استخدامها، وتأثير المزج بينها، ونواتج كل منها - تعدُّ منطقة بحثية جديدة إلى حد ما. وفي ضوء ما سبق تهتم الدراسة الحالية بفحص إسهام كل من الامتنان والأمل في السعادة لدى عينة من طلاب الجامعة والفروق بين الطلاب والطالبات في متغيرات الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تعدُّ العديد من متغيرات الشخصية منبئات قوية للسعادة (Hill & Buss, 2008)، ووجد الباحثون أن العوامل الخارجية مثل: الدخل، والخلفية التعليمية، والحالة الزوجية، تفسر مقداراً ضئيلاً فقط من التباين في مقياس السعادة، لذلك فقد حولوا اهتمامهم نحو فهم العلاقة بين الشخصية والسعادة (Emine & Satci, 2010)، ويشير (Allan, 2014) إلى

يعد الامتنان والأمل والسعادة من السمات الإيجابية في الشخصية التي تناولها بالدراسة والبحث علم النفس الإيجابي، ويرجع الفضل في تأسيس هذا الاتجاه إلى مارتن سليجمان Martin Seligman التي دعت إلى التركيز على الجوانب الإيجابية لدى الأفراد بدلاً من التركيز على الجوانب السلبية.

وقد كان تركيز علم النفس لفترة طويلة على القضايا النفسية السلبية مثل: القلق والاكتئاب، والخوف، والعدائية، والخبرات الصادمة، لذلك تم توجيه النقد له للإفراط في الأبحاث عن الجوانب السلبية لعلم النفس، والتي اهتمت فقط بخبرات المعاناة لدى الأفراد بدلاً من الاهتمام بسعادتهم كأولوية أولى، لذلك فقد بدأ بعض الباحثين يركزون جهودهم لفحص المفاهيم النفسية الإيجابية مثل الامتنان، والأمل، والسعادة (Chen, Hung, Chen, Kee & Tsai, 2009)، ويعدُّ أحد أعمدة علم النفس الإيجابي دراسة الانفعالات الإيجابية (مثل: الامتنان، والأمل)، والتي ترتبط بمجموعة متنوعة من النواتج النفسية الإيجابية لدى الشباب (Hoy, Suldo & Mendez, 2013).

وتنظر المجتمعات المتقدمة إلى السعادة بوصفها أحد أهدافها الأكثر أهمية. ويركز علم النفس الإيجابي على فهم وتفسير السعادة - لكونها أحد موضوعاته الرئيسة - وعلى التنبؤ بشكل دقيق بالعوامل التي تؤدي إليها (Carr, 2004). وعادة ما يُشار إلى علم النفس الإيجابي بأنه "علم تكوين السعادة happiness، وذلك مع تقبل علم النفس الإيجابي بشكل مفتوح للانفعالات السلبية، وعدم محاولة إنكار وجودها (Hefferon & Boniwell, 2011). ويُنظر إلى السعادة الذاتية بوصفها خبرة إيجابية، ومفهوماً مهمًا بشكل متزايد في علم النفس (Uysal & Satci, 2014).

وبالرغم من أن الأمل والامتنان هما من "متغيرات علم النفس الإيجابي" بالإضافة إلى السعادة، فقد أجريت أبحاث قليلة تهدف إلى فحص العلاقات بينهم. وبالأحرى فحصت

عبد الله بن عبد الهادي العنزي: إسهام متغيري: الامتنان والأمل في التنبؤ بالسعادة لدى طلبة الجامعة

وبشكل تصوري، يُتوقع للامتنان أن يكون مرتبطاً بقوة بالسعادة (Froha, YurKewicw & Kashdan, 2009). بالإضافة إلى أن الامتنان يعدُّ موضوعاً غير مستكشف بشكل كبير لدى الشباب وتوجد حاجة لإجراء المزيد من الأبحاث (Froh et al., 2009؛ Bono & Froh, 2009) وتشير غالبية الدراسات الإمبريقية إلى أنه يوجد ارتباط بين الامتنان والإحساس بالسعادة. (Randy, Sansone, Lori & Sansone, 2010). وبسبب طبيعة الامتنان المرغوبة اجتماعياً، فإنه يرتبط إيجابياً بكل من السعادة، والوجدان الموجب، والرضا عن الحياة (Satici, et al., 2014).

والأمل - كمفهوم معرفي - دافعي - يلقي اهتماماً بحثياً في علم النفس بوصفه قوة نفسية تسهم في تحقيق الرضا عن الحياة (Valle, Huebner & Suldo, 2006) ومع ذلك، فإن الأبحاث التي تقيس أثر الأمل على الهناء لدى المراهقين تعدُّ قليلة (Ciaoroch, Heaven & Davis, 2007) وتدعم الدراسات فكرة أن الأمل يرتبط بالسعادة (Edwards, 2009)، وتوصلت دراسة (Shorey, Little, Snyder, Kluck & Robitschek, 2007) إلى أن الأمل يرتبط أيضاً بشكل موجب بالهناء الذاتي، وكشفت نتائج دراسة (Valle, et al 2006) الطولية عن أن الأمل ارتبط بالرضا عن الحياة بشكل فوري، وبعد سنة، وارتبط بشكل سلبي بأحداث الحياة الضاغطة.

لذا يرى الباحث أن دراسة هذه المتغيرات الإيجابية (الامتنان والأمل) في قدرتهما التنبؤية بالسعادة جديرة بالاهتمام، ومع وجود دراسات تناولت السعادة فإن هناك قصوراً واضحاً، وندرة في تناول الامتنان، كما أنه لا توجد دراسة عربية - حسب اطلاع الباحث - تناولت علاقة الامتنان والأمل بالسعادة لدى طلاب الجامعة (أو الإسهام في التنبؤ بها)؛ لذا جاءت هذه الدراسة لسد هذه الثغرة في علم النفس الإيجابي. وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أن سمات الشخصية الإيجابية ترتبط بالمؤشرات المتعددة للسعادة، ومن المتغيرات الشائع دراستها في علم النفس الإيجابي سمات الشخصية الإيجابية، بالإضافة إلى السعادة، وتظهر الأبحاث علاقات دالة بين تلك السمات والسعادة (Niemiec, 2012).

وفي السنوات القليلة الماضية؛ ازدادت دراسة متغيرات الشخصية بشكل كبير بسبب فوائدها الصريحة بالنسبة للصحة والسعادة، ومع ذلك توجد أبحاث قليلة في هذا الموضوع على مستوى طلاب الجامعة (Saldaña, et al., 2014).

ويذكر (Proctor, Maltby & Linley, 2011) أن النتيجة الشائعة في الدراسات الحديثة هي وجود ارتباطات دالة بين السعادة ومتغيرات الشخصية المتمثلة في الأمل، والامتنان، وغيرها.

وأوضحت الدراسات السابقة أن متغيرات شخصية نوعية (مثل: الأمل، والامتنان) ترتبط بشكل إيجابي بالجوانب المختلفة من السعادة مثل: الرضا العام عن الحياة، والوجدان الموجب، وبشكل سلبي بالوجدان السالب (Weber, Wagner & Ruch, 2014).

وذكر (Park & Peterson, 2009) أن المرين يجب أن يحرصوا على تعليم الطلاب السعادة من خلال تركيز الاهتمام على متغيرات الشخصية. وتظهر الأبحاث أن بعض متغيرات الشخصية مثل الامتنان - والتي تعدُّ ذات طبيعة بينشخصية - ترتبط بالسعادة بدرجة أكبر من المتغيرات الأخرى التي تعدُّ فردية في طبيعتها مثل الإبداع.

بالإضافة إلى أن الامتنان يزيد الانفعالات الإيجابية التي يخبرها الفرد، لذا فهو يستحث الهناء (Watkins, will-being, 2014). مع ذلك، فإن الامتنان هو أحد الانفعالات وأحد الفضائل المهملة والتي لم تحظ بالدراسة الكافية في علم النفس. (Satici, Uysal, & Akin, 2014) وقد يُفسر ذلك بوصفه جزءاً من الإهمال العام للأبحاث في الانفعالات الإيجابية،

- 1- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الامتنان والسعادة لدى طلبة جامعة الجوف؟
 - 2- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الأمل والسعادة لدى طلبة جامعة الجوف؟
 - 3- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب وطالبات جامعة الجوف في السعادة؟
 - 4- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب وطالبات جامعة الجوف في الامتنان؟
 - 5- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب وطالبات جامعة الجوف في الأمل؟
 - 6- هل يمكن التنبؤ بالسعادة من خلال الامتنان والأمل لدى طلبة الجامعة؟
- 3- قد تؤدي نتائجها إلى لفت نظر واضعي المناهج إلى دمج متغيرات الشخصية الإيجابية في البرامج الأكاديمية المقدمة للطلاب، والذي يجب أن يكون جزءاً متكاملًا من البرنامج الأكاديمي للطلاب، تحت مسمى التعليم الإيجابي لمتغيرات أو لسمات الشخصية الإيجابية، والذي يعني تعليم كل من المهارات التقليدية إلى جانب تعليم السمات الإيجابية، ومن ثم تنمية القدرات الأكاديمية للطلاب بالتوازي مع شخصياتهم.
- 4- قصور الدراسات في البيئة العربية التي تناولت متغير الامتنان كمتغير إيجابي في الشخصية وندرة الدراسات العربية- في حدود ما اطلع عليه الباحث- التي تناولت مدى إسهام الامتنان في التنبؤ بالسعادة.

مصطلحات الدراسة:

1- السعادة happiness:

يعرف عبد الخالق وآخرون (2003) السعادة: بأنها حالة شعورية يمكن الاستدلال عليها من الحالة المزاجية للفرد. وإجراءياً تعرف: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/ة من خلال الإجابة عن المقياس المستخدم في الدراسة.

2- الامتنان Gratitude:

يعرف الباحث الامتنان بأنه: انفعالٌ إيجابيٌّ يتضمن الإحساس بالتقدير، والشكر، والإعجاب لما قد يتلقاه من عطايا أو منح أو فوائد أو هدايا أو مساعدات من مصادر خارجية سواء أكانت غير بشرية من الله عز وجل، أم مصادر بشرية من الأفراد الآخرين، أم مصادر طبيعية مثل الاستمتاع برؤية مناظر الورود والأنهار، وإجراءياً يعرف: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/ة من خلال الإجابة عن المقياس المستخدم في الدراسة.

3- الأمل Hope:

يعرف (Snyder, et al., 1991) الأمل بأنه: حالة دافعية إيجابية تعتمد على الشعور بالنجاح وطاقة موجهة نحو

أهداف الدراسة:

- 1- تقديم إطار نظري متصل بمفاهيم السعادة، والامتنان، والأمل، إذ تفتقد الأدبيات العربية لمثل هذا التنظير.
- 2- الكشف عن دور بعض المتغيرات النفسية مثل: الامتنان، والأمل كمتغيرات شخصية إيجابية في تحقيق السعادة.
- 3- الكشف عن الفروق بين الطلبة في متغيرات الأمل والامتنان والسعادة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

- 1- يمكن الاستفادة من نتائجها في تصميم برامج لتحسين الامتنان لمساعدة طلاب الجامعة على تقليل الغضب، والعدوان، وزيادة مستوى الشعور بالسعادة، إذ تعدُّ التدخلات بهدف تحسين الامتنان من بين التدخلات الأكثر نجاحًا في علم النفس الإيجابي المستحثة للسعادة (Waters, 2012)
- 2- في ضوء نتائجها يمكن إعداد برامج تدريبية نوعية لتحسين الأمل والسعادة لدى الطلاب، مما يمكنهم من المشاركة المجتمعية الإيجابية.

عبد الله بن عبد الهادي العتري: إسهام متغيري: الامتنان والأمل في التنبؤ بالسعادة لدى طلبة الجامعة

(عبد الوهاب, 2006) وتتكون من تقييم الأفراد لحياتهم, وهذا التقييم قد يكون سلبياً أو إيجابياً, ويتضمن مشاعر وأحكام حول مدى الرضا عن الحياة, والاهتمامات وردود الفعل الانفعالية تجاه أحداث الحياة مثل: الفرح والحزن (دياب, 2013).

ويرى الباحث أن السعادة هي: أحكام الفرد المعرفية على حياته كاملة أو على المجالات النوعية من حياته بوصفها مرضية ومشبعة بالنسبة له¹ وامتلاكه لمستويات مرتفعة من المشاعر والحالات المزاجية الإيجابية, ومستويات منخفضة من المشاعر والحالات المزاجية السلبية في معظم الأوقات.

وتعددت التصورات النظرية في تفسير السعادة. ففي كتابه "السعادة الحقيقية Authentic Happiness" تصنف سيلجمان (2002) الانفعالات الإيجابية إلى ثلاث فئات هي: تلك المرتبطة بالماضي, والحاضر, والمستقبل. وتتضمن الانفعالات المرتبطة بالمستقبل: التفاؤل, والأمل, والثقة, والإيمان, وتتضمن الانفعالات المرتبطة بالماضي: الرضا والقناعة, والإنجاز, والفخر, وتوجد فئتان من الانفعالات الإيجابية المتصلة بالحاضر وهما: المتع اللحظية (المؤقتة).

Enduring pleasures, والإشباع الدائمة gratifications, momentary pleasures (Froh, 2009; Carr, 2004).

يأتي التصور الآخر للسعادة من أبحاث دينر في السعادة والتي يسميها "الهناؤ الذاتي subjective well-being" ويتألف من (3) مكونات هي: الوجدان الموجب المتكرر, والوجدان السالب غير المتكرر, والرضا المرتفع عن الحياة (المكون المعرفي). ومع أن هذه المكونات تعد مرتبطة ببعضها, فإنها تبدو مستقلة (Froh, 2009).

تلقى هذا النموذج للهناؤ دعماً وألوية كبيرة لدى الباحثين, ويشير الهناؤ الذاتي إلى تقييمات الأفراد لحياتهم ويتضمن مكونين هما: "المكون المعرفي" ويتمثل في الرضا عن الحياة وهو التقييم المعرفي الشعوري للفرد لجودة حياته. (Abolghasemi & Varaniyab, 2010), كما أنه: عملية

الهدف والتخطيط لتحقيق هذا الهدف (في عبد الخالق, 2004) ويشمل بعدين هما:

• المسارات: قدرة الفرد المتصورة للعثور على واحد أو أكثر من المسارات الأكثر فعالية للوصول إلى الأهداف ومدى قدرته على وضع خطط بديلة عند العقبات للوصول إلى الهدف (Arna, Rosen, Finch, Rhudy & Fortunato, 2007).

• القوة الدافعة: تشير إلى مدى الأفكار التي يمكن للفرد أن يولدها لتحقيق الأهداف (Irving, Snyder & Jr, 1998), ويعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/ة من خلال الإجابة عن المقياس المستخدم في الدراسة.

الإطار النظري للبحث:

أولاً السعادة:

قدم الباحثون مجموعة من التعريفات للسعادة, منها: أن السعادة تشير إلى الخبرات الوجدانية والأحكام المعرفية التي لدى الفرد والمتصلة بحياته (Larsen & Eid, 2008), كما أنها تتضمن "حالات مزاجية وانفعالية موجبة داخل الخبرة الذاتية للفرد, وتقويم معرفي إيجابي ومرض لظروف حياته (Pavot, 2008:124).

وأيضاً عرفت بأنها: ظاهرة تتضمن الاستجابات الانفعالية للأفراد, والأحكام الكلية على الرضا عن الحياة, والأحكام على الرضا عن المجالات الحياتية النوعية. (Emine & Satci, 2010). كما أنها حالة شعورية, وانعكاس للحالة المزاجية للأفراد, ولها مكونات ترتبط بها كالوجدان الموجب, وغياب الوجدان السلبي, والرضا عن الحياة (الطيب, والبهاص, 2009). وهي انفعال وجداني إيجابي ومستمر نسبياً يمثل إحساس الفرد بالبهجة والانشراح والأمل المصحوب بالتفاؤل والرضا (محمود, 2007). وهي شعور داخلي إيجابي شبه دائم يعكس الرضا عن الحياة, والطمأنينة النفسية والبهجة والاستمتاع والضبط الداخلي وتحقيق الذات والقدرة على التعامل مع الصعوبات والمشكلات بفاعلية وكفاءة

4- توجد علاقات بين الهناء الذاتي وعوامل مثل الصحة، والثروة، والحالة الزوجية، وتظهر الأبحاث أن العوامل الخارجية -مثل: الدخل، الصحة، عدد الأصدقاء لدى الفرد- تلعب دوراً ضئيلاً فقط في السعادة. (Hill, & Buss, 2008).

5- تعدُّ السعادة موروثية إلى حد ما ومرتبطة بتركيبات وعمليات نفس فسيولوجية، ومستقرة عبر الوقت، حتى في مواجهة أحداث الحياة الرئيسة، وكذلك ترتبط بسمات الشخصية الثابتة (Lucas, 2008).

6- يوجد اتساق في تقويم الأفراد لحياتهم المعرفية، والوجدانية، فمثلاً عندما يطلب من الأفراد تقدير الجوانب المختلفة من حياتهم (مثل: علاقاتهم بالآخرين، ودخلهم، وصحتهم، وبيئتهم) فإنه توجد ارتباطات معتدلة إلى قوية بين التقديرات المتعددة، عبر المجالات المتنوعة (Lucas, 2008).

7- السعادة الذاتية ترتبط بشكل موجب بالتسامح، وبشكل سلبي بالانتقام وبوجود الأعراض الاكتئابية، وإدمان الإنترنت (Uysal & Satci, 2014). ومن المتوقع ارتباطها إيجابياً بالامتنان والأمل.

ويتميز الأفراد المرتفعون في الشعور بالسعادة بعدد من الخصائص منها:

1- يظهرون مستويات أعلى من الإبداع ناتجة عن الحالة المزاجية السارة، ولديهم مثابرة أكبر على المهام، وتفاؤل أكبر، ونزعة إلى الاجتماعية، وأقل قابلية للتأثر بالأمراض، وأقل عدائية، وأقل تركزاً حول الذات (Hefferon & Boniwell, 2011).

2- يعدّون ناجحين في العديد من مجالات الحياة، وهذا النجاح يعدُّ ناجحاً جزئياً عن سعادتهم. ولديهم نشاط، وإيثار لغيرهم، ومهارات جيدة في حل الصراعات، ولديهم علاقات اجتماعية وثيقة بالآخرين، و أكثر انبساطية (Larsen & Eid, 2008).

3- لديهم أفكار إيجابية أكثر حول أنفسهم، ولديهم رضا أكثر عن العلاقات الاجتماعية ويقضون وقتاً أقل بمفردهم (Uysal & Satci, 2014).

حكومية والتي فيها يقيس الأفراد جودة حياتهم في ضوء مجموعة متفردة من المحكات (Hoy, et al., 2013)، والرضا عن الحياة قد يكون عاماً (أي الأحكام العامة على حياة الفرد)، أو قد يكون رضا عن مجالات الحياة النوعية (مثل الزواج أو الرضا عن العمل)، والمكون الوجداني ويشمل كلاً من: الوجدان الموجب المرتفع (أي الانفعالات والحالات المزاجية الإيجابية) والوجدان السلبي المنخفض (أي الانفعالات والحالات المزاجية غير السارة). (Diener, Kesebir & Tov, 2009; Hefferon & Boniwell, 2011).

لذا يعدُّ كل من الوجدان الموجب والوجدان السالب مكونات مستقلة للهناء الذاتي. وتوجد ثلاثة أنماط من استقلال الوجدان الموجب والوجدان السالب:

1. الاستقلال البنائي: ويعني به أنه خلال فترة محددة من الزمن (أسبوع واحد مثلاً) فإن الفرد قد يخبر عددًا من الانفعالات المختلفة -الإيجابية والسلبية- ولا يوجد ميل لكي يخبر الفئتين معاً في وقت ما.

2. الاستقلال السببي: ويعني به أن الوجدان الموجب والوجدان السلبي ينتجان عن أسباب مختلفة.

3. الاستقلال الوقي: ويعني به أن الخبرات اللحظية بالوجدان الموجب تعدُّ مستقلة عن الخبرات اللحظية بالوجدان السالب (Schimmack, 2008).

وتوصل باحثو علم النفس إلى عدد من خصائص السعادة/ الهناء الذاتي منها:

1- لا يوجد محدد واحد للسعادة / الهناء الذاتي.
2- بعض الشروط تعدُّ ضرورية للهناء الذاتي المرتفع (مثل: الصحة النفسية، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية) ولكنها لا تعدُّ في حد ذاتها كافية لتحقيق السعادة.

3- قد تكون السعادة هدفاً في ذاته يسعى الأفراد إلى تحقيقه، أو وسيلة لتحقيق نواتج إيجابية أخرى، وقد تكون سمة ثابتة لدى الفرد، أو حالة تنشأ في بعض المواقف دون غيرها (Larsen & Eid, 2008).

عبد الله بن عبد الهادي العنزي: إسهام متغيري: الامتنان والأمل في التنبؤ بالسعادة لدى طلبة الجامعة

شخص ما آخر بشكل إرادي شيئاً ما ذا قيمة بالنسبة له (Satıcı, Uysal & Akin, 2014) وهو كذلك: تقييم معرفي وجداني إيجابي يقوم به الفرد تجاه ما يمنح له أو يقدم إليه من خدمات في ضوء ما يدركه الفرد من تقدير لهذه الخدمات, والفوائد التي يحصل عليها, مما قد يؤدي إلى استعداده للتصرف بإيجابية والشكر للمحسنين ومحبة غيره (محمد, 2014).

وفي ضوء عرض مفهوم الامتنان يخلص الباحث إلى أنه: انفعال إيجابي يتضمن الإحساس بالتقدير، والشكر، والإعجاب لما قد يتلقاه من عطايا أو منح أو فوائد أو هدايا أو مساعدات من مصادر خارجية سواء أكانت غير بشرية من الله عز وجل، أم مصادر بشرية من الأفراد الآخرين، أم مصادر طبيعية مثل الاستمتاع برؤية مناظر الورود والأشجار.

وللامتنان عدد من الخصائص منها:

1- يعدُّ من المفاهيم النفسية التي يصعب تصنيفها، فيمكن تصوره بوصفه أحد الانفعالات، أو اتجاهات، أو فضيلة خلقية، أو عادة، أو سمة شخصية، أو استجابة مواجهة، كما أنه أحد متغيرات الشخصية التي تزيد من الهناء الشخصي. (Emmons, 2010; Breen, et al., 2010; Randy, et al., 2010; et al. 2003) وله معانٍ متعددة، تمتد من الوجدان اللحظي (المؤقت) إلى الاستعدادات طويلة الأمد (Bono, Emmons & Mc Cullough, 2004) ويستلزم تقديراً استرجاعياً للأحداث الماضية (Hoy, et al., 2013) ويرتبط بالتحيز الإيجابي في تذكر أحداث الحياة (Lanham, et al., 2012).

2- يمكن اعتباره استجابة وجدانية (الوجدان الامتناني أو الشعور بالامتنان) أو استجابة تعبيرية مثل قول "شكراً" (التعبير الامتناني، أو فعل الامتنان). (Unsworth, Turner, 2010) Williams & Piccin-Houle, 2010 وقد يحسن الميل إلى التسامح، ويساعد على تقليل مشاعر الانتقام (Satıcı, et al., 2014).

4- لديهم القدرة على حل المشكلات، ويظهرون أداءً أفضل في العمل، ولديهم مقاومة أكثر للضغوط، ويخبرون صحة جسمية أفضل (Park, et al., 2004).

ثانياً الامتنان:

تعدد التعريفات التي قدمها الباحثون للامتنان، منها أن الامتنان: شعور الفرد بالإعجاب والشكر والتقدير لما قد يتلقاه من منافع، قد تُقدم له بشكل بينشخصي من الأفراد الآخرين أو بشكل يتجاوز البشر (من الله عز وجل)، لذلك فالامتنان لا بد له من مصدر خارجي، ولا يمكن أن يوجهه الشخص نحو ذاته (Emmons, McCullough & Tsang, 2003) وهو أيضاً انفعال إيجابي يخبره الفرد موجهاً نحو مصدر خارجي للخير يقدم مساعدة للفرد، وتُفسر بأنها مكلفة، وذات قيمة، ومقصودة بشكل إيثاري (Wood, Joseph & Maltby, 2008). كما أنه: الشعور بالشكر، والابتهاج عند تلقي الفرد منفعة أو هدية ما، سواء أكانت هذه الهدية شيئاً ملموساً من شخص آخر، أو لحظة من التمتع بجمال الطبيعة (Froh, et al., 2009)، وهو أيضاً الانفعال الذي يشعر به الفرد عندما يتلقى هدية أو فائدة شخصية والتي تكون غير متوقعة، ويقدمها له شخص آخر، كما أنه وعي الفرد وشكره للأشياء الطيبة التي تحدث له (Bono & Froh, 2009) وهو انفعال يحدث عقب تلقي الأفراد مساعدة يدركها بأنها مكلفة، وذات قيمة، وإيثارية (Geraghty, 2010) (Wood, Froh, Breen, Kashdan, Lenser & Fincham, 2010). وهو "تقدير يعدُّ ذا قيمة وذا معنى بالنسبة للفرد نفسه، أو هو حالة عامة من الشكر، أو هو رد فعل انفعالي إيجابي لتلقي هدية أو فائدة من شخص ما (Randy, et al., 2010: 18) كما أنه: وعي وتقدير الفرد للأشياء الجيدة التي تحدث له في حياته، وتعبيره عن الشكر عليها (Weill, 2012) (Lanham, Rye, Rimsky & Weill, 2012) وهو: انفعال إيجابي يشعر به الفرد عندما يعطيه - أو ينوي أن يعطيه -

ويقررون أمراضاً جسمية، وضغوطاً أقل، وعادات نوم أفضل (Hill, Allemand & Roberts, 2013).

5- يكون لديهم مدى واسع من الظروف الحياتية التي يشعرون بالامتنان نحوها، ويميلون إلى أن يخبروا الانفعالات الإيجابية بدرجة أكبر، وأن يستمتعوا برضا أكبر عن حياتهم، (Bono, et al., 2004).

6- لديهم آراء موجبة عن بيئاتهم الاجتماعية، ويستخدمون استراتيجيات مواجهة وقائية، ولديهم سمات إيجابية متعددة، ويركزون على النواحي الإيجابية في بيئاتهم، ويقدرون حياتهم وممتلكاتهم (Wood, Joseph & Maltby, 2009).

7- يخبرون سعادة أكبر لأنفسهم بأنهم يقدرون الحياة، وبخاصة عندما يقارنون أنفسهم بالأشخاص الآخرين والذين يعيشون في ظروف صعبة (Chen et al., 2009).

8- يخبرون درجة مرتفعة من الرضا عن الحياة، والسعادة، والأمل، ومستويات منخفضة نسبياً من الاستياء، والاكتئاب، والحسد، ويقررون مستويات أعلى من الانفعالات الإيجابية، والتفاؤل، ويندمجون في السلوكيات المرغوبة اجتماعياً أكثر نحو الآخرين (Emmons, 2009).

وتعددت التصورات النظرية في تفسير الامتنان ففي المحاولة الأولى لتقديم تصور عن الامتنان: يفترض (McCullough, Kilpatrick, Emmons & Larson, 2001) أن الامتنان: وجدان أخلاقي يُنتج ويستثير السلوك القائم على الاهتمام بتحقيق السعادة لشخص آخر، والأخلاق هنا بالمعنى النسبي وليس المطلق بسبب أن الفرد قد يتلقى هدية ما لزيادة سعادته من شخص ما، حتى ولو لم تكن مفيدة لهذا الشخص. (Bono, et al., 2004)، كما يفترض هذا التصور وجود ثلاث وظائف أخلاقية أو جوانب اجتماعية للامتنان وهي:

• الامتنان بوصفه مقياساً أخلاقياً: تنتج عادة الانفعالات والسلوكيات الامتنانية من إدراك الفرد أن الشخص الآخر (المتبرع) يستهدف حث إحساسه بالسعادة.

3- تتم دراسته بوصفه سمة وجدانية تشير إلى استعداد مسبق لإخبار الامتنان عبر المواقف المختلفة، أو حالة؛ تعني أن الشخص الممتن قد لا يخبر مشاعر الامتنان في كل لحظة، ولكنه في مواقف نوعية (Watkins, et al., 2003).

4- يمكن تعليم التفكير الامتناني وتنميته لدى الأفراد من خلال استخدام برامج مخصصة لذلك مثل: برنامج التفكير الجيد للأطفال من سن 8-11 سنة.

5- يوسع الامتنان من استراتيجيات حل المشكلات، وقد يزيل التأثيرات الناتجة عن الانفعالات السلبية (Froh, et al., 2014).

6- مع أن مجموعة متنوعة من الخبرات الحياتية يمكن أن تستثير مشاعر الامتنان، فإنه ينبثق عادة من إدراك الفرد أنه تلقى هدية أو فائدة من شخص آخر، ويمكن النظر إليه بأنه انفعال خلقي يقود إلى السلوك الهادف إلى إفادة الآخرين، أو كانبعاث اجتماعي (Emmons, 2009). فالتعبير عن الامتنان يعدّ ضرورياً للعلاقات طويلة الأمد الناجحة وبناء على ذلك فمن المتوقع ارتباطه بالسعادة لدى الأفراد.

ويتميز الأفراد الممتنون بأن:

1- لديهم تقدير كبير للآخرين عند تلقيهم للهدايا التي تقدم لهم في أي وقت، واعترااف بالجميل، ويشعرون بالامتنان بشكل متكرر للآخرين، ولأي فائدة يتلقونها (Bono & Froh, 2009).

2- من المحتمل بدرجة أقل أن يستجيبوا بغضب بعد إيذائهم من قبل الآخرين (Breen, et al., 2010).

3- يقدرون إسهام الآخرين في سعادتهم، ويعززون مصدر المنافع إلى الآخرين، ويقدرون المتع البسيطة، وهي النعم الشائعة في الحياة اليومية والتي تعدّ متاحة بسهولة لمعظم الناس، ويقرون كذلك بأهمية أخبار الامتنان والتعبير عنه (Watkins, et al., 2003).

4- ينظرون إلى حياتهم وخبراتهم بأنها "هدايا/ عطايا" والتي يكونون حامدين من أجلها و يخبرون صحة جسمية أفضل،

عبد الله بن عبد الهادي العنزي: إسهام متغيري: الامتنان والأمل في التنبؤ بالسعادة لدى طلبة الجامعة

الامتنان التي يشعر بها الفرد بالنسبة لفائدة نوعية , والتي يقدمها متبرع ما, ومن ثم يكون التأكيد على كل من الهدية والمناح (Emmons, et al., 2003).

وقدم (Watkins, et al., 2003) منظوراً متعدد المكونات عن الامتنان والذي يتضمن عدة جوانب من التقدير على النحو الآتي:

1- الإحساس بالوفرة "sense of abundance"، وعدم الشعور بالحرمان.

2- تقدير المتع البسيطة "appreciation of simple pleasures".

3- تقدير إسهام الآخرين "contribution of others" في هناء الفرد.

واقترح (Watkins, et al., 2003) الميكانيزمات المحتملة التي من خلالها يستحث الامتنان/ التقدير متعدد المكونات الهناء الذاتي، مثل: إن الامتنان يحسن كل من خبرة الأحداث الإيجابية، والمواجهة التكيفية مع الأحداث السلبية، وترميز (تشفير) واسترجاع الأحداث الإيجابية، والشبكة الاجتماعية للفرد، ويقى أو يخفف الاكتئاب (Fagley, 2012).

ويرى تصور (Fagley, 2012) في التقدير **Appreciation** / الامتنان: أن التقدير هو الاعتراف بقيمة ومعنى شيء ما - سواء أكان حدثاً ما, أم شخصاً ما, أم سلوكاً ما, أم موضوعاً ما - والشعور بالارتباط الانفعالي الإيجابي به, لذلك فإن التقدير يتضمن كلاً من المعرفة والوجدان. والتقدير يُنظر إليه باعتباره يتضمن ثمانية جوانب هي: تركيز الفرد على ما يمتلكه, والإحساس بالدهشة من روعة الأشياء, وممارسة سلوكيات لدعم التقدير, والاندماج في اللحظة الحالية, والمقارنات الذاتية والاجتماعية لدعم التقدير, والامتنان, والتفكير في المحن لدعم التقدير, وتقدير الآخرين.

ومع أن بعض العلماء يساوي بين الامتنان والتقدير بوصفهما أسماء مختلفة تقريباً لنفس المفهوم, فإن التقدير يعدُّ مفهوماً أوسع والذي يتضمن ثمانية جوانب من بينها

• **الامتنان بوصفه دافعاً أخلاقياً:** لكون الامتنان يدفع المستفيد إلى أن يتعامل بلطف مع المتبرع , أو يمنع السلوكيات المؤذية تجاهه سواء بشكل فوري أم في المستقبل.

• **الامتنان بوصفه معززاً أخلاقياً:** فإن التعبير عن الامتنان يزيد احتمال أن المتبرع سوف يكرر سلوكه مرة أخرى في المستقبل, وعلى نحو معاكس, فإن عدم التعبير عن الامتنان قد يغرس الغضب لدى المتبرع, وقد لا يشجعه على فعل الخير في المستقبل (Bono, et al., 2004; Emmons, 2009).

وتقترح نظرية الانفعالات الإيجابية التوسيع والبناء (Fredrickson, 2001) أن الامتنان يساعد الأفراد على بناء مصادر قوية للهناء. بشكل محدد فهو يدعم الإبداع, والدافعية الداخلية, ويشير دائرة حلزونية من الانفعالات والنواتج الإيجابية. وهذا يفسر لماذا يميل الأفراد الممتنون إلى أن يكونوا في حالة أعلى من الحيوية, والتفاؤل, والتدين, والروحانية, والهناء , وعندما يكون الفرد في حالة امتنان, فإن ذهنه يُوسع لكي يشمل إدراك الدور الذي يؤديه الآخرون في تحقيق رفاهيته, وزيادة أمله وتفاؤله, مما يزيد اعتقاده بأن العالم مليء بالخير من خلال ما يقدمه الأفراد الآخرون له من مساعدة (as cited in Froh, et al., 2009; Lanham, et al., 2012)

ويفترض نموذج (Emmons, et al., 2003) وجود أربعة منظورات مختلفة يمكن في ضوءها فهم خبرات الامتنان:

1- المنظور الاستعدادي: المنظور الأكثر عمومية, ويشير إلى الميول العامة الشبيهة بالسمة - لدى الفرد- إلى أن يخبر الامتنان عبر الوقت وعبر المواقف والظروف الحياتية المختلفة.

2- منظور الفائدة: وفيه يشعر الفرد بالامتنان فقط عندما يتلقى المنافع النوعية بغض النظر عن الشخص المتبرع.

3- منظور المتبرع: وفيه يتم التركيز على درجة الامتنان التي يشعر بها الفرد لشخص معين, والذي قدم له فائدة أو سلسلة من الفوائد.

4- منظور التفاعل بين الفائدة والمتبرع: وهو تزواج منظور المنفعة, والمنظور المركز على المتبرع , حيث الاهتمام بدرجة

ويرى الباحث أن الأمل هو توقع الفرد حدوث الخير في المستقبل، وبذله الجهد المناسب لتحقيق هذا الخير، وقدرته على وضع أهداف شخصية ذات قيمة بالنسبة له، وعلى وضع مجموعة من الاستراتيجيات والبدائل لتحقيق تلك الأهداف، وامتلاكه الدافعية المناسبة لتحقيق تلك الأهداف وتنفيذ تلك الاستراتيجيات.

وتوصل باحثو علم النفس إلى عدد من الخصائص منها أن

الأمل:

1- مفهوم مرتبط بالأهداف التي يسعى إليها الأفراد، وهو أحد الوسائل التي من خلالها يدير الأفراد أهدافهم، ويعتد استراتيجية مواجهة عبر مجالات الحياة المتعددة متضمنة المجال الأكاديمي ويسهم في الإنجاز الحياتي للفرد ولذلك يُعرف في سياق علم النفس الإيجابي بأنه قوة إنسانية (Papantoniou, et al., 2013).

2- هو أيضاً حالة ذهنية عامة تتعلق بالقدرة على تحقيق الأهداف في المستقبل (Edwards,2009).

3- يرتبط بتقدير الذات، والانفعالات الموجبة، والمواجهة الفعالة، والإنجاز الأكاديمي، والصحة الجسمية، كما بقي من الأفكار الناقدة للذات، ومن الانفعالات السلبية، ويعتد محورياً للصحة النفسية، وينشط الكفاح الموجه نحو الهدف، وبخاصة عندما تكون إمكانية تحقيق الهدف موضع شك، وعندما يُنظر إلى الهدف بأنه مهم جداً (Hefferon & Boniwell, 2011).

4- وينظر إليه بأنه معرفة، واستعداد، وحالة، وفضيلة، وعملية مواجهة معرفية مؤسسة على انفعال، ويتضمن مجموعة من الأحكام، والوجدان الموجب والسالب بسبب عدم اليقين من حدوث الناتج المأمول، وقد يكون متوجهاً نحو الإقدام أو الإحجام (Howell & Larsen, 2015).

ويتميز الأفراد مرتفعو الأمل بعدد من الخصائص منها،

أنهم:

1- يستطيعون البدء والاحتفاظ بالأنشطة التي يمكن أن تقود إلى تحقيق أهدافهم (تفكير القوة)، بالإضافة إلى إنتاج مسالك

"الامتنان" وهو انفعال موجه نحو الشخص المتبرع، أما الامتنان فيعدّ جانباً واحداً من ثمانية جوانب للتقدير، وكل جانب منها قد يدعم الهناء الذاتي (Fagley, 2012).

ثالثاً - الأمل:

يعدّ الأمل موضع اهتمام العديد من الفلاسفة، وعلماء النفس، والمربين، ورجال الدين، والعلماء عبر السنين، ومع ظهور حركة علم النفس الإيجابي بدأت دراسة الأمل بشكل أكثر شمولاً في علم النفس.

(Papantoniou, Moraitou, Dinou, & Katsadima, 2013 ; Edwards,2009)

وتعددت التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الأمل ومنها: أن الأمل هو "امتلاك الفرد لأهداف شخصية ذات قيمة بالنسبة له، وقدرة مدركة على توليد الاستراتيجيات الملائمة لتحقيق تلك الأهداف، ودافعية لتنفيذ تلك الاستراتيجيات (Shorey, et al.,2007:1918)، وهو كذلك: اعتقاد الفرد بأنه يستطيع إنتاج المسالك اللازمة لتحقيق الأهداف المرغوبة (تفكير المسارات)، وأنه يستطيع البدء والاستمرار في التحرك نحو الأهداف (تفكير القوة) (Ciaorochi,et al.,2007)، وهو أيضاً: حالة ذهنية إيجابية متصلة بالقدرة على تحقيق الأهداف المستقبلية، أو هو انفعال يُقاد من خلال المعرفة، ويكون متأثراً بالظروف البيئية، ويسمح بتدعيم جهود الأفراد في أوقات التحدي (Edwards,2009).

والأمل انفعال إيجابي مركز على المستقبل، ويتضمن توقع حدوث أشياء طيبة فيه (Hoy, et al.,2013). وهو اعتقاد، ورغبة، وتخييل ذهني موجه نحو المستقبل، ويرتبط بنتائج ذات قيمة، والذي يعدّ ممكناً حدوثه ولكن بشكل غير يقيني (Howell & Larsen,2015). وهو: إدراك الفرد بأن رغباته وأهدافه يمكن أن يحققها، وذلك يدفعه إلى الرغبة والإصرار والمبادأة ومواصلة الكفاح لتحقيق هذه الأهداف (عبدالصمد,2005).

عبد الله بن عبد الهادي العنزي: إسهام متغيري: الامتنان والأمل في التنبؤ بالسعادة لدى طلبة الجامعة

- معرفة أكثر في طبيعتها (Lopez et al., 2003), وفيما يأتي بعض التصورات النظرية لمفهوم الأمل:
- قدم Snyder نظرية الأمل في بداية التسعينات, والتي زودت الباحثين بنموذج تفسيري ولا يزال يخضع للفحص الإمبريقي حتى الآن. ولم يضع سنايدر في الاعتبار الأمل بوصفه انفعالياً, ولكن بوصفه نظاماً دافعياً معرفياً دينامياً (Papantoniou, et al., 2013).
- في هذه النظرية يُعرف الأمل بأنه حالة دافعية إيجابية مؤسسة على إحساس مشتق بشكل تفاعلي من: التفكير في الأهداف, وتفكير القوة الدافعة (الطاقة الموجهة نحو الهدف), وتفكير المسارات (التخطيط لتحقيق الأهداف) (Lopez, et al., 2003, 2009; Howell & Larsen, 2015). وفيما يأتي يتناول الباحث مكونات نظرية الأمل:
- أولاً- الأهداف:** هي حجر الزاوية في النظرية ومن خصائصها أنها:
- 1- قد تكون أي شيء يرغب الفرد أن يجزبه, أو يحصل عليه, أو يفعله (Lopez, et al., 2009).
 - 2- قد تكون ذات طبيعة موجهة نحو الاقتراب منها (شيء نتمنى أن يحدث), أو ذات طبيعة تدعو إلى تجنبها (شيء ما سلبي نريد أن يتوقف حدوثه) (Lopez, et al., 2003).
 - 3- قد تتباين بشكل زمني من قصيرة الأمد مثل (شراء دراجة) إلى طويلة الأمد (مثل بناء نظرية شاملة في الدافعية الإنسانية) (Lopez, et al., 2003, 2009; Valle, et al., 2006).
 - 4- وقد تتباين في أهميتها, وفي إمكانية تحقيقها من الاحتمال المنخفض جداً إلى المرتفع جداً, حتى الأهداف مستحيلة التحقيق فيما يبدو, يمكن تحقيقها أحياناً من خلال الجهد, والتخطيط الأكبر (Lopez, et al., 2003, 2006; Valle, et al., 2009).
 - 5- يجب أن تكون ذات قيمة كافية كي يسعى الفرد إلى تحقيقها (Lopez, et al., 2003).
- ممكنة لتلك الأهداف (تفكير المسارات), فلديهم كل الطرق والإرادة لتحقيق أهدافهم (Papantoniou, et al., 2013).
- 2- يبنون مسارات بديلة لتحقيق الأهداف, وبخاصة عندما توجد عوائق تحول دون تحقيقهم للأهداف المهمة. مع ذلك, فإن المسارات تعدد عديمة الفائدة إذا لم ترتبط بالمعارف المستحثة للقوة, ويفضلون الأهداف الصعبة أكثر من الأهداف التي حققوها في السابق (Lopez, Rose, Robinson, Marques & Pais-Ribeiro, 2009).
- 3- يقسمون الأهداف إلى أهداف فرعية أصغر, ولديهم مستويات أعلى من النجاح في أداؤهم, وفي الإنجاز الأكاديمي (Hefferon & Boniwell, 2011).
- 4- يميلون إلى أن يجزبوا الانفعالات الموجبة, وأن ينظروا إلى عوائق النجاح باعتبارها تحديات بدلاً من اعتبارها ضغوطاً (Lloyd & Hastings, 2009).
- 5- يستخدمون تفكير القوة عندما يواجهون المعوقات المثيرة للتحدي, ولديهم انفعالات إيجابية وثقة بالنفس, في ضوء تاريخهم من التعامل الناجح مع الضغوط, وتحقيق أهدافهم (Lopez, Snyder & Pedrotti, 2003).
- 6- يكون لديهم تقدير ذات مرتفع, وأداء رياضي مميز, والالتزام أكبر بالممارسات الصحية, ويكون لديهم قلق الاختبار وقلق الأداء أقل, واكتئاب أقل (Valle, et al., 2006). لذا يرى الباحث أنه من المتوقع أن يكون إنجازهم الأكاديمي مرتفعاً ولديهم شعور بالرضا والسعادة وامتنان لما يقدمه الآخرون لهم في ضوء تلك الخصائص.
- وقدم عدد من منظري وباحثي الأمل تحليلات تصورية لخصائص الأمل, والتي تكشف عن مجموعة من الأبعاد التي في ضوئها يمكن أن يتكون منها الأمل. وبصفة عامة فإن معظم النظريات المتعلقة بالأمل يمكن تصنيفها في فئتين إما بأنها مؤسسة على الانفعال, وإما بأنها مؤسسة على المعرفة, ومع ذلك يوجد تداخل بين الفئتين. والنماذج التي تحدد الأمل من وجهة نظر وجدانية تعدد أقل في العدد من تلك التي تعدد

النظرية بشكل وحيد على المعارف, ومع تطورها تضمنت أدواراً للانفعالات (Lopez, et al., 2003)
2- هذا التفسير للأمل يعدُّ مختلفاً عن تعريفات القواميس للأمل باعتباره " توقعاً إيجابياً, أو رغبة, أو توقفاً إلى تحقيق الأفضل" (Hefferon & Boniwell, 2011:108).

3- يعدُّ كل من تفكيري القوة الدافعة والمسارات ضروريين, ولكن لا يعدُّ أي منهما في حد ذاته كافياً لدعم السعي الناجح لتحقيق الأهداف (Lopez, et al., 2009).

4- إن المكونين لا يكونان بالضرورة معتمدين على بعضهما, فالشخص يمكن أن يكون مرتفعاً في القوة أي قادراً على بدء الفعل الموجه نحو الفعل, ولكنه يكون منخفضاً في تفكير المسارات, ووجدت دراسات التحليل العاملي التوكيدي أنهما يكونان مستقلين بعضهما عن بعض (Lloyd & Hastings, 2009).

ويحدد تصور (Dufault & Martocchio, 1985) ستة أبعاد للأمل: البعد الوجداني (ويشمل المشاعر الإيجابية, ولكنها مع ذلك مرتبطة بعدم اليقين من حدوث الأفضل), والبعد المعرفي (ويشمل الأحكام على إمكانية تحقيق الأفضل في المستقبل), والبعد السلوكي (ويشمل توجيه الفعل نحو تحقيق موضوع الأمل), والبعد الانتمائي (ويتضمن علاقات الفرد بالآخرين, والأشياء المعاشة, والكائنات الأخرى), والبعد الزمني (ويشمل التوجه نحو المستقبل), والبعد السياقي (ويشمل الخبرات الحديثة للشخص). (as cited in: Howell & Larsen, 2015).

ويفترض تصور (Schrang, Mag, Sibitz, & Lauber, 2010) وجود أربعة أبعاد للأمل, هي: الثقة (أي الكفاح من أجل تحقيق الهدف, والخبرات السابقة الإيجابية), والتوجه المستقبلي الإيجابي (أي التطلع للمستقبل, وصنع الخطط المستقبلية), والعلاقات الاجتماعية الإيجابية, والإحساس بالقيمة الشخصية, وجود منظور مستقبلي.

في حين يفترض تصور (Howell & Larsen, 2015): أن الأمل له عدد من الخصائص المحددة والتي تشمل:

ثانياً: أفكار القوة: هي المكون الدافعي وتشير إلى إدراك الشخص أنه يستطيع البدء والاستمرار في الأفعال المطلوبة لتحقيق أهدافه, وهذا ينطبق على الأهداف سواء الماضية, أم الحالية, أم المستقبلية, وهي تعمل على دفع الشخص لتحقيق أهدافه, وتعدُّ مهمة بشكل خاص عندما يجد الفرد معوقات في الوصول لأهدافه. (Lopez, et al., 2003 ; Hefferon & Boniwell, 2011)

ثالثاً: أفكار المسارات: تمثل القدرة المدركة للفرد على توليد مسارات لتحقيق الأهداف, ويظهر تفكير المسارات من خلال حديث الفرد الداخلي مع ذاته. ومع أن هذا التفكير يتطلب مساراً واحداً لتحقيق هدف ما, فإن الأفراد ذوي الأمل المرتفع يتخيلون عادة مسالكاً متعددة بديلة, وتصبح هذه المسالك ضرورية عندما يواجه الفرد عوائق لمسلكه الأصلي (Lopez, et al., 2003; Lloyd & Hastings, 2009).

دور العوائق, والضغوط, والانفعالات في نظرية الأمل:

يؤكد هذا التصور على الدور المهم للانفعالات الإيجابية عند السعي لتحقيق الأهداف ويفترض أنه:

1- عند مواجهة العوائق التي تحول دون تحقيق الأهداف, فإن الأفراد يقدرّون تلك الحالات بأنها مواقف ضاغطة, وتنشأ الانفعالات السلبية من إدراك الفرد لفشله في تحقيق أهدافه نتيجة للعوائق المختلفة, أو لفشله في تحقيق النجاح بالرغم من عدم وجود عوائق.

2- تنشأ الانفعالات الإيجابية بسبب مدركات الفرد بأنه يسعى بشكل ناجح لتحقيق أهدافه. لذلك فإن المدركات المتعلقة بالسعي الناجح نحو تحقيق الهدف تستثير بشكل سببي الانفعالات الإيجابية, أما الفشل في تحقيق الهدف فيؤدي إلى الانفعالات السلبية, كما أن هذه الانفعالات تعمل كغذوية راجعة (Lopez, et al., 2003; Valle, et al., 2006).

ومما سبق يخلص الباحث إلى أن:

1- نظرية الأمل لسنايدر وزملائه (Snyder, 1994; Snyder, et al., 1991) لقيت اهتماماً في العقود الماضية, إذ تم بناء هذه

عبد الله بن عبد الهادي العنزي: إسهام متغيري: الامتنان والأمل في التنبؤ بالسعادة لدى طلبة الجامعة

طلاب الجامعة بتايون, وكشفت نتائج الدراسة عن أن الامتنان ارتبط بشكل إيجابي بكل من التفاؤل, والسعادة, والمقبولية, والانبساطية.

وقام (Froha, et al., 2009) بدراسة هدفت معرفة العلاقة بين الامتنان والسعادة في مرحلة المراهقة المبكرة والكشف عن الفروق بين الجنسين وتكونت عينة الدراسة من (154) طالبًا وطالبة, وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الامتنان والرضا عن الحياة, وارتباط الامتنان مع الصفات الوجدانية الإيجابية, كما وجدت فروقاً بين الذكور والإناث في الامتنان لصالح الذكور .

وأجرى (Lin, 2013) دراسة هدفت إلى معرفة مدى إسهام الامتنان في التنبؤ بالسعادة والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية وتكونت عينة الدراسة من (540) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة, ومن بين النتائج التي خلصت لها الدراسة أن الامتنان يسهم في التنبؤ بالسعادة لدى طلبة الجامعة.

وقامت (محمد, 2013) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين نوعية الحياة وكل من الامتنان والتسامح والسعادة على عينة مكونة من (500) فرد من المراهقين والراشدين والمسنين ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة إيجابية بين نوعية الحياة وكل من الامتنان والتسامح والسعادة, ووجود فروق بين الذكور والإناث في الامتنان لصالح الإناث وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في السعادة.

وهدف دراسة (محمد, 2014) إلى الكشف عن علاقة التسامح والامتنان بالسعادة, والتعرف على درجة إسهام التسامح والامتنان في التنبؤ بالسعادة والكشف عن الفروق بين الطلاب والطالبات في متغيرات الدراسة وتكونت عينة الدراسة من (269) طالبًا وطالبة من طلبة جامعة الميناء, ومن بين النتائج التي توصلت لها الدراسة وجود علاقة بين الامتنان والسعادة وأن الامتنان يسهم في التنبؤ بالسعادة لدى طلبة الجامعة ووجود فروق بين الطلاب والطالبات في الامتنان

اللايقين, والقابلية للتحكم المحدودة, والواقعية, والتوقع الإيجابي لتحقيق النواتج المرغوبة أو تجنب النواتج غير المرغوبة, ووضع الأهداف, والتخطيط, والطاقة الدافعية العامة, والتوجه المستقبلي, والأهمية المدركة المرتفعة, وسياقات التحدي أو الخسارة.

ويعرض الباحث للدراسات السابقة في فئات ثلاث على النحو الآتي:

أولاً : دراسات تناولت علاقة الامتنان بالسعادة منها:

دراسة (Watkins, et al., 2003) التي هدفت إلى بناء مقياس للامتنان الاستعدادي (GRAT), والكشف عن علاقته بالهناء الذاتي (وتمثلت مؤشرات في الرضا عن الحياة, والسعادة, والوجدان الموجب والسالب, وأحداث الحياة الضاغطة, والاعتقاد في التحكم الشخصي في الأحداث, والتدين, والاكتماب). وتضمنت (4) دراسات فرعية, وتألقت العينة من (277) من طلاب الجامعة. وكشفت بعض نتائج الدراسة عن أن المقياس يتمتع باتساق داخلي, وثبات زمني مرض. كما ارتبط الامتنان بشكل إيجابي بمعظم مقاييس الهناء الذاتي, وأن التفكير الامتناني يحسن الحالة المزاجية.

واستهدفت دراسة (Chen & Kee, 2008) معرفة العلاقة بين الامتنان والهناء لدى عينة من الرياضيين. وتضمنت دراستين فرعيتين, الدراسة الأولى: فحصت العلاقة بين الامتنان كسمة والهناء, وتألقت العينة من (169) رياضي تايواني بالمدرسة العليا, وكشفت نتائج الدراسة (1) عن أن الامتنان كسمة تنبئ بشكل موجب بالرضا عن الفريق, وبالرضا عن الحياة, أما الدراسة (2) فقد استهدفت فحص العلاقة بين الامتنان في المجال الرياضي والهناء, وتكونت العينة من (265) رياضي, وأظهرت نتائج الدراسة (2) أن الامتنان في المجال الرياضي ينبئ بشكل إيجابي بالرضا عن الفريق.

وهدف دراسة (Chen, et al., 2009) إلى الكشف عن علاقة الامتنان بكل من التفاؤل, والسعادة, وعوامل الشخصية الخمس الكبرى. وتضمنت العينة (608) من

وقامت (جودة, 2010) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستويات التفاؤل والأمل والسعادة والعلاقة بينهما لدى عينة من المراهقين في محافظة غزة بلغت (363) تلميذاً وتلميذة, ومن بين النتائج التي توصلت لها الدراسة وجود علاقة دالة وموجبة بين الأمل بالسعادة, وعدم وجود فروق بين التلاميذ في متغير الأمل.

وهدف دراسة (جودة وأبي جراد, 2011) إلى معرفة العلاقة بين السعادة والأمل والتفاؤل وتحديد الأهمية النسبية لكل من هذه المتغيرات في تفسير السعادة لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة بلغ حجمها (187) طالباً وطالبة, وبينت نتائج الدراسة أن متغير السعادة ارتبط مع الأمل والتفاؤل إيجابياً وأن متغيري: الأمل والتفاؤل أسهما في التنبؤ بالسعادة لدى عينة الدراسة.

ثالثاً: دراسات تناولت علاقة كل من الأمل والامتنان بالسعادة:

دراسة (Lanham, et al., 2012) هدفت إلى معرفة علاقة الامتنان (كحالة, وكسمة) بكل من الاحتراق النفسي والأمل والرضا الوظيفي لدى المتخصصين في الصحة النفسية. وتكونت العينة من (65) من المتخصصين في الصحة النفسية, وكشفت نتائج الدراسة عن أن الامتنان كحالة تنبئ بكل من الاستنفاد الانفعالي (كبعد للاحتراق النفسي), والرضا الوظيفي, كما ينبئ الامتنان الاستعدادي بكل من الإنجاز الشخصي (كبعد للاحتراق النفسي), والرضا الوظيفي, ووجدت علاقات موجبة دالة بين الامتنان والأمل.

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة:

تنوعت أسماء المتغيرات التي تشير إلى السعادة, مثل: الهناء الذاتي (مع تنوع مؤشرات), الرضا عن الحياة أو الرضا الوظيفي أو الرضا عن الفريق.

لصالح الطلاب وعدم وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في الشعور بالسعادة.

ثانياً: دراسات تناولت علاقة الأمل بالسعادة:

هدفت دراسة (Stats, Comer & Kaffenberge, 2007) إلى الكشف عن مصادر السعادة لدى عينة مكونة من (258) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة, وتوصلت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط موجبة بين السعادة والأمل, كما كشفت الدراسة عن قدرة الأمل في التنبؤ بالسعادة لدى عينة الدراسة.

وقام (الفنجري, 2007) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأمل (القوة الدافعة والمسارات) والسعادة الذاتية والإنجاز والكشف عن الفروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة, وتكونت عينة الدراسة من (423) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية, وخلصت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين الأمل (القوة الدافعة) والسعادة الذاتية, وعدم وجود علاقة بين الأمل (بعد المسارات) والسعادة الذاتية, كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق جوهرية بين الطلاب والطالبات في الأمل (بعد المسارات) والسعادة الذاتية وعدم وجود فروق بينهم في الأمل (بعد الإرادة) والسعادة الذاتية.

وقام (Abdel-Khalek & Lester, 2010) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المتغيرات الاجتماعية والشخصية والسعادة لدى عينة مكونة من (234) من طلبة جامعة الكويت, وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباط دالة بين السعادة والأمل والتفاؤل والصحة الجسمية والصحة.

وهدف دراسة (عبدالحالق وعيد, 2008) إلى معرفة علاقة حب الحياة بالهناء الشخصي لدى عينة مكونة من (425) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الكويت وبيروت العربية. ومن بين نتائج الدراسة التي انتهت إليها الدراسة وجود علاقة بين السعادة والأمل.

عبد الله بن عبد الهادي العتري: إسهام متغيري: الامتنان والأمل في التنبؤ بالسعادة لدى طلبة الجامعة

1. توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$ بين الامتنان والسعادة لدى طلبة جامعة الجوف.
2. توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$ بين الأمل والسعادة لدى طلبة جامعة الجوف.
3. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$ بين طلاب وطالبات جامعة الجوف في السعادة.
4. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$ بين طلاب وطالبات جامعة الجوف في الامتنان.
5. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$ بين طلاب وطالبات جامعة الجوف في الأمل.
6. يمكن التنبؤ بالسعادة من خلال الامتنان والأمل لدى طلبة الجامعة.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ لأنه المنهج الأنسب للدراسة الحالية.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من

جميع طلبة كلية العلوم والآداب بالقرينات المسجلين بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1438/1439 هـ وعدددهم (3514) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة:

أ) عينة الدراسة الاستطلاعية مكونة من (180) طالباً وطالبة بغرض التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس. (ب) عينة الدراسة الأساسية: تكوّنت عينة الدراسة من (396) طالباً وطالبة من طلاب كلية العلوم والآداب بالقرينات/ جامعة الجوف تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

والجدول رقم (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص والنوع.

كذلك تنوعت العينات المستخدمة في الدراسات ما بين طلاب المدارس, وطلاب الجامعة, وعينات راشدين وعينات ممتدة عبر أعمار مختلفة.

اختلفت نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة؛ ففي الامتنان انتهت دراسة (Froha, et al., 2009 ; محمد, 2014) إلى وجود فروق بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب. بينما في دراسة (محمد, 2013) توصلت نتائجها إلى فروق لصالح الإناث في متغير الأمل، وانتهت نتائج دراسة (الفنجري, 2007) إلى وجود فروق بين الطلاب والطالبات في (بعد المسارات) وعدم وجود فروق بينهم في (القوة الدافعة)، وأما دراسة (جودة, 2010) فخلصت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الأمل.

في حين اتفقت نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في السعادة إلى عدم وجود فروق مثل: دراسات (الفنجري, 2007 ; محمد, 2013; محمد, 2014) .

الدراسة الحالية تناولت متغيرات نفسية مهمة وجديدة بالبحث في مجال علم النفس الإيجابي, كما أنه بعد مراجعة الأدب السيكولوجي اتضح ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة, إذ لم يعثر الباحث على أية دراسة متعلقة بمتغيرات الدراسة ومترابطة معاً في حدود ما توافر-للباحث- من دراسات.

والجدير بالذكر أن الدراسة الحالية قد أفادت من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة وأهدافها والإطار النظري ومنهجيتها وصياغة الفروض وتفسير النتائج.

فروض الدراسة:

في ضوء استقراء الدراسات السابقة, والإطار النظري, أمكن صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

جدول 1

توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص والنوع:

| المجموع | طلاب | المتغير | |
|---------|------|---------|--------|
| 396 | 109 | علمي | التخصص |
| | 287 | نظري | |
| 396 | 224 | طلاب | النوع |
| | 172 | طالبات | |

أدوات الدراسة:

الدرجة الكلية على المقياس كلياً من (29-145) وفقرات

لغرض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، فقد

استخدم الباحث:

1- مقياس أكسفورد للسعادة: إعداد أرجايل ومارتن ولو

Argyel, Martin & Lu: ترجمة عبد الخالق (2003).

2- مقياس الامتنان: إعداد واتكنز وآخرين (2003) Watkins et

al., ترجمة عبابنة (2015).

3- مقياس الأمل: إعداد سنايدر وآخرين (1991) (snyder, et

al., ترجمة عبد الخالق (2004).

0,75) وهي دالة إحصائياً.

وقام أيضاً بالتحقق من الصدق باستخدام محك خارجي

وفيما يأتي وصف للمقياس على النحو الآتي:

(التقدير الذاتي للسعادة) وأظهرت النتائج إلى أن قيم الارتباط

أولاً: مقياس أكسفورد للسعادة: إعداد أرجايل ومارتن ولو
Argyel, Martin & Lu: ترجمة عبد الخالق وآخرين (2003).

بين المقياس والمحك الخارجي تراوحت ما بين (0,56-0,70)

وهي دالة إحصائياً.

وصف المقياس: تكوّن المقياس من (29) عبارة في الصورة

العربية المعدلة ولا يوجد للمقياس أبعاد وله درجة كلية، وهو

عبارة عن مقياس تقدير ذاتي يتضمن خمسة مستويات

للإستجابة هي: "غالباً" = 5 درجات، "كثيراً" = 4 درجات،

"أحياناً" = 3 درجات، "فليلاً" = درجتان، "نادراً" = درجة

واحدة، وتتراوح الدرجة على كل عبارة من (1-5) وتتراوح

الكلية لمقياس السعادة، والجدول الآتي ويوضح ذلك:

معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس (ن=180):

الدرجة الكلية

معامل

معامل

رقم الفقرة

الارتباط مع الدرجة الكلية

معامل

رقم الفقرة

الارتباط مع الدرجة الكلية

الارتباط مع الدرجة الكلية

معامل

معامل

رقم الفقرة

الارتباط مع الدرجة الكلية

معامل

الارتباط مع الدرجة الكلية

معامل

الارتباط مع الدرجة الكلية

معامل

عبد الله بن عبد الهادي العتري: إسهام متغيري: الامتنان والأمل في التنبؤ بالسعادة لدى طلبة الجامعة

| رقم الفقرة | معامل الارتباط مع الدرجة الكلية | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع الدرجة الكلية | معامل الارتباط مع الدرجة الكلية | رقم الفقرة |
|------------|---------------------------------|------------|---------------------------------|---------------------------------|------------|
| 5 | ** .670 | 15 | ** .777 | 25 | ** .785 |
| 6 | ** .869 | 16 | ** .689 | 26 | ** .847 |
| 7 | ** .812 | 17 | ** .805 | 27 | ** .802 |
| 8 | ** .760 | 18 | ** .758 | 28 | ** .624 |
| 9 | ** .590 | 19 | ** .851 | 29 | ** .820 |
| 10 | ** .712 | 20 | ** .734 | | |

**دالة إحصائية عند مستوى (0.01=α)

"أوافق بشدة" = 5 درجات، "أوافق" = 4 درجات، "محايد" = 3 درجات، "لا أوافق" = 2 درجات، "لا أوافق بشدة" = 1 درجة واحدة، وتعكس بالفقرات السلبية الآتية (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15) وتتراوح الدرجة على كل عبارة من (1-5) وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس كلياً من (41-205).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقياس:** تحققت (عبانته، 2015) من صدق المقياس في البيئة العربية باستخدام صدق البناء على عينة مكونة من (50) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة وتوصلت النتائج إلى أن جميع قيم الارتباط بين الفقرات والبعدهم تراوحت ما بين (0.33-0.81) وبين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (0.31-0.61) وهي قيم دالة إحصائية.

- **الاتساق الداخلي للمقياس:** قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة الأساسية مكونة من (180) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة وتم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتي يبين ذلك:

يبيّن الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (-0.590 -0.869)، وهي قيم مناسبة و تدل على الاتساق الداخلي لمقياس السعادة.

2_ ثبات مقياس السعادة: للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة الأساسية مكونة من (180) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات (0.978)، كما تم التحقق من الثبات بطريقة التجزئة النصفية المصحح باستخدام معادلة سييرمان براون وبلغ معامل الثبات (0.952)، وهي قيم مرتفعة وتدل على ثبات مقياس السعادة.

ثانياً: مقياس الامتنان: إعداد (Watkins et al., 2003) ترجمة عبابنة (2015).

وصف المقياس: تكوّن المقياس من (41) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الشعور بالرخاء (1-16) والامتنان البسيط (17-29) والامتنان للآخرين: (30-41)، وهو عبارة عن مقياس تقدير ذاتي يتضمن خمسة مستويات للاستجابة هي:

جدول 3

معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه. (ن=180):

| الشعور بالرخاء | الامتنان البسيط | الامتنان للآخرين |
|----------------|-----------------|------------------|
| رقم الفقرة | الارتباط | رقم الفقرة |
| 1 | *.198 | 17 |
| 2 | ** .642 | 18 |
| 3 | ** .556 | 19 |
| | | الارتباط |
| | | رقم الفقرة |
| | | 30 |
| | | 31 |
| | | 32 |

| الامتحان للآخرين | | الامتحان البسيط | | الشعور بالرخاء | |
|------------------|------------|-----------------|------------|----------------|------------|
| الارتباط | رقم الفقرة | الارتباط | رقم الفقرة | الارتباط | رقم الفقرة |
| **0.314 | 33 | **0.843 | 20 | **0.597 | 4 |
| **0.714 | 34 | **0.836 | 21 | **0.531 | 5 |
| **0.615 | 35 | **0.863 | 22 | **0.735 | 6 |
| **0.748 | 36 | **0.733 | 23 | **0.759 | 7 |
| **0.720 | 37 | **0.564 | 24 | **0.750 | 8 |
| **0.761 | 38 | **0.798 | 25 | **0.503 | 9 |
| **0.355 | 39 | **0.731 | 26 | .022 | 10 |
| **0.604 | 40 | **0.813 | 27 | **0.561 | 11 |
| **0.659 | 41 | **0.684 | 28 | **0.468 | 12 |
| | | **0.692 | 29 | .076 | 13 |
| | | | | **0.556 | 14 |
| | | | | **0.558 | 15 |
| | | | | .074 | 16 |

(10, 13, 16) من بعد الشعور بالرخاء، فقد جاءت قيم ارتباط الفقرات ضعيفة، وتم استبعادها وأصبحت فقرات المقياس (38) فقرة، وتم التحقق من الارتباطات بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس والجدول الآتي يبين هذه المعاملات.

*دالة إحصائية عند مستوى (0.05=<math>\alpha</math>) **دالة إحصائية عند مستوى (0.01=<math>\alpha</math>) يبين الجدول (3) أن معاملات ارتباط فقرات مقياس الامتحان مع الدرجة الكلية للبعد المنتمية له. وكانت قيم ارتباط بعد الشعور بالرخاء ما بين (0.022 - 0.759) وبعد الامتحان البسيط ما بين (0.486 - 0.863) وبعد الامتحان للآخرين بين (0.314 - 0.761)، وهي قيم مناسبة، وتدل على الاتساق الداخلي لمقياس الامتحان باستثناء الفقرات

جدول 4

معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس الامتحان (ن=180):

| الأبعاد | معامل الارتباط بالدرجة الكلية |
|------------------|-------------------------------|
| الشعور بالرخاء | **0.364 |
| الامتحان البسيط | **0.837 |
| الامتحان للآخرين | **0.810 |

**دالة إحصائية عند مستوى (0.01=<math>\alpha</math>)

الأساسية مكونة من (180) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ كذلك تم التحقق من الثبات بطريقة التجزئة النصفية المصحح باستخدام معادلة سييرمان براون والجدول الآتي يبين هذه المعاملات.

يبين الجدول (4) أن معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس الامتحان تراوحت بين (0.364 - 0.837) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى (0.01) وتدل على قوة الارتباطات بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس. ثبات مقياس الامتحان: للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة

الجدول 5

عبد الله بن عبد الهادي العتري: إسهام متغيري: الامتنان والأمل في التنبؤ بالسعادة لدى طلبة الجامعة

معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الامتنان (ن=180):

| التجزئة النصفية | ألفا كرونباخ | الأبعاد |
|-----------------|--------------|-----------------------|
| 0.833 | 0.880 | الشعور بالرخاء |
| 0.925 | 0.944 | الامتنان البسيط |
| 0.850 | 0.898 | الامتنان للآخرين |
| 0.848 | 0.887 | الدرجة الكلية للمقياس |

يتضمن أربعة مستويات للاستجابة هي: "صحيح تمامًا" = 4 درجات, صحيح غالبًا = 3 درجات, "خطأ تمامًا" = 2 درجات, "خطأ غالبًا" = درجة واحدة, وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (8-32).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: قام (عبدالحالقي, 2004) بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب قيمة ارتباطه مع محك خارجي فكانت قيم الارتباط بين المقياس وكل من: مقياس التوجه نحو الحياة "التفاؤل" (0.60) ومقياس التوقعات العامة للنجاح (0.55), ومقياس تقدير الذات (0.58) ومقياس تحقيق الذات (0.72) وهي قيم دالة إحصائياً.

الاتساق الداخلي للمقياس: قام الباحث بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة الأساسية مكونة من (180) طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة وتم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الأمل, والمجدول الآتي يبين هذه النتائج.

يبين الجدول (5) أن معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ بلغ للدرجة الكلية للمقياس (0.887) في حين تراوحت معاملات الثبات للأبعاد ما بين (0.880-0.944), وبلغت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبيرمان براون للدرجة الكلية للمقياس (0.848), في حين تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.833 - 0.925) وهي قيم مناسبة وتدل على ثبات مقياس الامتنان.

ثالثاً: مقياس الأمل: سنايدر وآخرون (snyder, et al.,1991) ترجمة عبدالحالقي(2004).

وصف المقياس: طور سنايدر وآخرون (1991) المقياس بما يتناسب مع المراهقين والبالغين, ويتكون المقياس من (12) عبارة موزعة على البعدين الآتين:

البعد الأول: القوة الدافعة (2-9 - 10-12).

والبعد الثاني: المسارات (1-4 - 6-8).

وأربعة بنود لا تصحح ضمن درجة مقياس تم وضعها في المقياس لتشتيت ذهن المفحوص وعدم معرفة هدف المقياس وهي (3-5 - 7-11). والمقياس عبارة عن تقدير ذاتي

جدول 6

معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد المنتميه له والدرجة الكلية لمقياس الأمل (ن=180):

| إيجاد المسارات | | | القوة الدافعة | | |
|---------------------------|-------------------|------------|---------------------------|-------------------|------------|
| الارتباط مع الدرجة الكلية | الارتباط مع البعد | رقم الفقرة | الارتباط مع الدرجة الكلية | الارتباط مع البعد | رقم الفقرة |
| ** .620 | ** .552 | 1 | ** .675 | ** .607 | 2 |
| ** .632 | ** .613 | 4 | ** .697 | ** .704 | 9 |
| ** .665 | ** .663 | 6 | ** .704 | ** .718 | 10 |
| ** .647 | ** .652 | 8 | ** .714 | ** .731 | 12 |

** دالة إحصائياً عند مستوى (0.01=α)

يبيّن الجدول (6) أن معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس على النحو الآتي: بعد القوة الدافعة تراوحت معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.607-0.731)، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين البعد والدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.675-0.714)، أما بعد المسارات فتراوحت معاملات الارتباط بين

جدول 7

معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الأمل

| الأبعاد | معامل الارتباط بالدرجة الكلية |
|----------------|-------------------------------|
| القوة الدافعة | **0.929 |
| إيجاد المسارات | **0.919 |

**دالة إحصائية عند مستوى (0.01=α)

يبيّن الجدول (7) أن معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الأمل تراوحت ما بين (0.919-0.929) وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى (0.01) وتدل على قوة الارتباطات بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس. ثبات مقياس الأمل: للتحقق من ثبات مقياس الأمل تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة

جدول 8

معاملات الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الأمل (ن=180):

| الأبعاد | ألفا كرونباخ | التجزئة النصفية |
|-----------------------|--------------|-----------------|
| القوة الدافعة | 0.845 | 0.856 |
| إيجاد المسارات | 0.802 | 0.762 |
| الدرجة الكلية للمقياس | 0.890 | 0.840 |

يبيّن الجدول (8) أن معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ بلغ للدرجة الكلية للمقياس (0.890) وأما معاملات الثبات للأبعاد فتراوحت ما بين (0.802-0.845)، في حين بلغت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبيرمان براون للدرجة الكلية للمقياس (0.840)، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد ما بين (0.762-0.856) وهي قيم مناسبة وتدل على ثبات مقياس الأمل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:
الفرض الأول: ينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05=α) بين الامتحان والسعادة لدى طلبة جامعة الجوف:
للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الامتحان والدرجة الكلية ومقياس السعادة والجدول الآتي يبين هذه النتائج:

معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس الامتنان والدرجة الكلية ومقياس السعادة. (ن=396):

| معامل الارتباط بالسعادة | أبعاد الامتنان |
|-------------------------|-------------------------------|
| .638** | الشعور بالرخاء |
| .495** | الامتنان البسيط |
| .757** | الامتنان للآخرين |
| .801** | الدرجة الكلية لمقياس الامتنان |

**دالة إحصائية عند مستوى (0.01=α)

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين الامتنان والسعادة مثل (Chen & Watkins, et al., 2003) ; Froha, et al., 2009 ; Kee,2008; Chen et al., 2009 محمد, 2014).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء مشاعر وسلوك الأفراد, إذ إن الأفراد الممتنين عندما يمارسون سلوك الامتنان لما يقدمه لهم الآخرون من عطايا أو منح أو فوائد أو هدايا أو مساعدات من مصادر خارجية سواء أكانت غير بشرية من الله عز وجل, أم مصادر بشرية من الأفراد الآخرين, أم مصادر طبيعية مثل الاستمتاع برؤية مناظر الورود والأنهار يظهرهم التقدير والشكر, والإعجاب والامتنان لهم, والاعتراف بالجميل, مما يترتب على ذلك نظرة إيجابية تنعكس صحة جسمية أفضل, وأمراضاً جسمية, وضغوطاً أقل, ويمارسون انفعالات إيجابية بدرجة أكبر, ويستمتعون برضا أكبر عن حياتهم لذلك يشعرون بالسعادة وعليه يكون الفرض الأول قد تحقق.

الفرض الثاني: الذي ينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05=α) بين الأمل والسعادة" لدى طلبة جامعة الجوف:

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الأمل ومقياس السعادة والجدول الآتي يبين هذه النتائج :

يبين جدول (9) وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائية في جميع الأبعاد (الشعور بالرخاء, الامتنان البسيط, والامتنان للآخرين) والدرجة الكلية لمقياس الامتنان مع مقياس السعادة, وبلغ معامل الارتباط بين بعد (الشعور بالرخاء) ومقياس السعادة (0.638) وبين بعد (الامتنان البسيط) ومقياس السعادة (0.495) وبين بعد (الامتنان للآخرين) ومقياس السعادة (0.757) وبين الدرجة الكلية لمقياس الامتنان ومقياس السعادة (0.801) وهي قيم ارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01).

ويدل هذا على أن الامتنان يرتبط ارتباطاً موجباً ودالاً بالسعادة لدى طلبة الجامعة, وأن ارتفاع الامتنان لدى الطلبة يناظر ارتفاع في الشعور بالسعادة لديهم, وتتسق هذه النتيجة مع ما أورده (Randy,et al.,2010) أن غالبية الدراسات الإمبريقية تشير إلى وجود ارتباط بين الامتنان والإحساس بالسعادة. ومع ما ذكره (Chen et al., 2009) بأن الأفراد الممتنين يخبرون بسعادة أكبر لأنهم يقدرّون الحياة, وبخاصة عندما يقارنون أنفسهم بالأشخاص الآخرين والذين يعيشون في ظروف صعبة, ومع ما توصل إليه (Emmons, 2009) بأن الأفراد الممتنين يقررون مستويات أعلى من الانفعالات الإيجابية, والرضا عن الحياة, والتفاؤل, ويندججون في السلوكيات المرغوبة اجتماعياً أكثر, ومع ما أشار إليه (Uysal & Satci, 2014) بأن لديهم أفكاراً إيجابية أكثر حول أنفسهم, ولديهم رضا أكثر عن العلاقات الاجتماعية.

معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس الأمل والدرجة الكلية ومقياس السعادة (ن=396):

| أبعاد الأمل | معامل الارتباط بالسعادة |
|----------------------------|-------------------------|
| القوة الدافعة | .690** |
| إيجاد المسارات | .701** |
| الدرجة الكلية لمقياس الأمل | .787** |

**دال إحصائياً عند مستوى (0.01=α)

والسعادة الذاتية وعدم وجود علاقة بين الأمل (بعد المسارات) والسعادة الذاتية.

ويفسر الباحث النتيجة في ضوء خصائص الأفراد مرتفعي الأمل والسعادة بأنهم يستطيعون البدء والاحتفاظ بالأنشطة التي يمكن أن تقود إلى تحقيق أهدافهم بالإضافة إلى إنتاج مسالك ممكنة لتلك الأهداف فلديهم كل من الطرق والإرادة لتحقيق أهدافهم (Papantoniou, et al., 2013) كذلك ينظرون إلى عوائق النجاح باعتبارها تحديات بدلاً من اعتبارها ضغوطاً، ولديهم أفكار إيجابية أكثر حول أنفسهم، ورضا أكثر عن العلاقات الاجتماعية، وتقدير ذات مرتفع، وأداء مميز (Valle, et al., 2006) ويترتب على ذلك رضا عن ذواتهم ونجاح في العديد من مجالات الحياة، وهذا النجاح يعد ناجحاً جزئياً عن سعادتهم ولديهم نشاط، وإيثار لغيرهم، ومهارات جيدة في حل الصراعات (Larsen & Eid, 2008). وعليه يكون الفرض الثاني قد تحقق بوجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين الأمل والسعادة.

الفرض الثالث الذي ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05=α) بين الطلاب والطالبات في السعادة:

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" -T-Test- لمقياس السعادة تبعاً لمتغير النوع بين الطلاب والطالبات والجدول الآتي يبين هذه النتائج:

يبين الجدول (10) وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً في بعدي (القوة الدافعة، والمسارات) والدرجة الكلية لمقياس الأمل مع مقياس السعادة. وبلغ معامل الارتباط بين بعد (القوة الدافعة) ومقياس السعادة (0.690) وبين بعد (المسارات) ومقياس السعادة (0.701)، وبين الدرجة الكلية لمقياس الأمل ومقياس السعادة (0.787) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وقد جاءت هذه النتيجة في الإطار المتوقع وتعني أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الأمل يسجلون مستوى مرتفع على مقياس السعادة .

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Allan, 2014) إلى أن سمات الشخصية الإيجابية ترتبط بالمؤشرات المتعددة للسعادة، وتظهر الأبحاث علاقات دالة بين تلك السمات والسعادة (in Niemiec, 2012) ومع ما توصل إليه (Sciloli & Biller, 2009) بأن الأمل والسعادة مفهومان يؤثر كل منهما في الآخر، إذ يعد الأمل مكوناً رئيساً من مكونات الحياة السوية للفرد. وتدعم الدراسات فكرة أن الأمل يرتبط بالسعادة (Edwards, 2009)، ووجدت دراسة (Shorey, et al., 2007) أن الأمل يرتبط أيضاً بشكل موجب بالهناء الذاتي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (Abdel-Khalek & Lester, 2010; Staats, et al. 2007) عبد الخالق وعيد، 2008؛ جودة، 2010؛ جودة، وأبو جراد، (2011) التي انتهت نتائجها إلى وجود ارتباط بين الأمل والسعادة. وجزئياً مع نتائج دراسة (الفننجري، 2007) التي خلصت إلى وجود علاقة بين الأمل (القوة الدافعة)

جدول 11

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمقياس السعادة تبعًا لمتغير النوع بين الطلاب و الطالبات (ن=396)

| النوع | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة الإحصائية |
|--------|-------|-----------------|-------------------|----------|-------------------------|
| طلاب | 224 | 93.47 | 29.52 | 0.99 | 0.32 |
| طالبات | 172 | 90.62 | 26.63 | | |

**دالة إحصائية عند مستوى (0.05=α)

ظل تقلص الفرص الوظيفية مقارنة بالماضي وزيادة درجة المنافسة , كذلك قد تكون هذه النتيجة عائدة إلى كون طبيعة المواد الدراسية ومحتواها المتشابهة بين الطلبة وعدم اختلافها باختلاف النوع (طلاب وطالبات) إذ تقدم للجميع بنفس المحتوى والكم والنوع، ومن ثم فإن الطلبة يتأثرون بهذه الظروف والمتغيرات والمؤثرات بمستوى يكاد يكون متقاربًا الأمر الذي قد يكون أسهم في عدم وجود فروق بينهم في متغير السعادة. وبذلك تحقق الفرض الثالث بعدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في السعادة.

الفرض الرابع: الذي ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05=α) بين طلاب وطالبات جامعة الجوف في الامتنان":

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" - T-Test - لمقياس الامتنان وأبعاده الفرعية تبعًا لمتغير النوع بين الطلاب و الطالبات و الجدول الآتي يبين هذه النتائج:

يبين الجدول (11) أن قيمة "ت" للسعادة بين الطلاب والطالبات بلغت (0.99) وهي قيمة غير دالة إحصائية وهذا يدل على عدم وجود فروق في السعادة بين الطلاب والطالبات. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (محمد، 2013؛ محمد، 2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الطلاب والطالبات في الشعور بالسعادة. وتختلف مع دراسات (الطراونة، 2014) التي توصلت إلى وجود فروق بين الطلبة في السعادة لصالح الإناث.

ويعزو الباحث هذه النتيجة في ضوء طبيعة المرحلة الجامعية فالظروف التي يمر فيها الطلبة تكاد تكون متشابهة فالبيئة الجامعية في مؤثراتها، وما يتعرض له الطلبة من مواقف وظروف حياتية مختلفة تكاد تكون متشابهة مثل: الضغوط الدراسية والأسرية بالإضافة إلى متطلبات النجاح والحصول على مؤهل علمي ثم ما يلي ذلك من ضغوط مابعد الحصول على المؤهل الدراسي في البحث عن عمل لتأمين مستقبلهم في

الجدول 12

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمقياس الامتنان وأبعاده الفرعية تبعًا لمتغير النوع بين الطلاب و الطالبات (ن=396):

| الأبعاد | النوع | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة الإحصائية |
|------------------------|--------|-------|-----------------|-------------------|----------|-------------------------|
| الشعور بالرخاء | طلاب | 224 | 38.65 | 9.17 | 0.29 | 0.76 |
| | طالبات | 172 | 38.93 | 9.63 | | |
| الامتنان البسيط | طلاب | 224 | 50.04 | 10.15 | 2.86 | **0.004 |
| | طالبات | 172 | 52.90 | 9.50 | | |
| الامتنان للآخرين | طلاب | 224 | 47.83 | 7.50 | 1.74 | 0.08 |
| | طالبات | 172 | 49.10 | 6.75 | | |
| الدرجة الكلية للامتنان | طلاب | 224 | 136.51 | 17.96 | 2.46 | *0.014 |
| | طالبات | 172 | 140.93 | 17.32 | | |

**دالة إحصائية عند مستوى (0.01=α) *دالة إحصائية عند مستوى (0.05=α)

وقد يكون عائداً إلى طبيعة الدور الاجتماعي الذي يفترض أن تكون المرأة أكثر إيجابية وتعبيراً عن مشاعرها وعواطفها لتوطيد أواصر العلاقات الاجتماعية والأسرية، لذا يكون لديهن تقدير لما يقدم لهن ، ولديهن اعتراف بالجميل، ويشعرن بالامتنان للآخرين أكثر من الرجل.

أما عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة في بعدي (الشعور بالرخاء، والامتنان للآخرين) فيرجعه الباحث في بعد الشعور بالرخاء إلى أن المستوى الاقتصادي يكاد يكون متقارباً لأفراد العينة. فما تقدمه الجامعة للطلبة من مكافآت شهرية، ومكافآت تحفيزية تقدم للجميع بغض النظر عن النوع (طلاب وطالبات)، وقد يكون التشابه في المستوى الاقتصادي لأسر أفراد العينة سبباً آخر في عدم وجود فروق بين الطلبة في الشعور بالرخاء.

في حين يعزو الباحث عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في بعد الامتنان للآخرين إلى أن ما يقدم لأفراد العينة من خدمات - سواء في الجانب التعليمي أم الاجتماعي أم الصحي أم الإرشادي - لا يختلف باختلاف النوع، فالخدمات تقدم لهم بمستوى واحد ، وبهذا يكون شعورهم بالامتنان للآخرين متشابهاً ، بالإضافة إلى طبيعة العلاقات الإيجابية التي تربط الطلبة بالآخرين تكاد تتشابه مما يشعرهم بالامتنان لهم، الأمر الذي قد يكون أسهم في عدم وجود فروق بينهم في الامتنان للآخرين ، وبذلك تحقق الفرض الرابع جزئياً.

الفرض الخامس: الذي ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين طلاب وطالبات جامعة الجوف في الأمل":

للتحقق من صحة الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمقياس الأمل أبعاده الفرعية تبعاً لمتغير النوع بين الطلاب والطالبات والجدول الآتي يبين هذه النتائج:

يبين الجدول (12) أن قيمة "ت" لبعدي الشعور بالرخاء بلغت (0.29) وهي قيمة غير دالة إحصائياً ، في حين بلغت قيمة "ت" لبعدي الامتنان البسيط (2.86) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). بينما بلغت قيمة "ت" لبعدي الامتنان للآخرين (1.74) وهي قيمة غير دالة إحصائياً في حين بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية لمقياس الامتنان (2.46) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05). وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات على بعد (الامتنان البسيط) والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت الفروق جميعاً لصالح الطالبات، وعدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات على بعدي (الشعور بالرخاء، والامتنان للآخرين).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما ذكره (Timmers & Fisher, 1998) أن المرأة أكثر دعمًا وخلقًا للعلاقات الاجتماعية مقارنة بالرجال إذ يكون الرجل دائماً منشغلاً بالحياة العملية على حساب دورها الاجتماعي لكسب المال وتوفير احتياجات الأسرة لذلك تكون المرأة الأكثر تعبيراً عن الامتنان (في محمد، 2013).

واتفقت نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع نتائج دراسة (محمد، 2013) التي انتهت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الامتنان لصالح الطالبات، وتختلف مع نتائج دراسة (محمد، 2014؛ Froha, et al., 2009) التي انتهت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب.

ويرجع الباحث وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الامتنان في بعد الامتنان البسيط والدرجة الكلية للمقياس قد يكون عائداً لكون الامتنان يرتبط بالجانب الوجداني العاطفي أكثر من ارتباطه بالجانب العقلي المعرفي وأن طبيعة المرأة بكونها عاطفية أكثر من الرجل وتحرص على التعبير صراحة عن مشاعرها وتقديرها للآخرين عندما يقدم لها معروفاً أو تعاملاً راقياً أو هدية ما مقارنة بالرجل.

جدول 13

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لمقياس الأمل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير النوع بين الطلاب والطالبات (ن=396):

| الأبعاد | النوع | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---------------------|--------|-------|-----------------|-------------------|----------|-------------------|
| القوة الدافعة | طلاب | 224 | 12.39 | 3.13 | 1.06 | 0.28 |
| | طالبات | 172 | 12.72 | 2.76 | | |
| إيجاد المسارات | طلاب | 224 | 13.30 | 2.47 | 0.74 | 0.45 |
| | طالبات | 172 | 13.11 | 2.53 | | |
| الدرجة الكلية للأمل | طلاب | 224 | 25.69 | 5.08 | 0.26 | 0.79 |
| | طالبات | 172 | 25.83 | 4.76 | | |

*دالة إحصائية عند مستوى (0.05=α)

الشهادة الجامعية التي تؤهلهم للمنافسة للحصول على وظيفة من خلالها يبدؤون خطواتهم في تكوين ذواتهم بالإضافة إلى ما توفره الجامعة من ظروف متشابهة للمنافسة فيما يقدم لهم من مكافآت وحوافز، فطبيعة البيئة الجامعية التي يعيشها الطلبة بالإضافة إلى البيئة الخارجية والمتغيرات تكاد تكون متشابهة ومتقاربة، ومن ثم فإن الطلبة يتأثرون بهذه الظروف والمتغيرات بمستوى يكاد يكون متقارباً الأمر الذي قد يكون أسهم في عدم وجود الفروق بينهم. وبذلك تحقق الفرض الخامس.

الفرض السادس: الذي ينص على أنه "يمكن التنبؤ بالسعادة من خلال الامتنان والأمل لدى طلبة الجامعة":

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الانحدار الخطي المتعدد لمقياس السعادة لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات الامتنان والأمل مجتمعة، والجدول الآتي يبين هذه النتائج:

يبين الجدول (13) أن قيمة "ت" بلغت (1.06) لبعده القوة الدافعة و(0.74) لبعده المسارات، وللدرجة الكلية لمقياس الأمل (0.26) وهي قيم غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي (القوة الدافعة، والمسارات) والدرجة الكلية لمقياس الأمل بين الطلاب والطالبات.

وتتسق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (جودة، 2010) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ في متغير الأمل وجزئياً مع دراسة (Staats, et al., 2007; الفنجرى، 2007) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق جوهرية بين الطلاب والطالبات في الأمل (بعد المسارات) وعدم وجود فروق بينهم في الأمل (بعد الإرادة).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلاب والطالبات لا تختلف أهدافهم التي يسعون إلى تحقيقها والمتمثلة في تحسين مستواهم العلمي والاجتماعي والاقتصادي، فالأهداف لديهم - غالباً - متشابهة في التخرج من الجامعة والحصول على

جدول 14

معاملات تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمقياس السعادة لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات الامتنان و الأمل مجتمعة (ن=396).

| النموذج | المعاملات غير المعيارية | | المعاملات المعيارية بيتا β | قيمة ت | الدلالة الإحصائية | R | R ² | قيمة ف | دلالة التغير في مربع الارتباط |
|----------|-------------------------|----------------|----------------------------------|--------|-------------------|------|----------------|---------|-------------------------------|
| | معامل الانحدار | الخطأ المعياري | | | | | | | |
| الثابت | .354 | .085 | | 4.171 | .000* | .938 | .880 | 942.823 | .000* |
| الامتنان | .442 | .019 | .566 | 23.602 | .000* | | | | |
| الأمل | .466 | .021 | .542 | 22.628 | .000* | | | | |

ت = 22.628؛ $p=0.000$ ؛ وقد بلغ معامل الارتباط الكلي R^2 بين المتغيرات و السعادة 0.880، وهذا يعني أن 80% من التباين في السعادة يفسر من خلال المتغيرات، (أي يمكننا التنبؤ بالسعادة بنسبة 80% من الأمل والامتنان) معادلة التنبؤ بالسعادة = 0.442 (الامتنان) + 0.466 (الأمل) + 0.354 وفي الآتي تفصيل لمدى مساهمة كل متغير من المتغيرات على السعادة:

يبين الجدول (14) معاملات الانحدار التي أظهرت أن جميع المتغيرات (الأمل والامتنان) مجتمعة تفسر (88%) من التباين في السعادة لدى طلبة الجامعة وهذا التفسير دال إحصائياً عند مستوى (0.05)، و يظهر الجدول أن قيم معاملات الانحدار المعيرة جاءت موجبة ودالة إحصائياً على متغير الامتنان ($\beta= 0.566$ ؛ $t=23.602$ ؛ $p= 0.000$)؛ وجاءت موجبة و دالة على مقياس الأمل ($\beta= -0.542$ ؛

جدول 15

معاملات تحليل الانحدار الخطي المتعدد الهرمي لمقياس السعادة لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغيرات الأمل والامتنان:

| النموذج | المعاملات غير المعيارية | | المعاملات المعيارية β | القيمة ت | الدلالة الإحصائية | R | R ² | التغير في قيمة R ² | دلالة التغير في مربع الارتباط |
|----------|-------------------------|----------------|-----------------------------|----------|-------------------|------|----------------|-------------------------------|-------------------------------|
| | معامل الانحدار | الخطأ المعياري | | | | | | | |
| الثابت | .354 | .085 | | 4.171 | .000* | | | | |
| الامتنان | .442 | .019 | .566 | 23.602 | .000* | .801 | .641 | .641 | .000* |
| الأمل | .466 | .021 | .542 | 22.628 | .000* | .938 | .880 | .239 | .000* |

وهذا التوجه الحياتي يتناقض مع النظرة الاكتئابية والتي تتضمن التركيز على الجوانب السلبية من الذات، والعالم، والمستقبل (Wood et al., 2009) ومن هنا يخبرون سعادة أكبر لأنهم يقدرون الحياة، وبخاصة عندما يقارنون أنفسهم بالأشخاص الآخرين والذين يعيشون في ظروف صعبة، ومن المحتمل أن يسلكوا بشكل عطوف نحو المتبرع أو أي طرف محفيد. (Chen et al., 2009).

لذلك فعندما يمارس الفرد الممتن للآخرين سلوك الامتنان والشكر لما يقدم له أو يمنح له من الله أو من الآخرين فإنه يقر عن مدى رضاه وبذلك يشعر بالرضا عن حياته مما يجعله يخبر مشاعر إيجابية وسارة والذي بدوره يؤدي إلى زيادة شعوره بالسعادة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Chen & Lin, 2013; Watkins, et al., 2003; Kee, 2008; محمد، 2014) التي توصلت نتائجها إلى إسهام الامتنان في التنبؤ بالسعادة.

ويبين الجدول (15) أن قيم معامل الانحدار جاءت موجبة ودالة على مقياس الأمل ($\beta=0.542$ ؛ $t=22.628$ ؛

يبين الجدول (15) معاملات الانحدار التي أظهرت أن جميع متغيرات الأمل والامتنان مجتمعة تفسر (88%) من التباين في السعادة لدى طلبة الجامعة وهذا التفسير دال إحصائياً عند مستوى (0.05)، ويظهر الجدول أن قيم معاملات الانحدار المعيرة جاءت موجبة ودالة إحصائياً على متغير الامتنان ($\beta= 0.566$ ؛ $t=23.602$ ؛ $p= 0.000$)؛ وأن متغير الامتنان يفسر ما نسبته (64.1%) من السعادة، وهي قيمة مرتفعة أي إنه يمكن التنبؤ بـ (64.1%) من السعادة من خلال متغير الامتنان.

معادلة التنبؤ بالسعادة من الامتنان السعادة = 0.442

(الامتنان) + 0.354

وترى إسهام الامتنان في التنبؤ بالسعادة بأنه قد يكون عائداً لكون الأفراد الذين لديهم درجة مرتفعة من الامتنان تكون نظرتهم لبيئتهم وللآخرين إيجابية مما يولد لديهم مزاجاً إيجابياً، ومن ثم شعور بالارتياح النفسي ويسبب لهم السعادة. بالإضافة إلى ما يتمتعون به من آراء إيجابية عن بيئاتهم الاجتماعية، ويستخدمون استراتيجيات مواجهة وقائية، ولديهم سمات إيجابية متعددة، ويقدرون حياتهم وممتلكاتهم.

عبد الله بن عبد الهادي العتري: إسهام متغيري: الامتنان والأمل في التنبؤ بالسعادة لدى طلبة الجامعة

تحقيق أهدافهم التي سعوا إليها والسعادة تحدث نتيجة لامتنان الفرد لما يتلقاه من دعم ومساندة من الآخرين لذا فإن زيادة مستوى الشعور بالسعادة لدى الأفراد يمكن أن يتم من خلال تنمية متغيرات إيجابية مثل الامتنان والأمل.

(p=0.000)؛ وأن متغير الأمل يفسر ما نسبته (23.9%) من السعادة , وهي قيمة مناسبة أي إنه يمكن التنبؤ بـ (23.9%) من السعادة من خلال متغير الأمل.

معادلة التنبؤ بالسعادة من الأمل السعادة=0.446+ (الأمل) 0.687

الرؤية المستقبلية والبحوث المقترحة:

في ضوء ماتوصلت إليه الدراسة من نتائج, يمكن تقديم المقترحات والدراسات الآتية:

1- وضع برامج إرشادية تهدف إلى تنمية مفاهيم السعادة والامتنان والأمل لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية لمساعدتهم على تحقيق أكبر قدر من الرضا عن حياتهم والشعور بالسعادة.

2- تضمين برامج الجامعة مقررات مهارات التفكير الإيجابي التي تؤدي إلى زيادة مستوى السعادة لدى الطلبة.

3- عقد ندوات وبرامج تدريبية تشجع الطلبة على مواجهة النظرة التشاؤمية في الحياة وتعزز النظرة الإيجابية يسودها الشعور بالامتنان والأمل والسعادة التي تنعكس إيجابياً على مخرجات الطلبة التعليمية وتسهم في إنجازهم الأكاديمي.

4- إجراء دراسة عن متغيرات إيجابية أخرى (الإيثار, الحكمة, العفة, الثقة بالنفس) كمنبئات للسعادة.

5- دراسة العلاقة بين الامتنان والأمل من جهة والسعادة لدى فئات أخرى في المجتمع.

6- إجراء دراسة عن نمذجة العلاقات بين السعادة والامتنان والأمل لدى طلبة الجامعة.

المراجع :

- جودة , آمال (2010). *التفاؤل والأمل وعلاقتها بالسعادة لدى عينة من المراهقين في محافظة غزة*. المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس, رابطة الإحصائيين النفسيين المصريين ص 639-671.
- جودة, آمال وأبو جراد, حمدي(2011). *التنبؤ بالسعادة في ضوء الأمل والتفاؤل لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة, مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات, العدد الرابع والعشرون (2), ص129-162*.
- دياب, رشا أحمد (2013). *علم النفس الإيجابي . الرياض : دار الزهراء*.

ويمكن تفسير قدرة الأمل في التنبؤ بالسعادة إلى أن الأفراد الذين يتسمون بمستويات عالية من الأمل يشعرون بمعنى الحياة والسعادة ولديهم الدافع الذي يحركهم نحو تحقيق أهدافهم فهم يتسمون بالانفعالات الإيجابية والثقة بالنفس, في ضوء تاريخهم من التعامل الناجح مع الضغوط, وتحقيق أهدافهم المرغوبة.

ويؤكد (Valle, et al.,2006) أن الأفراد مرتفعي الأمل يكون لديهم تقدير ذات مرتفع, والتزام أكبر بالممارسات الصحية, ويكون لديهم قلق الاختبار وقلق الأداء أقل, واكتئاب أقل.

في حين يرى (Lloyd & Hastings,2009) أنهم يميلون إلى أن يخبروا الانفعالات الموجبة , وإلى أن ينظروا إلى عوائق النجاح باعتبارها تحديات بدلاً من اعتبارها ضغوطات .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (Staats,et al. 2007 ; Chen et al., 2009؛ جودة وأبي جراد,2011) التي توصلت نتائجها إلى إسهام الأمل في التنبؤ بالسعادة.

ويرى الباحث أن إسهام كل من الامتنان والأمل في التنبؤ بالسعادة جاءت متسقة مع النظريات والدراسات السابقة التي تناولت المتغيرين (الامتنان والأمل) وإلى أهمية هذين المتغيرين في التنبؤ بالسعادة لدى الأفراد. وهذا ما أوضحه (Weber,et al., 2014) فعند مراجعته للدراسات السابقة وجد أن متغيرات شخصية نوعية مثل (الأمل, والامتنان) ترتبط بشكل إيجابي بالجوانب المختلفة من السعادة مثل الرضا العام عن الحياة , والوجدان الموجب.

فطبيعة هذه المتغيرات ترتبط فيما بينها بتأثير إيجابي فالسعادة تتحقق من خلال الأمل الذي يشعر به الأفراد في

- الطراونة، أحمد (2014). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، العدد، 158 - الجزء الثاني، ص 809-825.
- الطيب، محمد؛ البهاس، سيد (2009). *الصحة النفسية وعلم النفس الإيجابي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبدالحالقي، أحمد، والشطي، تغريد، وعباس، سوسن، والثويني، نادية، والذبي، سماح، وأحمد، شيماء، والسعيد، نجاة (2003). معدلات السعادة لدى عينات عمرية مختلفة من المجتمع الكويتي *مجلة الدراسات النفسية*. القاهرة، المجلد (13)، العدد (4)، ص 581-612.
- عبدالحالقي، أحمد؛ وعيد غادة (2008). حب الحياة ومدى استقلاليته أو ارتباطه بتغيرات الهناء الشخصي أو الحياة الطيبة. *مجلة دراسات نفسية*، المجلد (18) العدد (4) ص 587-600.
- عبدالحالقي، أحمد (2004). *الصيغة العربية لمقياس سنايدر للأمل*، *مجلة دراسات نفسية*، مج (14) عدد (2)، القاهرة، ص 183-193.
- عبدالصمد، فضل (2005). الشعور بالأمل والرغبة بالتحكم لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة المنيا "دراسة في ضوء علم النفس الإيجابي"، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، المجلد الثامن عشر، العدد الرابع، ص 32-80.
- عبد الوهاب، أماني (2006): السعادة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من المراهقين من الجنسين، *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، العدد الثاني، ص 254-306.
- عنانبة، كوكب يوسف (2015). *الامتنان والسعادة وجودة الحياة لدى طلبة جامعة اليرموك*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- الفنجري، حسن (2007). *الأمل وعلاقته بالسعادة الذاتية والإنجاز الأكاديمي*، المؤتمر العلمي الثامن للتربية (جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي) - مصر، مج (2) ص 1405-1428.
- محمد، هاني سعيد (2014): *الإسهام النسبي للتسامح والامتنان في التنبؤ بالسعادة لدى طلاب الجامعة: دراسة في علم النفس الإيجابي*، *دراسات نفسية*، مج 24، ع 2، ص 143-184.
- محمد، رشا عصام الدين (2013). *نوعية الحياة وعلاقتها بكل من: الامتنان والسعادة والتسامح: دراسة تمثيلية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة طنطا.
- محمود، أحلام (2007). *مستويات ومصادر إشباع السعادة كما يدركها المسنون في ضوء درجة تمسكهم بالقيم الدينية وبعض المتغيرات الأخرى*، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، المجلد (17) العدد (56) ص 115-193.

Arnau, R.C., Rosen, D.H., Finch, J.F., Rhudy, J.L., & Fortunato, V.J. (2007). Longitudinal Effects of hope on

Ababneh, Kawkab Youssef (2015). *Gratitude, Happiness and Quality of Life Among Yarmouk University*

- Fagley, N.S., (2012). Appreciation uniquely predicts life satisfaction above demographics, the Bigs, 5 Personality factors, and gratitude. *Personality and Individual Differences*, 59, 59-63.
- Froh, J. J. (2009). *Happiness*. In S.J. Lopez (Ed), *The encyclopedia of positive psychology* (pp.455-461). Oxford: Wiley- Blackwell.
- Froh, J. J., Bono, G., Fan, J., Emmons, R. A., Henderson, K., Harris, C., Leggio, H., & Wood, A. M. (2014). *Nice thinking! An educational intervention that teaches children to think gratefully*. *School Psychology Review*, 43, 132-152.
- Froh, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T.B., (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence*, 32, 633-650.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. Oxford: McGraw-Hill.
- Hill, R.E., & Buss, D.M. (2008). *Evolution and subjective well-being*. In M.Eid & R.J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well being* (pp.62-79). New York: The Guilford Press.
- Hill, P.L., Allemand, M., & Roberts, B.W. (2013). Examining the pathways between gratitude and self-rated physical health across adulthood. *Personality and Individual Differences*, 54, 92-96.
- Howell, A. J., & Larsen, D. J. (2015). *Understanding other-oriented hope: An integral concept within hope studies*. New York: Springer international publishing.
- Hoy, B.D., Suldo, S. M., & Mendez, L. M. (2013). Links between parents' and children's levels of gratitude, life satisfaction, and hope. *Journal of Happiness*, 14, 1343-1361.
- Irving, L.M., Snyder, C.R., & Jr, J.J.C., (1998). Hope and coping with Cancer by collage women, *Journal of Personality*, Vol (66), No (2), pp 195-214.
- Juadat, Amal and Abu Jarad, Hamdi (2011). Predicting happiness in the light of hope and optimism in a sample of students of Al-Quds Open University, *Al-Quds Open University for Research and Studies - Issue No. 24 (2)*, pp. 129-162
- Juadat, Amal (2010): *optimism and hope and their relationship to happiness among a sample of adolescents in Gaza*. Second Regional Conference of Psychology, Association of Egyptian Psychologists, pp. 639-671
- Lanham, M.E., Rye, M. S., Rinsky, L.S., & Weill, S.R. (2012). How gratitude relates to burnout and job satisfaction in Depression and Anxiety: A latent variable Analysis. *Journal of Personality*, vol (75), No (1), pp 43-63.
- Bono, G. & Froh, J. (2009). *Gratitude in school: Benefits to students and schools*. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds), *Handbook of positive psychology in schools* (pp.77-88). N. Y. Routledge.
- Bono, G., Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2004). Gratitude in practice and the practice of gratitude. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds), *Positive Psychology in Practice* (pp. 464 - 481). New Jersey John Wiley & Sons, Inc.
- Breen, W. E., Kashdan, T. B., Lenser, M. L., & Fincham, F. D. (2010). Gratitude and forgiveness: Convergence and divergence on self-report and informant ratings. *Personality and Individual Differences*, 49, 932-937.
- Carr, A. (2004). *Positive psychology: The science of happiness and human strength*. New York: Brunner-Routledge.
- Chen, L.H., & Kee, Y.H. (2008). Gratitude and adolescent athletes' well-being. *Social Indicators Research*, 89:361-373
- Chen, L.H., Hung, L., Chen, M. Y., Kee, Y.H., & Tsai, Y. M. (2009). Validation of the gratitude questionnaire (GQ) in Taiwanese undergraduate students. *Journal of Happiness Studies*, 10, 655-664.
- Ciaorochi, J., Heaven, P. C. L., & Davis, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of intellectual disabilities in Personality*, 41, 1161-1178.
- Diener, E., Kesebir, P., & Tov, W. (2009). *Happiness*. In M.R. Leary, & Hoyle, R.H. (Eds), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp.147-160). N.Y. The Guilford Press.
- Edwards, L. M. (2009). Hope. In S. J. Lopez (Ed), *The encyclopedia of positive psychology* (pp.487- 491). Oxford: Wiley- Blackwell
- Emine, C. T.M. & Satici, S. A. (2010). Big five and subjective happiness. *Education Sciences & Psychology*, 35, 10 - 15.
- Emmons, R. A. McCullough, M. E., & Tsang, J. (2003). The assessment of gratitude. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 327-341). Washington: DC, American Psychological Association.
- Emmons, R. (2009). Gratitude. In S.J. Lopez (Ed), *The encyclopedia of positive psychology* (pp.442 - 447). Oxford: Wiley-Blackwell.

- Papantoniou, G., Moraitou, D., Dinou, M., & Katsadima, E. (2013). *Dispositional hope and action-state orientation: Their role in self-regulated learning*. In A. Efklides, & D. Moraitou (Eds.), *A positive psychology perspective on quality of life* (pp. 219 - 241). N. Y. Springer Science+Business Media
- Park, N. (2009). *Character Strengths (VIA)*. In S. J. Lopez (Ed), *The encyclopedia of positive psychology* (pp. 135 -141). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). *Strengths of character in schools*. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools: Promoting wellness in children and youth* (pp. 65-76). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Park, N., & Peterson, C., Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603-619.
- Pavot, w. (2008). *The assessment of subjective well-being: Successes and shortfalls*. In M. Eid & R. J. Larsen (Eds.) *The science of subjective well being* (p. 124-140). New York: The Guilford Press.
- Proctor, C., Maltby, J., & Linley, P. A. (2011). Strengths use as a predictor of well-being and health-related quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 12, 153 - 169.
- Randy A. Sansone, M.D., Lori A., and Sansone, M.D. (2010). Gratitude and well being: *The benefits of appreciation*. *Psychiatry*, 7, 18-22.
- Saldaña, O., Escartín, J., Torres, L., Varela-Rey, A., Martín-Peña J., Rodríguez-Carballeira, A., Jiménez, Y., & Vidal, T. (2014). University students' strengths associated with an optimal academic and professional performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 30-34.
- Satici, S. A., Uysal, R., Akin, A. (2014). Forgiveness and vengeance : The mediating role of gratitude. *Psychological Reports: Mental & Physical Health*, 157-168.
- Schimmack, U. (2008). The structure of subjective well-being. In M. Eid & R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well being* (pp. 97-123). New York: The Guilford Press.
- Schrank, B., Mag, A. W., Sibitz, I., & Lauber, C. (2010). Development and validation of an integrative scale to assess hope. *Health Expectations*, 14, 417-428.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Shorey, H. S., Little, T. D., Snyder, C. R., Kluck, B., & Robitschek, C. (2007). Hope and personal growth mental health professionals. *Journal of Mental Health*, 34, 341-354.
- Larsen, R. J., & Eid M. (2008). *Ed Diener and the science of subjective well-being*. In M. Eid & R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well being* (pp. 1-13). New York : The Guilford Press.
- Lin, C. C. (2013). A higher-order Gratitude Uniquely predicts Subjective well-being: Incremental validity above the personality and a single Gratitude. *Social Indicators Research*, 1-16.
- Lloyd, T. J., & Hastings, R. (2009). Hope as a psychological resilience factor in mothers and fathers of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 957-968.
- Lopez, S. J., Rose, S., Robinson, C., Marques, S. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2009). *Measuring and promoting hope in school children*. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 37-51). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Lopez, S. J., Snyder, C. R. and Pedrotti, J. T. (2003). *Hope: Many definitions, many measures*. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 91- 106) . Washington: DC, American Psychological Association.
- Lucas, R. E. (2008). Personality and subjective well-being: Successes and shortfalls. In M. Eid & R. J. Larsen (Eds.), *The science of subjective well being* (pp. 171-194). New York: The Guilford Press.
- Mahmoud, Ahlam (2007): Levels and sources of happiness satisfaction as perceived by the elderly in light of their degree of adherence to religious values and some other variables, *The Egyptian Journal of Psychological Studies*, Vol. 17, No. 56, pp. 115-193.
- Mohammed, Hani Said (2014): The relative contribution of tolerance and gratitude in the prediction of happiness among university students: a study in positive psychology, *psychological studies*, vol. 24, p. 2, pp. 143-184
- Mohammed, Rasha Essam El Din (2013): *The quality of life and its relationship to: gratitude, happiness and tolerance: a developmental study*. Unpublished Master Thesis, Faculty of Arts, Tanta University.
- Niemiec, R. M. (2012). VIA character strengths: Research and practice (The first 10 years). In H. H. Knoop & A. Delle Fave (Eds.), *Well-being and cultures: Perspectives on positive psychology* (pp. 11-30). New York: Springer.

- well-being. *Social Behavior and Personality*, 31,431–452.
- Weber, M.,Wagner,L.,& Ruch,W.(2014).Positive feelings at school: on the relationships between students'character strengths, school-related affect,and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, Advance online publication.doi:10.1007/s10902-014-9597-1.
- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W.(2010) . Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30, 890–905
- Wood, A. M., Joseph,S., & Maltby, J.(2008).Gratitude uniquely predicts satisfaction with life:Incremental validity above the domains and facets of the five factor model.*Personality and individual Differences*,45,49–54.
- Wood, A. M., Joseph,S., & Maltby, J.(2009). Gratitude predicts psychological well-being above the big five facets. *Personality and individual Differences*. 46(4), 443.
- initiative: A comparison of positive, future-oriented constructs. *Personality and individual Differences* , 43,1917–1926.
- Stats,S. Comer,D. & Kaffenberger,J.(2007).sources of happiness and Stress for Collage Students:A replication and comparison over20 years psychological Reports, 101 (3),685–696.q
- Toussaint, L., & Friedman,P.(2009). Forgiveness, gratitude, and well-Being: The mediating role of affect and beliefs. *Journal of Happiness Studies*, 10:635–654
- Unswortha, K., L., Turner, N, Williams, H. M., & Piccin-Houle, S. (2010). Giving thanks: The relational context of gratitude in postgraduate supervision. *Studies in Higher Education*, 35, 871–888.
- Uysal, R., & Satci, S. A. (2014). The mediating and moderating role of subjective happiness in the relationship between vengeance and forgiveness. *Educational Sciences: Theory & Practice* , 6 , 2097–2105.
- Valle M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M.(2006).An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of school psychology*,44,393–406.
- Waters,L.(2012).Predicting job satisfaction:Contributions of individual gratitude and institutionalized gratitude Published Online December 2012 in SciRes (<http://www.SciRP.org/journal/psych>).
- Watkins, P. C. (2014). *Gratitude and the good life: Toward a psychology of appreciation*. New York:Springer Netherlands.
- Watkins, P. C., Woodward, K., Stone, T., & Kolts, R. L. (2003). Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude and relationships with subjective

The Contribution of the Variables of Gratitude and Hope to change of University Students' Happiness

Abdullah bin Abdul Hadi Salim Alenzi

Jouf University - College of Science and Arts - Qurayyat

Submitted 10-01-2019 and Accepted on 10-03-2019

Abstract: The Contribution of the Variables of Gratitude and Hope to change of University Students' Happiness The current study aimed to identify how the variables of gratitude and hope contribute to the prediction of university students' happiness (psychological well-being) and to explore the differences between male and female students. The study sample consisted of (396) male and female students selected from the Faculty of Science and Arts in Qurayyat. The researcher employed the Oxford Happiness Questionnaire prepared by Argyle, Martin & Lu (2003) and translated by Ahmed Abdul Khalek (2003). The Scale of Gratitude prepared by Watkins et al. (2003), translated by Ababna (2015,) together with The Scale of Hope prepared by Snyder, et al., translated by Ahmed Abdul Khaleq (2004), were also used in the project.

The results of the study manifested a statistically significant positive correlation between all dimensions of the Scale of Gratitude and its total score with the Scale of Happiness. It also showed the existence of a statistically positive correlation in all dimensions of the Scale of Hope and its total score with the Scale of Happiness. Moreover, the study indicated no statistical differences in happiness between male and female students and no statistical differences in their feelings of prosperity or gratitude towards others. Besides, there were some statistical differences in the dimensions of simple gratitude and the total score of the Scale of Gratitude in favor of the female students. No statistical differences in the dimensions of the Scale of Hope and its total score were noticed between male and female students. The study concluded that the scales of gratitude and hope together with all dimensions can predict happiness among Al-Jouf University students.

Keywords: gratitude, hope, happiness

ابتسام بنت عبد العزيز البديري وعبير بنت عبدالله الحربي: دلالات صدق وثبات مقياس الميول المهنية المصور للفتيات من ذوات القصور الفكري...

دلالات صدق وثبات مقياس الميول المهنية المصور للفتيات من ذوات القصور الفكري المتوسط في مدينة الرياض

ابتسام بنت عبد العزيز البديري

مشرفة تربوية - وزارة التعليم

عبير بنت عبدالله الحربي

قسم التربية الخاصة - جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1440/8/1 هـ - وقبل 1440/9/18 هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دلالات صدق وثبات مقياس الميول المهنية المصور للفتيات من ذوات القصور الفكري المتوسط بمدينة الرياض، وتكونت العينة من (83) فتاة من ذوات القصور الفكري المتوسط تتراوح أعمارهن بين (15-20) عامًا، كما أن درجة ذكائهن تتراوح بين (40-54) حسب مقياس الذكاء في ملفات الفتيات اللاتي يتعلمن داخل معاهد التربية الفكرية في شرق أو غرب مدينة الرياض، وكشفت النتائج عن وجود دلالات صدق مقبولة للمقياس من خلال نتائج صدق المحكمين، وصدق التكوين، أما دلالات الثبات فتتراوح بين المقبولة وغير المقبولة من خلال معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، والذي يمكن أن يفسر بخصائص المشاركات وطبيعة المقياس، وفي ضوء النتائج ومناقشتها تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات البحثية المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: دلالات الصدق، دلالات الثبات، الميول المهنية، القصور الفكري المتوسط، المقاييس المصورة.

المقدمة:

وحدات التوظيف أم غيرها" (وزارة العمل، 1437هـ، ص 7).
مما أدى إلى تشجيع القطاع الخاص في الاستفادة من برامج
التأهيل المنتهية بالتوظيف التي تبنتها بعض الشركات ليمت
توظيف الأفراد ذوي الإعاقة.

غير أن هذا الاهتمام على أرض الواقع اقتصر بالدرجة
الأعلى على الذكور، ولم تكن الفتيات ذوات حظ وفير. وقد
أشار التعليق العام رقم 3 على الاتفاقية فيما يخص الفتيات
والنساء ذوات الإعاقة اللاتي يتم التمييز ضدهن في محدودية
الفرص المتاحة لهن للتعليم والعمل بالإضافة إلى عدم المساواة
في الأجور والمخاطر التي تتعرض لها الفتيات ذوات الإعاقة
(The United Nations (UN), 2016).

وفي السعودية، كانت هذه الأنظمة والفرص التأهيلية
والوظيفية محدودة للإناث، وهي مقتصرة على الورش الموجودة
في المدارس والمعاهد وفق نمط تدريبي محدود، ولكن لم يستمر
الوضع طويلاً، فقد ظهر حراك مرتبط برؤية 2030 التي
أطلقت سنة 2017 والتي نصت بأنه "سنمكّن أبنائنا من
ذوي الإعاقة من الحصول على فرص عمل مناسبة وتعليم
يضمن استقلاليتهم واندماجهم بوصفهم عناصر فاعلة في
المجتمع، كما سنمدّهم بكل التسهيلات والدورات التي
تساعدهم على تحقيق النجاح" (رؤية المملكة العربية السعودية
2030، 2016).

وقد عملت الرؤية كهدف يتحقق بتقنين عملية التأهيل
للوصول إلى التمكين الوظيفي كونه من الطاقات البشرية التي
لا بد من استثمارها وإدارة العجلة الاقتصادية بواسطتهم
والاستفادة منهم في سوق العمل وفق قدراتهم وميولهم المهني
واهتماماتهم. إلا أن ذوي القصور الفكري بالأخص يجدون
صعوبة في اتخاذ القرار المهني لذا فإن توفير الإرشاد المهني
والمشورة المهنية مساعداً لخلق فرص وظيفية ومهنية لهم
(المصري، 2017).

ومن المؤكد أن بعض الدراسات اثبتت أن الميول عامل
مهم في تقبل الفرد للمهنة وتميزه بها، كما تُعدُّ معزراً لتعلم

يُعد موضوع التأهيل المهني للأفراد ذوي الإعاقة من
الأهداف التي تسعى لها الحكومات في الاستفادة من الطاقات
الموجودة لديهم، إذ تبلغ نسبة الإعاقة في المملكة العربية
السعودية 7.1% من إجمالي عدد السكان السعوديين، ويمثل
الذكور منهم 3.7%، والإناث 3.4%، كما أن عدد الأفراد
ذوي القصور الفكري المدموجين في المدارس والمراكز المختصة
بتدريس وتدريب هذه الفئة هو (17602)، وعدد الذكور
منهم (11293)، والإناث (8074) (وكالة الوزارة للتخطيط
والمعلومات، 2017).

إن التعرف على هذه الأعداد يهدف للوصول إلى تحقيق
الأهداف التعليمية التأهيلية لتمكين هؤلاء الأفراد من
الاستقلالية الذاتية وفق أفضل المعايير، ومن هذا المنطلق بدأت
حكومة المملكة العربية السعودية بتوقيع الاتفاقية الدولية
لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة عام 2008، إذ تنص المادة
27 على الاعتراف بحق الأفراد ذوي الإعاقة في عمل مهني
تناسب مع اهتماماتهم واحتياجاتهم بعد تسهيل ظروف العمل
و ضمان حقوقهم الكاملة التي تحميهم وبعد تمكينهم من برامج
التوجيه والتأهيل المهني وخدمات التوظيف (The United Nations (UN), 2006).

منها انطلقت المملكة العربية السعودية إلى وضع الأنظمة
الكفيلة لتطبيق الاتفاقية ووضع المهام والبرامج التي يلتحق بها
ذوو الإعاقة، فقد كانت وزارة الشؤون الاجتماعية (وزارة
العمل والتنمية الاجتماعية حالياً) من الوزارات التي عنيت
بتوفير التأهيل ضمن مهنة معينة، ولذلك أصدرت اللائحة
التنفيذية لوزارة العمل بقرار وزاري عام 1426، وتم تعديله عام
1436، وقد تضمنت المادة الثامنة والعشرين التي نصت على
"أن كل صاحب عمل يستخدم خمسة وعشرين عاملاً
فأكثر، وكانت طبيعة العمل لديه تمكنه من تشغيل المعوقين
الذين تم تأهيلهم مهنيًا؛ أن يشغل 4% من مجموع عدد عماله
من المعوقين المؤهلين مهنيًا، سواء أكان ذلك عن طريق ترشيح

ابتسام بنت عبد العزيز البديري وعبير بنت عبدالله الحربي: دلالات صدق وثبات مقياس الميول المهنية المصور للفتيات من ذوات القصور الفكري...

وترى علام (1992) أن التعرف على ميول الأفراد يُعد من الأمور المهمة التي توجه في ضوءها البرامج التعليمية والتدريبية لتنمية الميول، وبخاصة الميول المهنية إذ ترتبط بأدوارهم في الحياة و تحديد اتجاهاتهم المهنية. وهذا ما دعا الباحثين إلى دراسة الميول المهنية، فقد كانت محوراً في عدد من الدراسات (مثل مقداد وعبد الله، 2014؛ العنزى، 2011؛ عبد الحسين، 2010؛ محمد، 2009؛ الخطيب، 2005؛ عبد الحميد، 2003؛ طاهر، 2000؛ البداينة، 1996؛ لطفي، 1993؛ علام، 1992). وهذه الدراسات مع أنها تُعنى بالميول المهنية وقياسها، فإنها تفتقر للتركيز على الميول عند ذوي القصور الفكري. في حين كانت دراسة عيد (2006) هي الدراسة الوحيدة على المستوى العربي التي تناولت ميول المهنة لذوي القصور الفكري البسيط، مما جعل نقص التراث الفكري في هذا المجال محركاً دافعاً لهذه الدراسة التي تُعد أصيلة كونها تهدف إلى تقنين مقياس الميول المهنية للفتيات ذوات القصور الفكري المتوسط في مرحلة ما بعد الثانوية إذ إن هذه المرحلة تعدُّ مرحلة مهمة لإعدادهن للاستقلالية وسوق العمل.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

إن الدول المتقدمة علمياً وحضارياً تهتم بدراسة الميول المهنية بوجه عام، وذلك لأن القوانين الدولية تكفل حق ذوي الإعاقة في الوصول إلى كل الخدمات المقدمة لجميع الأفراد، من ضمنها حقهم في امتحان وظيفة تناسب مع اهتماماتهم والحصول على برامج مهنية ملائمة، ونظراً لأهمية التفضيلات والميول المهنية وأهمية المقاييس في هذا المجال، فقد اهتم الباحثون في مجال الإرشاد المهني بإعداد وتصميم مقاييس للتفضيلات المهنية وتحديدتها، والتحقق من صدقها وثباتها، وإمكانية استخدامها لكل الأعمار والفئات المختلفة، إذ مكنت الباحثين من الحصول على معلومات مفصلة ودقيقة وشاملة (Swanson & Fouad, 2010). ونتيجة لأن ذوات القصور الفكري المتوسط غالباً ما يُهمَلن عند حصر

مهارات ومتطلبات المهنة (محمد، 2009)؛ وقد أشار الدوسري (2016) بأن وجود خطة انتقالية فردية لكل طالب من ذوي القصور الفكري البسيط والذي يقوم بإعدادها فريق متعدد التخصصات وتكون متناسبة مع قدراته وميوله واهتماماته تعد مؤشراً على إمكانية نجاح الفرد ذي القصور الفكري في مرحلة العمل . ولكي تتحقق أهداف النجاح المهني لا بد من توفر المقاييس التي تحدد تلك الميول المهنية، غير أن الدراسات لم تسع إلى تقنين أيٍّ من المقاييس على البيئة السعودية التي تحاكي هذا المجال بطبيعة البيئة أو المهن المتوفرة للجنسين. علماً بأن عملية قياس الميول المهنية تتطلب معرفة بالأسس والمبادئ التي تقوم على عمليه قياس هذه الميول والسمات الإدراكية واللفظية للأفراد.

وقد أشار المحرزي (2006) إلى أن بعض هذه المقاييس قائم على نظريات الإرشاد النفسي والمهني وأنماط الشخصية، ومنها ما هو قائم على دراسة خصائص الأفراد في المهن المختلفة، وبعضها الآخر قائم على دراسة الأنشطة التي ترمز إلى المهن المختلفة، أو تحليل مضمون الميول في الوظائف المختلفة أو الكشف عما يجب وما لا يجب أن يقوم به الفرد (العمرى، حسن، كاظم، وبكار، 2017).

فالاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية أدوات يمكن تطبيقها بمختلف أنواعها إلكترونياً، أو بالطريقة التقليدية، لفظية كانت أو مصورة (الصمادي والدرايع، 2004). وتعمل الاختبارات المصورة كما ذكر بهدار وصادق (2001) على إثراء المواقف التعليمية بالمشيرات البصرية فينعكس إيجابياً على الفرد إذ يتم خلق حالة من الرضا والاقتناع نتيجة تكثيف عناصر التشوق والإبحار والوضوح فيتفاعل معها (العمرى، حسن، كاظم وبكار، 2017)، وهذا يناسب غالباً ذوي القصور الفكري إذ إن كثيراً منهم محدودو اللغة لا يستطيعون التعبير اللفظي مما يجعل الاختبار المصور عنصراً فعالاً في التعرف على ميولهم المهنية.

من إعداد عيد وتم تطبيقه على (52) فردًا من ذوي القصور الفكري البسيط. بالإضافة إلى دراسة متغيرات (الجنس، العمر، المكان الجغرافي، درجة الذكاء)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الميول المهنية حسب متغير الجنس إذ فضل الذكور العمل الميكانيكي، أعمال تشييد البناء، في حين فضلت الفتيات العمل الفندقية، العمل في المستشفيات وأعمال المنسوجات. كما اتضحت فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية حسب المتغير الجغرافي، فقد مالت مجموعة المقيمين في الأقاليم إلى مهن التشييد والبناء في حين أن المقيمين في القاهرة مالوا إلى العمل في المستشفيات، ولم توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية في متغيري (درجة الذكاء "الأقل والأعلى") ومتغير (العمر "الأصغر عمرًا والأكبر").

ومن هنا نشأت فكرة التعرف على ميول ذوات القصور الفكري المتوسط بطريقه علمية حتى يمكن الاستفادة من نتائج تطبيق الأداة عند توجيههن إلى المهن التي سيتدرن عليها في مجالات التدريب المهني ومراكز التأهيل المهني وبالورش المحمية وذلك حسب تفضيلات الميل التي حصلت عليها من المقياس، إذ قام الباحثون بإجراء دراسات للتعرف على تفضيل ذوي القصور الفكري وأسرههم والعاملين معهم للعمل في الورش المحمية أو بيئات العمل الواقعية المدمجة واتضح أن الغالبية يؤمنون بإمكانية ممارستهم العمل في بيئات الدمج إذا قدم لهم الدعم (Migliore, Mank, Grossi, & Rogan, 2007)

كما سعى آخرون إلى تقنين المقاييس الخاصة بالميول المهنية. وفي دراسة أخرى لريتر (Reiter, 1990) والتي هدفت إلى دراسة الميول المهنية والدافعية للتدريس بمراكز التأهيل المهني لذوي القصور الفكري، تم استخدام القائمة المهنية المفسرة لريتر (1980) واستبانة خاصة مصممة لقياس الدافعية للعمل الذي يعتمد على نموذج هيدزبرج تم تطبيقها على (152) فردًا من ذوي القصور الفكري، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين الميول والدافعية لدى العينة، وظهر أنماط مستمرة من

الاحتياجات أو الميول المهنية، كما أنهن يواجهن بعض المشكلات في مجالات التدريب المهني اللاتي يتدرن عليها فبعضهن لا يتكيفن مع المهنة وبعضهن الآخر لا يستفدن من التدريب المقدم لهن. وبغض النظر عن العوامل التي تسببت في ظهور عقبات توظيفهن، غير أن الملاحظ أن هؤلاء الفتيات لا يتم توجيههن بشكل كافٍ.

لذلك وجب مواجهة هذا العقبات من خلال التأهيل المهني، لتنمية القدرات والمهارات الضرورية لديهن مما يؤدي إلى تحقيق الاستقرار الوظيفي وذلك بتقديم البرامج الانتقالية في المدارس والمراكز التعليمية المتوافقة مع تعريف القانون الأمريكي بأنها مجموعة من الأنشطة التي تتسم بنفس النسق وتهدف إلى التعامل مع الطفل من ذوي الإعاقة والتي تركز على تحسين التحصيل الأكاديمي والوظيفي للطفل من ذوي الإعاقة وذلك لتسهيل انتقاله من مرحلة المدرسة إلى مرحلة ما بعد المدرسة بما في ذلك من تعليم مهني، وتعليم جامعي، والتعليم المستمر للكبار، وخوض مضمار العمل، والعيش المستقل، والمشاركة الاجتماعية إذ تستند هذه الأنشطة على احتياجات الطفل الفردية، مع مراعاة نقاط القوة للطفل، رغباته وميوله (Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA, 2004)

وعلى الرغم من توافر الخدمات التربوية والاجتماعية فإن مجال التأهيل المهني لذوي الإعاقة، في المملكة العربية السعودية يشكو ندرة في بحوثه بوجه عام، وخاصة تلك التي تدور حول الميول المهنية لذوي الإعاقة وبالأخص ذوي القصور الفكري والتعرف إلى تفضيلاتهم المهنية. ورغم أن بعض الدراسات ركزت على وضع برامج لتأهيل ذوي القصور الفكري ولم تهتم الدراسات بالبحث عن الميول المهنية لهم، إلا من خلال دراسات محدودة ومنها دراسة عيد (2006) التي هدفت إلى التعرف على الميول المهنية لذوي القصور الفكري البسيط وإعداد أداة مقننة لقياس هذه الميول لتوجيههم مهنيًا، بحيث تم استخدام مقياس الميول المهنية لذوي القصور الفكري البسيط

ابتسام بنت عبد العزيز البديري وعبير بنت عبدالله الحربي: دلالات صدق وثبات مقياس الميول المهنية المصور للفتيات من ذوات القصور الفكري... .

وعلى هذا الأساس يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية

من خلال التساؤل الرئيس الآتي:

- هل يتصف مقياس الميول المهنية لدى الفتيات من ذوات القصور الفكري المتوسط في البيئة السعودية بدلالات صدق وثبات تجعله قابلاً للاستخدام في عملية الكشف عن الميول المهنية في المرحلة المتوسطة والثانوية للفتيات من ذوات القصور الفكري المتوسط والتي تتراوح أعمارهن بين 15 إلى 20 سنة؟
ويتفرع من السؤال الرئيس عدة تساؤلات على النحو الآتي:
1. ما دلالات الصدق لمقياس الميول المهنية للفتيات ذوات القصور الفكري المتوسط؟
 2. ما دلالات الثبات لمقياس الميول المهنية للفتيات ذوات القصور الفكري المتوسط؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد مقياس مصور يقيس الميول المهنية لدى الفتيات ذوات القصور الفكري المتوسط والتحقق من صدقه وثباته بمدينة الرياض.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة الحالية في الجوانب الآتية:
1. توفر مقياس مصور للميول المهنية يناسب ذوات القصور الفكري المتوسط بحيث يُعد إضافة إلى الميدان الذي تندر فيه المقاييس المستخدمة للتوجيه المهني للفتيات ذوات القصور الفكري المتوسط.
 2. حاجة الميدان إلى أداة تساعد على تحديد الميول المهنية الخاصة بذوي القصور الفكري المتوسط للفتيات مناسبة للبيئة التي تعيش فيها الطالبات في البرامج المهنية الحكومية وتتسم بالصدق والثبات.

حدود الدراسة:

تحدد نتائج الدراسة بدرجة استجابة أفراد العينة على فقرات مقياس الميول المصور للفتيات ذوات القصور الفكري

المعرفة المهنية المختلفة، وأوصت الدراسة بضرورة وضع ذوي القصور الفكري في بيئة عمل طبيعية والاشتراك مع الأيادي العاملة في سوق العمل الخارجي.

كما أشارت دراسة رالف (Ralph,1987) والتي تكونت من (300) طالب من طلاب المدرسة الثانوية من ذوي القصور الفكري البسيط، إذ تم تطبيق (11) مقياساً فرعياً على هؤلاء الطلاب من مقياس قائمة الميل المهني غير القرائي ونظم بطريقتين متتابعين في سلسلة من الإجراءات المحللة وأشارت النتائج إلى (5) مجالات واضحة للميل (الميل الطبيعي، الميكانيكي، الميكانيكي الطبيعي، الخدمة الشخصية، الخدمة الاجتماعية الشخصية). وقد أثبتت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في الميول، في حين اختار الذكور العمل على السيارات يتبعه أعمال البناء، وقد اختارت الإناث أولاً: العمل في المستشفيات يليه العمل على الملابس، بإعداد الطعام ثم خدمة الآخرين.

وفي دراسة مشابهة هدف إبراهيم (2012) إلى التعرف على الميول المهنية لدى ذوي القصور السمعي وذوي القصور البصري، ومع أنه استهدف فئات مختلفة عن القصور الفكري فإنه قاس الميول المهنية باستخدام مقياس الميول المهنية للمكفوفين من إعداده ومقياس الميول المهنية لذوي القصور الفكري البسيط (يوسف محمد عيد، 2006)، بحيث قام بتطبيقه على (139) طالباً وطالبة من مدارس النور للمكفوفين ومدارس الأمل للضم بمحافظة القاهرة ومحافظة كفر الشيخ ومحافظة الغربية وتم دراسة المتغيرات التي تؤثر على الميول المهنية لذوي الإعاقة ومنها (العمر، الجنس، شدة القصور "بسيطة / شديدة")، وأظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين من نفس نوع القصور من حيث متغير الجنس والعمر، غير أنه لا توجد أي دلالة إحصائية لمتغير شدة القصور لدى ذوي القصور البصري، في حين أنها ذات دلالة وتأثير لدى ذوي القصور السمعي.

يمثل المجتمع الكلي للدراسة، كما استبعدت خمس طالبات لانقطاعهن عن المؤسسة في فترة التطبيق بالإضافة إلى طالبتين تغيبتا أكثر من مرة خلال فترة التطبيق فتعذر التواصل معهما. واستبعدت أيضًا بيانات طالبتين، وتم بعد التطبيق لعدم اكتمال البيانات البيوجرافية المرتبطة بالمتغيرات. مما يعني أن المشاركات التي أجريت الدراسة عليهن عددهن (83) من الفتيات ذوات القصور الفكري المتوسط اللاتي تتراوح أعمارهن بين (15-20) عامًا، ودرجات ذكائهن بين (40-54) حسب مقياس الذكاء في ملفات الفتيات بالمعهد.

وقد تم اختيار المشاركات من ذوات القصور الفكري المتوسط لقلة البرامج الانتقالية المتوفرة لهن، إذ اقتصرت البرامج على ذوات القصور الفكري البسيط. في حين كان تدريب ذوات القصور الفكري المتوسط قاصرًا على المرحلة المتوسطة داخل المعاهد بدون أي تدريب وظيفي، جدول (1) يوضح بيانات المشاركات:

المتوسط الملتحقات بمعاهد التربية الفكرية بالرياض ممن تتراوح أعمارهن بين (15-20) سنة، ومتغيراتها ومنها العمر، والمرحلة الدراسية، وموقع المعهد الجغرافي. وذلك في الفصل الدراسي الأول من عام 1437 هـ.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثتان في الدراسة الحالية المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية وللوصول للأهداف التي تسعى إلى تحقيقها.

المشاركات في الدراسة:

تم اختيار المشاركات بطريقة مقصودة، وتم حصر الملتحقات بمعاهد التربية الفكرية في شرق وغرب مدينة الرياض (إذ تلتحق الطالبات ذوات القصور الفكري المتوسط في هذه المعاهد فقط) واللاتي تتراوح أعمارهن بين 15-20 سنة من ذوي القصور الفكري المتوسط ويبلغ عددهن (92) فتاة بما

جدول 1

توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الديمغرافية (موقع المؤسسة، المرحلة العمرية، المرحلة الدراسية):

| النسبة | العدد | موقع المؤسسة |
|--------|-------|------------------------------------|
| 47.0 | 39 | معهد التربية الفكرية في شرق الرياض |
| 53.0 | 44 | معهد التربية الفكرية في غرب الرياض |
| 100 | 83 | المجموع |
| النسبة | العدد | المرحلة العمرية |
| 33% | 27 | 15-16 |
| 42% | 35 | 17-18 |
| 25% | 21 | 19-20 |
| 100 | 83 | المجموع |
| % | العدد | المرحلة الدراسية |
| 47.0 | 39 | المرحلة المتوسطة |
| 53.0 | 44 | المرحلة الابتدائية |
| 100 | 83 | المجموع |

الفتيات كن في معهد التربية الفكرية في شرق الرياض. وأما فيما يتعلق بمتغير المرحلة العمرية، فيتضح من جدول (1) أن الغالبية كن في المرحلة العمرية بين 17-18 سنة (33%)،

ويتضح من جدول (1) المتعلق بمتغير توزيع أفراد العينة وفق متغير الموقع الجغرافي، أن معظم المشاركات في معهد التربية الفكرية في غرب الرياض بنسبة (53%)، وبنسبة (47%) من

ابتسام بنت عبد العزيز البديري وعبير بنت عبدالله الحربي: دلالات صدق وثبات مقياس الميول المهنية المصور للفتيات من ذوات القصور الفكري... .

تليها المرحلة العمرية من 15-16 سنة (27%)، ثم المرحلة العمرية من 19-20 سنة (25%) وبالنسبة لتوزيع المشاركات وفق متغير المرحلة الدراسية يتضح من جدول (1) أن الغالبية كن بالمرحلة الابتدائية (53%)، تليها المرحلة المتوسطة (47%).

أداة الدراسة:

هي مقياس الميول المهنية المصور، وهو مقياس مهني مصور صُمم لتحديد ميول الفتيات المهني، وقد تم تحديد المجالات بناء على ما وجد في بيئة العمل المحلية، إذ تم اختيار بعض المهن المستجدة من رؤية متطلبات الميدان الوظيفي ومتطلبات أصحاب العمل من الشركات والمؤسسات التي تعنى بتوظيف الفتيات ذوات القصور الفكري بدرجة متوسطة وما يمكنهن بالمقابل القيام به وفق قدراتهن وطبيعة الأسر المحافظة. وُئني المقياس على فكرة مقياس الميول المهنية المصور لذوي القصور الفكري البسيط من إعداد عيد (2006) الذي نُشر في دراسة (الميول المهنية لدى عينة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة فئة القابلين للتعلم)، والذي استخدم فيه برنامج عرض الشرائح (Power point)، إذ قام بعرض صورتين في كل شريحة.

يتميز مقياس قياس الميول المهنية المصور باحتوائه على مجموعة من الصور الملونة التي تمثل المجالات المهنية والمهن المرتبطة فيها، إذ يمكن للفتاة أن تختار منها، لذا يكون هذا المقياس أسهل في الاستخدام، كما أنه يتخلص من أثر المعوقات اللغوية (كالفهم اللغوي وصعوبات القراءة). أما بالنسبة لتحديد الميل المهني للفتاة فقد كان يعبر عنه بنتائج مجموع الدرجات في كل مجال، والذي يُفترض فيه أن يتكرر اختيار الفتاة للصورة التي تمثل مهنة ما في نفس المجال. وتنحصر المجالات التي تم اختيارها بخمسة مجالات وكل مجال يحتوي على (3) مهن. كما أن كل مهنة تعبر عنها صورة واحدة فقط تكررت (4) مرات، علماً بأن هذه المهن يمكن للفتاة العمل بها بشكل مستقل أو كمساعدة ويوضح المقياس

الميل الرئيس للفتاه، ويمكن أن يكون لها ميل آخر فرعي حسب مجموع تكرارات الصور. هذه المجالات ومهنتها تتضح على النحو الآتي:

1-الميل للأعمال المكتبية: وتعني تفضيل الأعمال المرتبطة بالأعمال المكتبية مثل طباعة الأوراق على الحاسب الآلي، وتصوير الأوراق وأيضاً ترتيب الملفات والأوراق.

2-الميل للأعمال الحرفية: ويعني تفضيل الأعمال المرتبطة بالأعمال الحرفية مثل تصفيف الشعر والمكياج وعمل الأشكال باستخدام الفخار وأيضاً الخياطة.

3-الميل للأعمال الفنية: ويعني تفضيل الأعمال المرتبطة بالأعمال الفنية مثل الرسم بجميع أنواعه وتصميم الأساور بالخرز وأيضاً التصوير الفوتوغرافي.

4-الميل للأعمال العامة: ويعني تفضيل الأعمال المرتبطة بالأعمال العامة مثل خدمة الضيوف وتقديم المأكولات والمشروبات أو تنظيف المنازل والمكاتب وأيضاً رعاية الأطفال والعناية بهم.

5-الميل للخدمات المهنية: ويعني تفضيل الأعمال المرتبطة بالأعمال المهنية المتعلقة بمساعدة المهنيين الذين يعملون في التعليم والطهو والبيع.

خطوات إعداد المقياس:

1. الاطلاع على عدة دراسات ناقشت الميول المهنية ودراسة المتغيرات (الجنس والعمر ونوع الإعاقة) وكيفية إعداد المقياس. كما تم البحث عن المقاييس التي اهتمت بقياس الميول المهنية حتى يتم الاستفادة منه. فقد اطلعت الباحثتان على مقياس الأشول (1984)، وتم الحصول على نسخة من المقياس من مكتبة الأنجلو المصرية، صمم مقياس الأشول لفئة القصور الفكري البسيط، وهو عبارة عن مقياس مصور ورغم ملاءمته من حيث المبدأ (يتم تدريب وتعليم هذه الفئة ضمن الصور)، إلا أنه بعد الاطلاع عليه اتضح بأن المقياس عبارة عن صفتين من الصور، كل صف يجوي (6) صور وقد يكون هذا مشتت لا يتباه ذوي القصور الفكري بدرجة متوسطة بالأخص. كما

5. وبعد اختيار عدة صور تمثل المهن في المجالات المختلفة تم عرضها على المحكمين وعددهم (12) من (3) معلمات و(1) مشرفة تربوية من الميدان لديهن خبرة في العمل مع ذوات القصور الفكري المتوسط للحكم على وضوح الصورة ومناسبتها لقدرات الفتيات ولثقافة المجتمع السعودي و(8) من المحكمين المختصين وذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة في مجال القصور الفكري والبرامج الانتقالية والتوحد والاستشارات النفسية ملحق (2).

6. تم اختيار الصور التي اتفق عليها المحكمون أو التي اتفق عليها 11 من 12 منهم، والصور التي لم يتم الاتفاق عليها تم تغييرها وإعادة تحكيمها ليتم استخدام الصور التي اتفق عليها 12 أو 11 من المحكمين.

7. تم عرض الصور على أطفال ذوات ذكاء طبيعي أعمارهم ما بين (3 - 10 سنوات) تماثل تقريباً العمر العقلي للعينة ليوضح اتفاق الطفلات في المراحل العمرية المختلفة على وضوح الصور والمهن المعبرة عنها.

8. تم تحديد صورة واحدة تعبر عن كل مهنة من المجال وتكرارها بالتوزيع التكراري في الجدول التكراري وذلك لجعلها مناسبة لقدرات الفتيات من ذوي القصور الفكري المتوسط ملحق (1).

● إعداد المقياس كان من خلال عرض صورتين محكمة في كل شريحة، كل صورة تعبر عن مجال مهني مختلف عن الصورة الأخرى وفق جدول تكراري جدول (2). وتم طباعة السؤال في كل شريحة.

● إعداد الجدول التكراري الذي يتكون من 256 خلية ومن 16 صفاً "تمثل المهن في المجالات" و16 عموداً "تمثل المهن في المجالات" تم توزيع المهن على المجالات بحيث تكون المهنة الأولى في المجال الأول مع المهنة الأولى في المجال الثاني في الشريحة رقم (1) والشريحة رقم (2) المهنة الثانية في المجال الأول مع المهنة الثانية في المجال الثاني وهكذا وتكون عدد تكرار المهنة الواحدة (4) مرات وعدد الصور (60) صورة في (30) شريحة.

كانت الرسومات خطية وغير ملونة وإنما مرسومة يدوياً مما يجعلها غير واضحة وتحتل أكثر من تفسير.

كما أن بعض المهن الموجودة الخاصة بالإناث لا تعبر عن البيئة السعودية ولا تناسبهن مثل (مهنة غسل الملابس، عاملة تدليك، مرشدة الزبائن في دور السينما، بالنسبة للفتيات). بما يعيق من تطبيقه مع الفتيات ذوات القصور الفكري المتوسط. وكان المقياس الثاني لذوي القصور الفكري هو مقياس الميول المهنية الذي أعده عيد، (2006). وكان هذا المقياس الأفضل كونه عبارة عن صورتين فقط تعرض على الفتاة بواسطة برنامج البوربوينت وكانت المهن مصورة فوتوغرافياً، ومع صعوبة الوصول إلى المقياس فإن بعض المهن المذكورة الخاصة بمعايير الإناث غير مناسبة في البيئة السعودية مثل (العمل الميكانيكي، أعمال التشييد والبناء، العمل البحري) كما تم البحث في قواعد المعلومات الأجنبية للبحث عن مقياس للميول المهنية ولكن معظمها لم تتلاءم مع البيئة السعودية لاختلاف مستوى الخدمات الانتقالية والتدريب التي تتلقاها ذوات القصور الفكري في تلك المجتمعات.

2. تحديد المجالات المهنية المختلفة تحقق من خلال الرجوع للتراث الثقافي الفكري والتوصل إلى أفضل المجالات التي تتناسب مع قدرات الفتيات والمتاحة لهن في المجتمع وسؤال المختصات في مراكز التأهيل التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية للاطلاع على المهن الموجودة في المراكز وما هو قائم على أرض الواقع.

3. كما تم اختيار صور مهن واضحة وتحمل معنى واحداً ومناسبة للفتيات وفق البيئة السعودية من google للصور التي تسمح حقوق نشرها بإعادة استخدامها والمشاركة بها دون رسوم أو ترخيص، مع العلم بأنه تم توثيق كل الصور وتوضيح رخصة استخدامها.

4. تم إعداد ملحق (1) يوضح (رخص الصور المستخدمة للمهن مع تاريخ نشرها والموقع المرخص واسم المصور والملكية وموقع الصورة الإلكتروني).

ابتسام بنت عبد العزيز البديري وعبير بنت عبدالله الحربي: دلالات صدق وثبات مقياس الميول المهنية المصور للفتيات من ذوات القصور الفكري...

جدول 2

يوضح الجدول التكراري للصور:

| المجال | | الأعمال المكتتبية | | المهنة الحرفية | | المهنة الفنية | | الخدمات العامة | | الخدمات المهنية | | | | | | | |
|---------|-----------------|-------------------|---------------|----------------|----------------|------------------|---------|----------------|---------------------|-----------------|-----------------|-------------|------------------------|---------------|--------------|-------------|--------------|
| الترتيب | المهنة | طباعة | تصوير الأوراق | ترتيب الأوراق | الشعر والمكياج | العمل على الفخار | الخطاطة | الرسم | بالخز | تصميم الأساور | تصوير فوتوغرافي | خدمة الضيوف | تنظيف المنازل أو مكاتب | رعاية الأطفال | مساعدة معلمة | مساعدة طبخة | مساعدة بائعة |
| | الأعمال | طباعة | تصوير الأوراق | ترتيب الأوراق | | | | | | | | | | | | | |
| | المهنة | | | | الشعر والمكياج | | | | | | | | | | | | |
| | الحرفية | | | | | العمل على الفخار | | | | | | | | | | | |
| | المهنة | | | | | | | الرسم | | | | | | | | | |
| | الفنية | | | | | | | | تصميم الأساور بالخز | | | | | | | | |
| | الخدمات العامة | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | الخدمات المهنية | | | | | | | | | | | | | | | | |

الدراسة الأولية فكرة جيدة عن وضوح الصور بالنسبة لفتيات القصور الفكري المتوسط اللاتي يماثلن تقريبًا الطفلات من حيث عمرهن العقلي.

طريقة التطبيق:

1- يتم تطبيق المقياس بصورة فردية على الفتاة، بعد اختيار المكان المناسب الخالي من المشتتات.

2- يتم سؤال الفتاة بلغة عربية بسيطة (أي مهنة تفضلين العمل بها في المستقبل) وتقوم باختيار صورة من الصورتين المعروضة أمامها في الشريحة.

3- عدم الإيجاء للفتاة بأي خيار وإعطاؤها الوقت للاختيار.

4- عند اختيار الفتاة لأي من الصورتين يتم تدوين إجاباتها مباشرة على ورقة التصحيح.

5- الانتقال بعد ذلك مباشرة للشريحة التالية.

6- عدد الصور التي تختارها الفتاة في المجال الواحد هي درجتها في هذا المجال.

7- كل صورة يتم اختيارها تمثل درجة كاملة، أعلى درجة في المهنة هي 4 وأقلها صفر.

8- الدرجة في الميل للمجال المهني هي (12) درجة وأقل درجة هي الصفر.

9- أعلى مجموع درجات لكل من المجالات المهنية يمثل ميول الطالبة المهنية كما أن أعلى درجة للمهنة الواحدة تمثل ميل الطالبة لمهنة بحد ذاتها.

نتائج الدراسة:

دلالات صدق لمقياس الميول المهنية للفتيات ذوات القصور الفكري المتوسط، للتحقق من صدق المقياس استخدم نوعان من طرق التحقق من الصدق؛ إذ اعتمد على صدق المحكمين للمقياس وكذلك حساب صدق التكوين من خلال العلاقة بين الفقرات والأبعاد المكونة لها، ويتم استعراضها على النحو الآتي:

• تم إعداد ورقة الإجابة التي سيتم تسجيل الإجابات عنها، بحيث تشمل عدد الشرائح وأرقام الصور في كل شريحة، إذ يكون هناك صورتان في كل شريحة وعلى مطبق المقياس وضع إشارة على الإجابة التي اختارتها الفتاة. كما تشمل كل بطاقة مكاناً خالياً لاسم الفتاة وعمرها الزمني.

• تم إعداد خطوات وتعليمات تطبيق المقياس ووضع صورة مختصرة منه في نفس المقياس.

المقياس في صورته النهائية

العينة الاستطلاعية:

تم عرض الصورة الأولية على المحكمين من المختصين مشرفة تربوية و3 معلمات يعملن في ميدان التربية الخاصة مع ذوات القصور الفكري المتوسط والمختصين من ذوي الخبرة العلمية وذلك لقياس مدى وضوح الصور، ومناسبتها للبيئة السعودية، ومناسبتها للمهن المتاحة التي تعمل بها الفتيات على أرض الواقع، وتم عرض عدة صور لقياس نفس الميل وتم اتفاق المحكمين على الصور المعروضة بنسبة 87.5%، وأظهرت اللجنة استحسانها للمقياس بوجه عام.

أ- بعد ذلك تم إعداد المقياس بالشكل النهائي. بعد عرضه على المحكمين المختصين وذوي الخبرة العلمية في مجال التربية الخاصة في مجال القصور الفكري والبرامج الانتقالية واضطراب التوحد والاستشارات النفسية وعددهم (12)، ويوضح ملحق (2) أسماء المحكمين.

ب- تم عرض المقياس على طفلات من عمر (3-10 سنوات) ذوات ذكاء طبيعي لقياس وضوح الصور والمهن المعبرة عنها، فكانت الصور واضحة وضحًا جيدًا بالنسبة للطفلات ما عدا صور (خدمة الضيوف ورعاية الأطفال). ولم يكن بالإمكان تغيير هذه الصور التي اتفق المحكمون على ملاءمتها. ورغم أنها لم تكن واضحة بالنسبة لهن ولكنها كانت واضحة بالنسبة للفتيات ذوات القصور الفكري لأنهن يتعاملن مع الصور في تعليمهن، فتعبرهن عن الصور أمر قد اعتدن عليه بعكس الأطفال ذوي النمو الطبيعي، وتعطي هذه

ابتسام بنت عبد العزيز البديري وعبير بنت عبدالله الحري: دلالات صدق وثبات مقياس الميول المهنية المصور للفتيات من ذوات القصور الفكري... .

1- صدق المحكمين:

للتربية الفكرية وعلى محكمين من ذوي الاختصاص، وذلك للحكم على وضوح الصورة وارتباطها بالمهنة عدد المحكمين (12) وتم اتفاق المحكمين على الصور واستبعاد الصور غير المناسبة، ويوضح جدول (3) نسبة اتفاق المحكمين.

فبعد اختيار الباحثين لعدة صور تم عرضها على معلمات يعملن في الميدان مع طالبات ذوات القصور الفكري المتوسط، ومشرفة تربوية تعاملت مع الطالبات وأشرفت على عدة برامج

جدول 3

نسبة اتفاق المحكمين على الصور، والإجراء المتبع وسببه:

| الصورة | نسبة الاتفاق | ملاحظات المحكمين حولها | الإجراء المتبع | سبب عدم التغيير |
|------------------------|--------------|------------------------------------|----------------|--|
| طباعة على الحاسب الآلي | 75% | الصورة غير واضحة | تم التعديل | - |
| تصوير الأوراق | 100% | الصورة واضحة ومرتبطة بالمهنة | - | - |
| ترتيب الملفات | 83% | الصورة واضحة | - | - |
| الشعر والمكياج | 100% | الصورة واضحة ومرتبطة بالمهنة | - | - |
| العمل على الفخار | 83% | الصورة واضحة ولكنها مهنة قديمة | لم يتم التعديل | المهنة موجودة في أرض الواقع في مراكز التأهيل الخاصة بالفتيات |
| الخياطة | 100% | الصورة واضحة ومرتبطة بالمهنة | - | - |
| الرسم | 75% | الصورة غير واضحة | تم التعديل | - |
| تصميم الأساور بالخرز | 75% | الصورة غير واضحة | تم التعديل | - |
| تصوير فوتوغرافي | 100% | الصورة واضحة ومرتبطة بالمهنة | - | - |
| خدمة الضيوف | 83% | الصورة واضحة | - | - |
| تنظيف المنازل أو مكاتب | 75% | الصورة غير واضحة | تم التعديل | - |
| رعاية الأطفال | 75% | الصورة غير واضحة ولم ترتبط بالمهنة | تم التعديل | - |
| معلمة | 83% | الصورة واضحة | - | - |
| بائعة | 75% | الصورة غير واضحة | تم التعديل | - |

3- صدق التكوين:

قامت الباحثتان بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على عينة الدراسة المكونة من (83) من الفتيات ذوات القصور الفكري المتوسط بمدينة الرياض، وذلك للتحقق من صدق المقياس، جدول (4) يوضح قيم معاملات الارتباط.

2- تم تعديل الصور التي لم يتفق عليها المحكمون الخبراء

والمختصون من معلمات يعملن بالميدان التربوي مع فتيات من ذوات القصور الفكري المتوسط وخبراتهم في مجال التعليم مع هذه الفئة فوق 10 سنوات، وخبرة الباحثة الرئيسة بالعمل مع هذه الفئة لأكثر من 15 سنة.

جدول 4

معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية لمقياس الميول المهنية (ن = 83):

| الميول | الفقرات | معامل ارتباط الفقرات بالميل | معامل ارتباط الميل بالدرجة الكلية |
|------------------|------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| الأعمال المكتبية | طباعة على الحاسب الآلي | **0.757 | 0.781 |
| | تصوير الأوراق | **0.838 | |
| | ترتيب الأوراق | **0.748 | |
| الأعمال الحرفية | الشعر والمكياج | **0.731 | 0.744 |
| | العمل على الفخار | **0.771 | |
| | الحيطة | **0.729 | |
| الأعمال الفنية | الرسم | **0.743 | 0.776 |
| | تصميم الأساور بالخرز | **0.774 | |
| | تصوير فوتوغرافي | **0.810 | |
| الأعمال العامة | خدمة الضيوف | **0.697 | 0.687 |
| | تنظيف المنازل أو مكاتب | **0.665 | |
| | رعاية الأطفال | **0.700 | |
| الخدمات المهنية | معلمة | **0.723 | 0.711 |
| | طباعة | **0.664 | |
| | بائعة | **0.745 | |

الباحثان نوعين من الثبات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وتعرض الباحثان لهذه الطرق فيما يأتي:
1- الثبات باستخدام ألفا كرونباخ.
تم حساب ثبات ألفا كرونباخ، جدول (5) يوضح نتائج هذا الإجراء.

- تشير نتائج جدول (4) إلى ارتفاع قيم معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه من مقياس الميول المهنية المصور للفتيات ذوات القصور الفكري المتوسط بمدينة الرياض، مما يؤكد تحقق صدق الاتساق الداخلي للمقياس. دلالات ثبات مقياس الميول المهنية للفتيات ذوات القصور الفكري المتوسط، ولتحقق من ثبات المقياس استخدمت

جدول 5

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لثبات مقياس الميول المهنية المصور (ن = 83):

| المقياس | معامل ألفا |
|------------------|------------|
| الأعمال المكتبية | 0.681 |
| الأعمال الحرفية | 0.681 |
| الأعمال الفنية | 0.524 |
| الأعمال العامة | 0.441 |
| الخدمات المهنية | 0.400 |

2- الثبات باستخدام التجزئة النصفية جدول (6)

تشير نتائج جدول (5) إلى أن ثبات المقياس غير مقبول في بعض قيم المعاملات لثبات ألفا، إلا أن بعض أجزاء المقياس معامل الثبات فيها مقبول، ويحقق ثباتاً للمقياس.

ابتسام بنت عبد العزيز البديري وعبير بنت عبدالله الحربي: دلالات صدق وثبات مقياس الميول المهنية المصور للفتيات من ذوات القصور الفكري...

جدول 6

معاملات ثبات التجزئة النصفية (بمعادلة سبيرمان براون) لثبات مقياس الميول المهنية المصور (ن = 83):

| المقياس | التجزئة النصفية |
|------------------|-----------------|
| الأعمال المكتبية | 0.665 |
| الأعمال الحرفية | 0.665 |
| الأعمال الفنية | 0.492 |
| الأعمال العامة | 0.443 |
| الخدمات المهنية | 0.298 |

وفيما يتعلق بثبات المقياس فقد تم التحقق منه بعدة طرق هي: قياس الاتساق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية بعد التعديل بمعادلة سبيرمان براون. وكشفت النتائج عن دلالات ثبات تتراوح بين المقبولة وغير المقبولة.

إن انخفاض معامل الثبات يرجع إلى قلة عدد المفردات أو نقص الارتباط بين الأبعاد (Tavakol & Dennick, 2011)، وهذان السببان متوفران في المقياس إذ إن كل بعد يشمل 3 مفردات كما أن بعد الخدمات المهنية يختلف عن المهن الحرفية أو الفنية. ومن بين تفسيرات انخفاض معامل الثبات يرى فيرمان (1962) أن معاملات ثبات الاستخبارات تختلف اختلافاً كبيراً فبعضها لها معاملات منخفضة وغير مقبولة (عبد الخالق، 2000) كما أن لانخفاض معاملات ثبات استقرار الاستخبارات بالنسبة لاختبارات الذكاء أسباباً من ضمنها استقرار السلوك المعرفي بدرجة أعلى من استقرار السلوك الذي تقيسه الاستخبارات (عبد الخالق، 2000)، وقد يرجع هذا إلى خصائص المشاركات الخاصة إذ إنهن من ذوات القصور الفكري المتوسط. كما أن الاختلافات في معدلات الثبات قد يكون راجعاً إلى نقص وعي الفتيات بالمهن، فقد اتضح مسبقاً في دراسة (Ferrara, Rudrud, Wendlegass, & Markve, 1985) إلى أن التوعية والتعريف بالمهن من الممكن أن يؤثر إلى حد ما على الأداء على مقاييس التفضيل المهني. وقد ترجع أيضاً إلى عوامل أخرى لم يتم استطلاعها في المقياس مثل اليد المسيطرة فيما إذا كانت يسرى أو يمنى إذ أشارت نتائج دراسة (Samadi 2011) إلى تأثيرها على التقييم المهني.

تشير نتائج جدول (6) إلى أن ثبات المقياس مرتفع في بعض قيم المعاملات لثبات التجزئة النصفية باستثناء الخدمات المهنية وتم تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون لمقياس الميول المهنية المصور؛ مما يجعل تحقق ثبات المقياس مقبولاً، غير أن بعض أجزاء المقياس معامل الثبات فيها يتراوح بين المتوسط والمنخفض، ويعود ذلك لعدة عناصر أدت إلى الانخفاض منها طبيعة بناء المقياس والعدد الأقل من المفردات وطبيعة الفئة التي يتعامل معها المقياس وقلة عدد العينة.

تفسير النتائج:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دلالات الصدق والثبات لمقياس الميول المهنية للفتيات ذوات القصور الفكري المتوسط في البيئة السعودية، بمدينة الرياض، إذ تم إعداد المقياس وتكليفه على البيئة السعودية، حتى يكون مناسباً وملائماً لأغراض الكشف عن الميول في مدينة الرياض، مما يمكن من الاستفادة منه في إعداد البرامج التأهيلية، ومن ثم تم تطبيقه على عينة الدراسة، وجاءت نتائج الدراسة مؤكدة لنتائج الدراسات السابقة التي تناولت المقاييس المصورة للميول المهنية للفتيات ذوات الإعاقة الفكرية دراسة (المسعود ووطنوس، 2013؛ عيد، 2006)، إذ إنه في مجال صدق الاختبار أجمع الخبراء الذين قاموا بإجراء فحص منظم لمجموعة البنود والأبعاد على توفر الصدق الظاهري للمقياس كما أشاروا إلى وضوحه ومناسبته وملائمته ودقته في قياس الميول المهنية.

المراجع

إبراهيم، محسن درغام عبد الرزاق (2012). الميول المهنية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية من ذوي الاحتياجات الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة

الأشول، عادل (1984). استبيان الميول المهنية المصور للمتخلفين عقلياً (كتيب التعليمات وكراسة الإجابة)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

العززي، عياش (2011). الميول المهنية وعلاقتها بالقيم الشخصية والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في إدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك. رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، تبوك.

البدائية، ذياب. (1996). الحراك الاجتماعي بين الأجيال والتفضيل المهني لدى الأبناء. مجلة مركز البحوث التربوية، 5(9) 243-207.

بمدار، سعاد؛ وصادق، أمال (2001). الدراما والطفل. القاهرة، عالم الكتب.

تم الاسترجاع من موقع <http://cutt.us/xezjp>

الخطيب، صالح أحمد يوسف (2005). الميول المهنية لطلاب المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بكل من التحصيل الدراسي وتحصن الدارسين. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 3(1)، 43-85.

الدوسري، مبارك سعد الوزرة (2016). معوقات نجاح تشغيل الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث، (2)، 15-31.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (2016). تم الاسترجاع من موقع

<https://vision2030.gov.sa/>

الصمادي، عبدالله؛ والدرايع، ماهر (2004). التقياس والتقويم النفسي والتربوي، عمان، دار وائل.

طاهر، هدى جعفر. (2000). دراسة الخصائص السيكومترية لاستخبار البحث الموجه للذات مع دراسة الفروق بين الجنسين في الميول المهنية. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، 18(69)، 80-109.

عبد الحسين، هبة (2010). الأنماط الشخصية والتفضيلات المهنية السائدة لدى الطلبة الموهوبين وأقرانهم الاعتياديين وفق نموذج هولاند. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، العراق.

عبد الحميد، إبراهيم شوقي (2003). الاهتمامات المهنية: دراسة مقارنة حسب التخصص والتحصيل الدراسي وتعليم الوالدين لدى عينة من طالبات الجامعة. مجلة الدراسات العربية، 3(1)، 171-203.

ورغم أن الثبات يتراوح بين 0.67 و0.30 فإن هذا ما اعتبره (Nurcahyo, Azwar, Martani, & Kartowagiran, 2019) كافيًا في بحثهم لتطوير مقياس مصور لقياس التفضيل المهني مع المراهقين من ذوي النمو العادي، علمًا بأنهم أيضًا أوجدوا معاملات ثبات أخرى أعلى باستخدام إعادة الاختبار والتي قد تكون من الأبحاث المستقبلية المقترحة للتحقق الإضافي من ثبات المقياس.

وهذا الاختلاف في نسب الثبات يتفق مع نتائج الثبات المتفاوتة في الدراسات السابقة التي تناولت مقياس الميول المهنية للفتيات ذوات القصور الفكري مثل المسعود ووطنوس (2013)، فقد كان معدل الثبات يتراوح بين (0.58-0.82) ومعامل صدق يتراوح بين (0.18-0.69) أما في عيد (2006) كان معدل الثبات بين (0.80-0.95)، وأما الصدق فقد اكتفى بصدق المحكمين الذي وصل إلى نسبة اتفاق 95%. ورغم التباين في معاملات الثبات للمقياس، فإن المقياس بصفته المصورة قد مكن الفتيات ذوات القصور الفكري المتوسط من التعبير عن تفضيلاتهن المهنية مما يدل على صلاحية المقياس موضع الدراسة للاستخدام والتطبيق في المجتمع المحلي أسوة بالمقاييس متعددة الوسائط الأخرى (Stock, Davies & Secor, & Wehmeyer, 2003).

التوصيات والمقترحات:

- 1/ تفعيل واستخدام المقياس في الميدان التربوي والتأهيلي في التعرف على الميول المهنية للفتيات ذوات القصور الفكري المتوسط بهدف تحديد المهن الوظيفية المتوافقة مع ميولهن.
- 2/ تطبيق المقياس على عدد مماثل من المشاركين الذكور والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس باستخدام التطبيق وإعادة التطبيق.
- 3/ توفير مقاييس مهنية تعنى بجميع الفئات ذوي الإعاقة.

- ابتسام بنت عبد العزيز البديري وعبير بنت عبدالله الحري: دلالات صدق وثبات مقياس الميول المهنية المصور للفتيات من ذوات القصور الفكري...
عبد الخالق، أحمد محمد (2000). استخبارات الشخصية، الكويت، دار المعرفة الجامعية.
- علام، اعتماد محمد (1992، 23-25 فبراير). الأسرة والتنشئة للمرأة، ورقة عمل مقدمة ضمن فعاليات ندوة التنشئة الاجتماعية في مجتمعات الخليج، الإمارات، 245-254
- العمرى، زهرة سالم سعيد؛ حسن، عبد الحميد سعيد؛ كاظم، علي مهدي؛ بكار، بكار سليمان (2017). مقياس الميول المهنية المصور: بناؤه وتقنيته لدى طلبة الصفوف من 5-10 في سلطنة عمان، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 28(111)، 262-301.
- عيد، يوسف محمد يوسف أحمد (2006). الميول المهنية لدى عينة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من فئة القابلين للتعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة.
- لطفى، طلعت إبراهيم (1993). العوامل الاجتماعية المؤثرة على اختيار نوع التعليم والمهنة. مجلة حوليات، كلية الآداب، جامعة عين شمس، 20(60-68).
- الحزري، راشد (2006، 13-15 مايو). قياس الميول المهنية: أسسه وأساليبه. ورقة عمل مقدمة إلى ملتقى التوجيه المهني الأول، دائرة الإرشاد والتوعية التربوية، وزارة التربية والتعليم، مسقط.
- محمد، عبد الخالق أبو زيد (2009). الميول المهنية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة أم درمان الكبرى. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
- المسعود، هالة فاروق؛ طنوس، عادل جورج (2013). تقنين قائمة التفضيلات المهنية لجون هولاند للبيئة الأردنية، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية 42(1)، 85-107.
- المصري، أماني عزت نعمان (2017)، واقع الخدمات الانتقالية المقدمة للطلبات ذوات الإعاقة الفكرية في محافظة الخرج. مجلة كلية التربية بـاسيوط، 33(3)، 132-171.
- مقداد، محمد؛ عبد الله، كامل عبد الله (2014). أنماط الشخصية وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مملكة البحرين. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 14، 211-224.
- الهيئة العامة للإحصاء المملكة العربية السعودية (2017). مسح ذوي الإعاقة (تقارير الهيئة العامة للإحصاء ذوي الإعاقة 2017). تم الاسترجاع من موقع <https://www.stats.gov.sa>
- وزارة العمل (1437هـ). اللائحة التنفيذية لنظام العمل وملاحظاتها.
- Abdelhamid, . (2003). Professional interests: A comparative study by specialization, educational achievement and parental education in a sample of female university students. *Journal of Arab Studies*, 3(1), 171- 203.
- Abdul Hussein. H. (2010). *The personal patterns and professional preferences of talented students and their peers according to the Holland model*. Master Thesis unpublished, Mustansiriya University, Faculty of Arts, Iraq.
- Al-Dosari, M.(2016). Obstacles to the successful operation of individuals with intellectual disabilities. *Journal of the International Institute for Research*, (2), 15-31.
- Al-misri. A. (2017), The Reality of Transitional Services for Students with Intellectual Disabilities in Al-Kharj Governorate, *Journal of College of Education, Assiut*, (33), 132-171.
- Al-Omari, Z; Hassan, A; Kazem, A; Bakkar, B. (2017). The professional orientation of the photographer: Constructing and legitimizing students in grades 5-10 in the Sultanate of Oman, *Journal of the Faculty of Education, Banha University*, 28(111), 262-301.
- Anzi, A. (2011). *Professional Orientation and its Relationship to Personal Values and Academic Achievement among First Year Students in the Department of Education in Tabuk Region*. Unpublished Master Thesis, Deanship of Graduate Studies, Tabuk.
- Badia. D. (1996). Social mobility among generations and the professional preference of children. *Journal of the Center for Educational Research*, 5(9) 243- 207.
DOI: 10.4276/030802211X13232584581498
- Eid. Y. (2006). *Professional orientation in a sample of persons with a minor mental disability in the category of those who are eligible for education*. Unpublished MA, Institute of Educational Studies, Cairo University, Cairo.
- Ferrara, J., Rudrud, E., Wendlegass, P., and Markve, R.A. (1985). Vocational Awareness Training and Job Preferences Among Mentally Retarded Adults. *The Career Development Quarterly*, 33(4), 305-314. DOI: 10.1002/j.2164-585X.1985.tb01324.x
- Ibrahim. M. (2012). *Professional orientation in a sample of secondary school students with special needs*. Unpublished MA, Institute of Educational Studies and Research, Cairo.

- Pictorial Vocational Interest Inventory for Indonesian Adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 213-236.
- Ralph, B. (1987): *The reading free vocational interest to inventory*, American Association on Mental Deficiency, 5201 Connecticut Avenue, N.W. Washington, D.C.
- Reiter, S. (1990): Patterns of vocational interest and work motivation among mentally retarded adults attending vocational Rehabilitation, *International Journal of Rehabilitation research* , 13(1), 37-46
- Samadi, S.A. (2011). The Effect of Handedness in Vocational Training among Adults with Intellectual Disability. *British Journal of Occupational Therapy*, 74(12), 581-586.
- Stock, S.A. , Davies, D.K., Secor, R.R., and Wehmeyer, M. L. (2003). Self-directed career preference selection for individuals with intellectual disabilities: Using computer technology to enhance self-determination. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 19, 95-103.
- Swanson, J., & Fouad, N. (2010). *Career theory and practice: Learning through case studies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Taher, H. (2000). Studying the psychometric characteristics of the self-directed inquiry, while examining gender differences in professional orientation. *Arab Journal for Humanities*, 18(69), 80 - 109.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- The United Nations (UN). (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved from http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.
- The United Nations (UN). (2016). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. General Comment on women with disabilities (article 6). Retrieved from <http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2fPPRiCAqhKb7yhsnbHatvuFkZ%2bt93Y3D%2baa2oLCHc5Ye5y0yX37Gpo%2tkmBPRXw7E2EC8F8Za0YioHwSqIKOaYBp0ucHWkAEkiFDTPIdc%2tMd723Iu8MsAlJEi3N>
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act (2004). PUBLIC LAW 108-446, 108th Congress, DEC. 3.
- Khatib, S. (2005). Professional orientation of high school students in the United Arab Emirates and their relation to both academic achievement and specialization of students. *Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology*, 3(1), 43-85.
- Kumer, R. C. (2008). *Research methodology*. New Delhi : S.B.Nangia for APH Publishing Corporation
- Lotfi, I. (1993). Social factors affecting the choice of type of education and occupation. *Journal of Humanities, Faculty of Arts, Ain Shams University*, 20(60-68).
- Mahrazi, R. (2006, 13-15 May). Measurement of professional tendencies: its foundations and methods. *A working paper presented to the first professional guidance forum*, the Department of Guidance and Educational Awareness, Ministry of Education, Muscat.
- Masoud, H; Tannous, A.(2013). Legalization of John Holland's Professional Preferences for the Jordanian Environment, *Journal of Educational Science Studies, University of Jordan* 42(1), 85-107.
- Mekdad, M; Abdullah, K.(2014). Character styles and their relation to professional tendencies among high school students in the Kingdom of Bahrain. *Journal of Human and Social Sciences*, 14, 211- 224.
- Migliore, A; Mank, D; Grossi, T; Rogan, P. (2007). Integrated employment or sheltered workshops: Preferences of adults with intellectual disabilities, their families, and staff. *Journal of vocational rehabilitation*, 26, 5-19.
- Mohammed, A.(2009). *Professional orientation and its relation to some personality traits and the economic and social level of the family among secondary school students in the Greater Omdurman region*. Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Omdurman Islamic University, Sudan.
- Nurchahyo, F, A; Azwar, S; Martani, W; Kartowagiran, B. (2019). Development and Psychometric Properties of

ابتسام بنت عبد العزيز البديري وعمير بنت عبدالله الحربي: دلالات صدق وثبات مقياس الميول المهنية المصور للفتيات من ذوات القصور الفكري...

The validity and Reliability of pictorial vocational preferences scale for girls with moderate intellectual disability

Ebtisam bint .A. Al Budiri
Educational Supervisor - Ministry of Education

Abeer .A. Alharbi
special education - college of education - king
Saud university

Submitted 06-04-2019 and Accepted on 23-05-2019

Abstract: This study aims to identify the validity and reliability significance of pictorial vocational preferences scale for girls with moderate intellectual disability. The study was conducted in Riyadh with 83 participants with moderate intellectual disability their ages between 15-20 years, and their intelligence quotient between 40-54 according to their records in the intellectual education centers in west and east Riyadh. Methods include testing the content and construct validity, whereas, reliability was assessed by split-half and Alpha Cronbach's coefficient. The findings revealed that the questionnaire has an acceptable validity value. Whereas the reliability ranged between acceptable and non-acceptable value. This however could be explained by the special characteristics of participants and the nature of the scale. In light of these findings and discussion, many recommendations and future research ideas were proposed.

Key word: The semantics of honesty- Stability signs- vocational preferences- moderate intellectual disability- Pictorial scales

عبدالله بن عبدالرحمن الأسمرى: الصدمة الثقافية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلبة السعوديين...

الصدمة الثقافية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلبة السعوديين الدارسين في المملكة المتحدة

عبدالله بن عبدالرحمن الأسمرى

قسم علم النفس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

قدم للنشر 1440/8/10 هـ - وقبل 1440/11/21 هـ

المستخلص: الصدمة الثقافية هي إحدى الظواهر النفسية التي تقترب بالتبادل الثقافي بين الشعوب والثقافات. وتعد برامج المنح الدراسية من أهم العوامل التي تسهم في عملية التبادل الثقافي بين الثقافات. ويشكل المبتعثون السعوديون الحاصلون على المنح الدراسية في الخارج إحدى المجموعات ذات الأغلبية وسط الطلبة الأجانب في المملكة المتحدة، وتعد الصدمة الثقافية واحدة من الصعوبات التي تواجه الطلبة السعوديين. ويهدف هذا البحث إلى دراسة مظاهرها بين المبتعثين السعوديين والعوامل المؤثرة فيها خلال فترة دراستهم في المملكة المتحدة. وقد استخدم الباحث استبانة قياس الصدمة الثقافية التي أعدها مومفورد Mumford (1998) مع إدخال بعض الإضافات التي أسهمت في تحقيق أهداف البحث ولم تؤثر في ثبات الاستبانة الأساسية. وخلصت الدراسة التي أجريت على 155 مشاركاً إلى إثبات نظرية منحنى التوافق التي تتمثل في أن المبتعث أو المغترب يعيش مرحلة الفرح وعدم التأثير بالصدمة الثقافية خلال الشهرين الأولين من دخوله مجال الثقافة الجديدة، ثم يبدأ في الإحساس بالصدمة الثقافية بعد مضي هذين الشهرين، ولمدة تسعة أشهر، يبدأ بعدها شعوره بالتحسن والتأقلم مع الثقافة الجديدة. كما تشير الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على استبانة قياس الصدمة الثقافية. بالإضافة إلى عدم تأثير اختلاف مكان إقامة المبتعثين في بلدهم الأم (المملكة العربية السعودية) في مستوى الصدمة الثقافية عند ابتعائهم. في حين أثبتت الدراسة أن للحالة الاجتماعية تأثيراً في مستوى هذه الصدمة الثقافية عند المبتعثين لصالح غير المتزوجين. وتشير الدراسة إلى أن مرحلة دراسة اللغة لها تأثير كبير على مستوى الشعور بالصدمة الثقافية عند عينة البحث، ويستنبط من هذه النتيجة أن درجة إتقان اللغة للثقافة الجديدة من أهم العوامل المؤثرة في الصدمة الثقافية لكون اللغة أساس التواصل الاجتماعي عند الإنسان.

الكلمات المفتاحية: الصدمة الثقافية، المبتعثين، الصحة النفسية، التوافق.

سارة أو تجارب سلبية في بعض الأحيان، فإنه ربما يكون لها آثار إيجابية على بعض الأفراد الذين مروا بها.

مشكلة البحث:

هناك تقارير تشير إلى أن هناك كثيرًا من المبتعثين السعوديين للدراسة في مستويات دراسية مختلفة في عدد من دول العالم ومنها المملكة المتحدة. وإضافة إلى ذلك، فإن تجربة الباحث، بصفته متخصصاً في علم النفس ومبتعثاً، وعمل في نادي الطلبة السعوديين في إحدى المدن البريطانية، قد أوضحت له - من خلال مشاهداته ومقابلاته مع عددٍ من الطلبة السعوديين بشأن حياتهم اليومية والدراسة في المملكة المتحدة - أن ثمة نماذج عديدة للصدمة الثقافية التي يواجهها المبتعثون السعوديون أثناء دراستهم ومعيشتهم في المملكة المتحدة. ولذلك يهدف الباحث إلى دراسة مستوى الصدمة الثقافية وعلاقته بالمتغيرات الديموغرافية، التي يمر بها الطلبة السعوديون وفق نظرية منحنى التوافق (U) وعلاقتها ببعض المتغيرات.

أهمية البحث:

يأمل الباحث في أن يثري هذا البحث المعرفة والأبحاث في مجال الصحة النفسية والتبادل الثقافي وعوامل التوافق الثقافي وسط الطلبة الدوليين. كما أن هذه الدراسة سوف تكون مهمة أيضاً للطلاب الدوليين. وقد تسهم نتائجها في تحسين أدوار المؤسسات التي تقدم المنح الدراسية أو تشرف عليها في المملكة (مثل: وزارة التعليم، والجامعات) أو في الجامعات التي سوف يدرس فيها المبتعثون؛ إذ يمكن مساعدة الطلبة على الحد من أعراض الصدمة الثقافية التي يواجهونها، أو التقليل من آثارها.

بالإضافة إلى ذلك، سوف يسלט البحث الضوء على مجموعة من الأبعاد الديموغرافية، والتي قد تساعد في تحسين الخدمات المقدمة إلى الطلبة السعوديين للتكيف مع الثقافات المختلفة، ولا شك أن هذه الأبعاد مهمة جداً في دراسة أي

يعد كلفيرو أوبيرج أول من وضع تعريفاً للصدمة الثقافية في عام 1954، فقد عرفها بأنها مزيج من التوتر والقلق ومشاعر العزلة والارتباك والوهن والفقدان المصاحب للدخول إلى ثقافة جديدة (Eckermann, Dowd, Echong, Nixon,) (Gray, & Johnson, 2006). وتحدث هذه الظاهرة بسبب مشاعر القلق التي يسببها فقدان جميع علامات التفاعل الاجتماعي المألوفة للشخص قبل انتقاله للثقافة الجديدة. ويتمثل حدوث الصدمة الثقافية في عدم الوعي بالمشاركة في التواصل الاجتماعي، الذي يتطلب مجموعة من الأمور المترابطة، مثل، الكلمات والإيماءات والقواعد السلوكية والعادات والتقاليد وما شابه ذلك، والتي يكتسبها الأفراد عند نشأتهم ويجعلونها جزءاً من ثقافتهم ومعتقداتهم ولغتهم. وتكتسب معظم هذه الأمور لا شعورياً، والكثير منها تعتمد على صحة الأفراد النفسية وأداء أنشطتهم اليومية بفعالية (Eckermann, et al, 2006).

ويرجع السبب في ظاهرة الصدمة الثقافية إلى الدخول في ثقافة جديدة، والتي تؤدي إلى اختفاء أغلب الأمور المترابطة المألوفة للشخص أو معظمها، فيصبح مثل السمكة التي تم إخراجها فجأة من المياه، مما يسبب له شعوراً بالإحباط والتوتر؛ وفقاً لتعريف كولمان (Colman 2009) لمصطلح الصدمة الثقافية الذي يمكن ترجمته إلى أنه:

"ارتباك مصاحب غالباً - لمشاعر العزلة والرفض الناتجة عن التغير الجذري في الثقافة، بسبب الهجرة إلى بلد مختلف أو عندما تصطدم ثقافة الشخص بثقافة أخرى غريبة عنه. وفي الحالات الشديدة، ربما يؤدي ذلك إلى اضطراب في التكيف" (Colman, 2009, p 1850).

يمكن اعتبار الصدمة الثقافية حالة نفسية من ناحية، كما يمكن أيضاً اعتبارها ردة فعل "طبيعية" من ناحية أخرى. ومع أن الصدمة الثقافية غالباً ما تتصل بتجارب غير

عبدالله بن عبدالرحمن الأسمرى: الصدمة الثقافية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلبة السعوديين...

النشوة والإثارة والشعور بالوحدة والكآبة والحنين إلى العائلة والانتساب والشعور بالوهن وفقدان الثقة والإحراج واضطرابات النوم والشعور بالضيق.

ووفقاً لبيدرسن (Pedersen, 1995)، فإن الصدمة الثقافية تحدث بسبب العواقب السلبية التي يُخشى وقوعها، مثل الإحباط أو فقدان السيطرة والاستغلال والقوالب النمطية السلبية والرفض. ويرى بعض الدارسين أن درجة الصدمة الثقافية تتوقف على العلاقات الاجتماعية السابقة والعوامل النفسية، في حين تتضمن العوامل - التي يمكن أن تقلل من مستويات القلق - التعاون والاستيعاب من جانب المؤسسات الاجتماعية.

يمكن تفسير ظاهرة الصدمة الثقافية حسب النسبوية (relativism)، وهي وجهة نظر فلسفية تفترض أن السلوك والقيم الإنسانية ليس لها مرجعية تقوم بتحديددها، ويمكن القول إنها تفترض السلوك البشري نمطاً ثقافياً يسعى إلى تجنب السلوك العرقي من خلال محاولة فهم الأشخاص كما هم (بيري، بي ووبورتينغا، Berry, J.W. Ype H. Poortinga, el, 2002). وربما ينظر الأفراد، الذين يعيشون في ثقافة أخرى، إلى الاختلافات الثقافية بأنها مجرد تحديات لقيمهم الراسخة بالفعل، أو ينظرون إلى تفاعلهم بين الثقافات باعتبارها تجربة غير سارة تماماً، إذ يكونون وجهات نظر سلبية جداً حول الثقافة الأخرى (بيري، 1997).

وبالطريقة نفسها، ربما يُنظر إلى ظاهرة الصدمة الثقافية حسب مفهوم التبادل الثقافي؛ إذ يفهم الفرد ظروف التبادل الثقافي (الخصائص الموضوعية والمتصورة للمجتمع المتلقي)، وتوجهات التبادل الثقافي (اتباع الثقافة السائدة)، ونتائج التبادل الثقافي (مواجهة الضغط النفسي والشعور بالقبول والرضا، ... وما إلى ذلك)، ووفقاً لذلك، يميل المهاجرون إلى الحفاظ على أصلهم الثقافي وفي الوقت نفسه يتحمسون للمشاركة في الثقافة السائدة (سام وبيري، Sam and Berry, 2006).

من الظواهر النفسية وتطوير الموارد البشرية؛ لأنه لا يمكن بناء عملية التطوير للقدرات المعرفية والإدراكية والمهارية إلا من خلال منظومه اجتماعية متكاملة.

أسئلة البحث:

1. ما الفروق في الصدمة الثقافية لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة التي تعزى للمدة التي قضوها المبتعث في بلد البعثة؟
2. ما الفروق في الصدمة الثقافية لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة التي تعزى لمكان العيش في المملكة العربية السعودية؟
3. ما الفروق في الصدمة الثقافية لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة التي تعزى لنوع الدراسة؟
4. ما الفروق في الصدمة الثقافية لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة التي تعزى للحالة الاجتماعية (متزوج، أعزب)؟
5. ما الفروق في الصدمة الثقافية لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة التي تعزى لنوع الجنس (ذكر-أنثى)؟

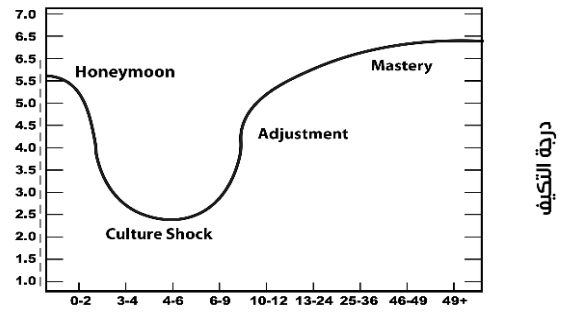
الإطار النظري للبحث:

الصدمة الثقافية هي في الواقع رد فعل يواجهه الأفراد في العادة، أي إنها عملية يتكيف من خلالها الأفراد أول الأمر مع ثقافة غير مألوفة (Hofstede, Pedersen & Hofstede, 2002). كما أشار إليها إكيرمان، وآخرون (Eckermann, et al, 2006) بأن الأفراد يمرون بمستويات عديدة من الإجهاد والانفعال عند دخولهم إلى ثقافة تختلف عن ثقافتهم، وتتعلق تجارب الإجهاد والانفعال هذه بالتغيرات الأساسية في النظام الغذائي والمناخ والإقامة والتواصل والأدوار الاجتماعية. وإضافة إلى ذلك، من المحتمل أن تتأثر الصحة الجسدية والنفسية والاجتماعية بصدمة الانفصال عن الأفراد المهمين في حياة الشخص، مثل؛ العائلة والأحباء. ووفقاً لما ذكره إكيرمان وزملاؤه، تتضمن بعض أعراض الصدمة الثقافية حالة من

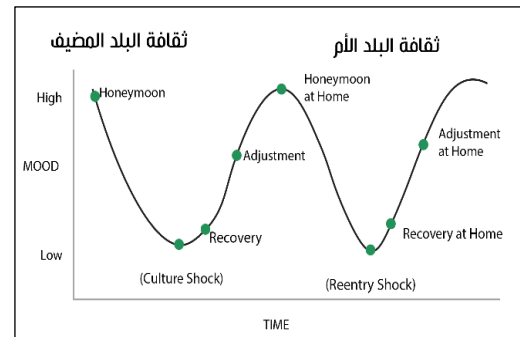
ثلاث مراحل، وهي، (1) مرحلة المتفرج عند الوصول، (2) مرحلة الاندماج إذ يحتاج الفرد فيها إلى أن يندمج في ثقافة البلد المضيف، (3) مرحلة التقبل إذ يتعلم الأفراد وسائل للتكيف مع ثقافة البلد المضيف. بالإضافة إلى ذلك، يمكن شرح الصدمة الثقافية وفقاً لمنظور النموذج المرضي للصدمة الثقافية، إذ ينظر هذا النموذج إلى الصدمة الثقافية باعتبارها قابلة للمقارنة مع الأمراض التي تسبب عجزاً مؤقتاً أو عجزاً دائماً، ومع ذلك يمكن معالجتها بتقديم العلاج الملائم. فالصدمة الثقافية هي رد فعل حزين على فقدان العلاقات في البلد الأم، وليس من الضروري أن يشعر جميع الأفراد بالحزن من تجربة الصدمة الثقافية، إذ إن الصدمة الثقافية ذاتها لا ترتبط حصرياً بردود الأفعال الحزينة. وبالطريقة نفسها، يفترض النموذج المرضي أن الصدمة الثقافية هي حدث حتمي للمغتربين (Pedersen, 1995).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن النموذج الأحادي البعد للتعددية الثقافية يوضح أن التغير في التوجه الثقافي يحدث وفق معيار واحد، بمقتضاه يكون هناك خسائر في جوانب عديدة من التراث الثقافي إذ يتبنى الفرد جوانب ثقافة الأغلبية (Sam and Berry, 2006). ويمكن ملاحظة ذلك، من خلال مثال يتوقع فيه أن تنخفض قدرة الفرد على التحدث بلغته التراثية التي من خلالها تتطور إجادته للغة السائدة. ويمكن افتراض أن مفهوم الصدمة الثقافية، باعتبارها ظاهرة يواجهها الشخص عند الاندماج في ثقافة جديدة وغير مألوفة، هو نتيجة لانقطاع الرابط بين نفسية الفرد، المتمثلة في الذات من ناحية، وهيكل وعمليات المجموعات الاجتماعية التي تتضمن الذات، من ناحية أخرى (Brewer and Yuki, 2007). ويتم تفسير مفهوم الرابط بين نفسية الفرد وهيكل وعمليات المجموعات الاجتماعية من خلال فكرة أن قدرة الشخص على تحديد الهوية الاجتماعية تنظم العلاقة الأساسية بين الأفراد والمجموعات الاجتماعية (Brewer and Yuki, 2007).

تفسر نظرية مراحل الصدمة الثقافية حدوث ظاهرة الصدمة الثقافية من خلال وصف المراحل السبع للتكيف والتوافق. وهذه المراحل هي مرحلة الاحتضان، ومرحلة نشوء الأزمات من الأنشطة اليومية العادية، ومرحلة فهم ثقافة البلد المضيف، ومرحلة الرؤية الموضوعية لثقافة البلد الأم، ومرحلة إعادة الاندماج، ومرحلة الصدمة الثقافية العكسية، ومرحلة إعادة التكيف في البلد الأم. ويرى بعض الباحثين أن هذه المراحل تشير إلى ما يطلق عليه بمنحنى التوافق الذي على شكل حرف (U)، على النحو الموضح في الشكل رقم 1، والذي اتسع نطاقه فيما بعد إلى منحنى التوافق الذي على شكل حرف (W) من قبل غولاهورن وغولاهورن في Gullahorn and Gullahorn 1963 كما هو موضح بالشكل رقم 2، بعد افتراض وجود تشابه بين عملية التوافق عند العودة للوطن وعملية التوافق الأصلية في الخارج (Pedersen, 1995).



شكل رقم (1) منحنى التوافق / التكيف على شكل U



شكل رقم (2) منحنى التوافق / التكيف على شكل W

كما يشار في المرجع نفسه إلى أن نظريات المراحل الأخرى للصدمة الثقافية تشرح الصدمة في عملية مكونة من

عبدالله بن عبدالرحمن الأسمرى: الصدمة الثقافية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلبة السعوديين...

البحوث والدراسات السابقة

الشخصي والمشكلات النابعة من الخجل أقرب إلى الظهور على الطلبة العائدين الذين شهدوا مستوى متزايداً من الصدمة الثقافية العكسية بدرجة أكبر من أولئك الطلبة الذين شهدوا مستوى منخفضاً منها. وعلاوة على ذلك، ليس بالضرورة أن تكون هناك علاقة بين استعدادهم للحصول على مساعدة مستشار للمشاكل الشخصية ومستوى صدمتهم الثقافية العكسية التي يعانون منها. ويمكن أيضاً ملاحظة علاقة سلبية بين الصدمة الثقافية العكسية واستخدام الطلبة لخدمات الدعم، أي كلما انخفضت نسبة استفادة الطلبة من الخدمات الاستشارية زادت حدة الصدمة الثقافية عندهم (Gaw, 2000).

وفي دراسة كونستانتين وآخرين (Constantine, Okazaki, and Utsey (2004)، تم تناول الصدمة الثقافية وسط الطلبة الأجانب، وناقشوا من خلالها بعض المظاهر التي يمكن دمجها ضمن الصدمة الثقافية، مثل: إخفاء الذات والاكتئاب وضعف الشخصية الاجتماعية. وقد بلغ الطلبة الأجانب المشاركون في الدراسة 320 طالباً من آسيا وإفريقيا وأمريكا اللاتينية. ومن خلال الدراسة الاستطلاعية تم دراسة سلوكيات إخفاء الذات والكفاءة الذاتية الاجتماعية، كما تم بحث العلاقة بين الاكتئاب والإجهاد الثقافي، باستخدام عوامل وسيطة محتملة، مثل إخفاء الذات والكفاءة الذاتية الاجتماعية. وأشارت نتائج البحث إلى أنه لا يوجد علاقة لإخفاء الذات والكفاءة الاجتماعية الذاتية بين تجارب الإجهاد الثقافي والاكتئاب عند الطلبة القادمين من مناطق آسيا وإفريقيا وأمريكا اللاتينية.

وفي دراسة أخرى تناولت الصدمة الثقافية وسط الطلبة الأجانب أجراها كل من يوون، وبورتمان (Yoon and Portman (2004)، أشارت إلى أن الطلبة الأجانب ربما يواجهون مشكلات شبيهة بتلك المتعلقة بطلاب "البلد الأصليين" فيما يخص التكيف المطلوب في أثناء مرحلة الرشد أو العيش بعيداً عن المنزل لأول مرة. ومع ذلك، يواجه الطلبة الأجانب

يناقش هذا الجزء البحوث والدراسات السابقة التي يتم فيها تناول الصدمة الثقافية وسط الطلبة الأجانب أو التي تتعلق بجانب التوافق الثقافي والصحة النفسية. فقد أكدت إحدى الدراسات على متطوعين من الشباب البريطاني العاملين خارج المملكة المتحدة، أن أقوى عامل تنبؤ بالصدمة الثقافية يحدث خلال الأسابيع الثلاثة الأولى من الوصول، والأمر نفسه بالنسبة للتنبؤ بقلة الرضا عن الوقت الذي يقضيه هؤلاء الشباب خارج بلادهم (Mumford, 2000). وهذا ما يتفق مع مراحل الصدمة الثقافية الموضحة في المنحنى الذي على شكل (U) - انظر الشكل رقم 1.

فالدراسة التي أجراها موري (Mori (2000 تشير إلى أن التحديات الفردية للطلاب الدوليين الذين يتسمون بالتنوع والتزايد في حرم الكليات الأمريكية عادة ما يتم إغفالها، كما تشير الدلائل إلى أن الطلبة الدوليين يواجهون تحديات تدفعهم إلى التكيف من الناحية الثقافية، ولكن ذلك يعرض معظم الطلبة لخطر الوقوع في المشكلات النفسية. وتؤكد الدراسة أنه ينبغي تزويد الطلبة الدوليين بخدمات كافية تمكنهم من التمتع بالصحة النفسية لمواجهة المتغيرات الثقافية. وأشارت الدراسة أيضاً إلى أن عدم الاستفادة من الخدمات الاستشارية يزيد من نسبة تعرضهم للضغوط النفسية إضافة إلى عدم توافر الخدمات الثقافية التي يحتاجونها (Mori, 2000).

وفي الوقت نفسه، ركزت دراسة جاو (Gaw (2000) على تجارب إعادة اندماج الطلبة المغتربين بالكليات في الولايات المتحدة، والتي تضمنت 66 مشاركا، وتناولت هذه الدراسة فحص ما إذا كانت الصدمة الثقافية العكسية تؤثر على مدى خطورة المشكلات المبلغ عنها ذاتياً، وكذا الرغبة في الحصول على مساعدة استشارية والاستفادة من خدمات دعم الطلبة. وأظهرت الدراسة نتائج تتعلق بأهمية تنظيم وتوفير خدمات الطلبة، كما أشارت إلى أن قدرًا كبيرًا من عمليات التكيف

الأجانب في روسيا، مثل الحنين إلى الوطن وصعوبة التكيف الاجتماعي الثقافي، مثل صعوبة التواصل مع الطلبة الروس. ومع ذلك، تشير دراسة أبرابانيل Abarbanel (2009) إلى وجود تحديات تواجه المسافرين الشباب، تتعلق بالكفاءات العاطفية اللازمة للتبادل الثقافي، وأن هذه التحديات ربما تؤثر في الغرض الأساسي للبقاء.

ويُظهر بعض الطلبة الدوليين أيضاً ميولاً قوية تجاه الطعام الذي يتعودون عليه في بلدهم الأم، ويبدو أن هذا الطعام يرتبط بالهوية الثقافية، وجودة الحياة الشاملة كما تشير الدراسات السابقة في علم الأنثروبولوجيا والتغذية (براون وإدورد وهارول Brown, Edwards, & Harwell, 2010). بالإضافة إلى ذلك، تشير الدراسة إلى قلة الأبحاث التي أجريت فيما يخص هذا الجانب من تجارب الطلبة الدوليين.

وتشير دراسة بني مصطفى والشريفين (2013) التي أجريت على عينه عددها (158) طالباً وطالبة من الوافدين في جامعة اليرموك إلى أن مستوى الوحدة النفسية لدى الطلبة الوافدين كان متوسطاً، وتبين كذلك أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الوحدة النفسية ككل، وفي مجال العلاقات الأسرية ومجال المشاعر الذاتية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطالبات، بالإضافة إلى وجود فروق في مستوى الشعور بالأمن النفسي. وجميع مجالات مقياس الأمن النفسي للدراسة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

في حين تشير دراسات أخرى كثيرة إلى أن الاختلافات بين الجنسين في العصر الحالي، وخصوصاً عندما يتساوى نظام التربية والتعليم بين الذكور والإناث - لا يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس، من هذه الدراسات: دراسة أبي الغنم والخدام ونعيمات (2016) عن الآثار النفسية لدى الطلبة اللاجئيين السوريين في المدارس الأردنية تبعاً لبعض المتغيرات؛ فقد خلصت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للآثار النفسية عند عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

مشكلات تقتصر على حالتهم، مثل، حاجز اللغة والاختلافات الثقافية والتكيف الشخصي والتمييز الاجتماعي، والنظم الأكاديمية غير المألوفة.

وربما ينشأ شعور بالقلق بسبب المشكلات الخاصة بالتكيف الشخصي والتفاعل الاجتماعي، إلا أن المهنيين الذي يقدمون الدعم ربما يستطيعون المساعدة في معالجة هذه المشكلات. وبمقارنة الطلبة الدوليين بنظرائهم الأمريكيين أوضحت الدراسة أن الطلبة الدوليين يمتلكون فرصاً أقل للاستفادة من شبكات الدعم الاجتماعي غير الرسمي، كما أشارت إلى أهمية فهم حالات الطلبة الدوليين ومساعدتهم، مع مراعاة الصعوبات التي يتعرضون لها لتسهيل استفادتهم من شبكات التفاعل الاجتماعي.

وأوضحت الدراسة أيضاً أن الطلبة الأجانب يميلون للعزوف عن استخدام الخدمات الاستشارية التي يوفرها الحرم الجامعي، ويؤجلون طلب المساعدة من المهنيين والأخصائيين النفسيين أو الطبيين لمعالجة مشكلاتهم. ويشير البحث إلى أنه على الرغم من أن الطلبة الدوليين يعانون من حالة عدم الارتياح التي يشعرون بها، فإنهم يفضلون عدم الظهور في المراكز الاستشارية بدرجة أكبر من نظرائهم الأمريكيين.

كما بينت الدراسة أن معظم الكتب والأدلة الإجرائية التي تتناول موضوعات الطلبة الذين يشكلون أقلية في أمريكا لا تعالج فيها المسائل المتعلقة بتقديم استشارات للطلاب الدوليين، كما أشارت إلى أن النظريات التي تستخدم في أساليب الاستشارات التي تقدم للطلاب المعترين من الأقليات الأمريكية هي نفسها التي تقدم للطلاب الدوليين، علماً بأن هناك بعض الاختلافات التي يجب مراعاتها، مثل الاختلافات في التبادل الثقافي بين الأقليات الأمريكية والطلبة الدوليين على الرغم من وجود أوجه تشابه بين الحالتين.

وتشير دراسة أجراها كل من سوانيت وفونز Suanet and Fons (2009) إلى وجود أعراض نفسية وسط الطلبة

عبدالله بن عبدالرحمن الأسمرى: الصدمة الثقافية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلبة السعوديين...

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصدمة الثقافية لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة تعزى لنوع وحالة الدراسة.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصدمة الثقافية لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة تعزى للحالة الاجتماعية (متزوج، أعزب).
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصدمة الثقافية لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة لنوع الجنس (ذكر-أنثى).

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الظاهرة وتفسيرها بناءً على البيانات التي تم جمعها للتحقق من فروض البحث.

مجتمع البحث:

مجتمع البحث هو المبتعثون السعوديون الدارسون في المملكة المتحدة.
عينة البحث:

اختيرت عينة عشوائية طبقية من المبتعثين السعوديين الدارسين في المملكة المتحدة، إذ تألفت عينة البحث من (155) مبتعثًا من الجنسين ومن مستويات دراسية مختلفة (أي، طلاب الدراسات العليا وطلاب الدراسات الجامعية أو مرافقين للمبتعثين) ومن حالات اجتماعية مختلفة (أي، أعزب أو متزوج) في مقر البعثة، وكذلك بعض المشاركين من المبتعثين الجدد (أي، الذين يعيشون في المملكة المتحدة لمدة شهرين أو أقل عند إجراء الدراسة) ومن يعيشون في المملكة المتحدة لمدة تزيد على شهرين.

وفيما يأتي تفاصيل عينة البحث تبعاً للخصائص الديموغرافية للبحث كما يتضح في الأشكال الآتية.

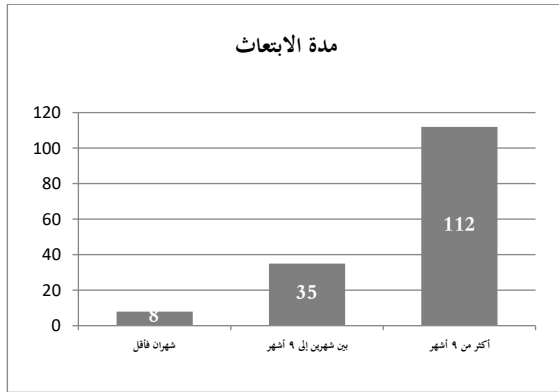
أولاً - من حيث نوع الجنس.

ومن ثم يمكن القول: إن التبادل الثقافي والانتقال من ثقافة لأخرى قد يحدث بسبب عوامل، مثل المنح الدراسية أو السفر أو الأعمال. وهذا يعني أن الصدمة الثقافية ربما تحدث وسط الزوار ورجال الأعمال والعمال والطلبة عند انتقالهم إلى ثقافة مختلفة. ومع ذلك، هناك عدد من المتغيرات المتعلقة بالصدمة الثقافية والتي قد تؤثر في مستوى التوافق بين الثقافتين لدى الفرد، ومنها الجنس والحالة الاجتماعية والتي ينبغي أن يتم التركيز عليها في دراسات قياس الصدمة الثقافية.

وقد أظهرت البحوث والدراسات السابقة أن هناك ندرة في الدراسات المتعلقة بالآثار النفسية للانتقال الثقافي ومدى التوافق لدى الطلبة المغتربين في ثقافات جديدة؛ ومن ثم فقد أوصى بعضها بأن تركز البحوث المستقبلية على تجارب الطلبة الدوليين (مثل، دراسة براون وآخرين، Brown, et al, 2010)، كما أظهرت البحوث والدراسات السابقة أن هناك ندرة في البحوث التي اهتمت بقياس مستوى الصدمة الثقافية عند المبتعثين للدراسة وعلاقتها بالمتغيرات الديموغرافية على المبتعثين السعوديين. ولذلك، تهدف هذه الدراسة إلى بحث جوانب تجربة التبادل الثقافي في حياة الطلبة السعوديين الذين يدرسون في المملكة المتحدة، وكيف يتعاملون مع الصدمة الثقافية في أثناء فترة إقامتهم في المملكة المتحدة من خلال نظرية التوافق. ويركز البحث على التحقق من نظرية منحني التوافق (U) الموضح في الشكل رقم 1.

فرضيات البحث:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصدمة الثقافية لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة تعزى للمدة التي قضاها المبتعث في بلد البعثة حسب ما جاء في نظرية منحني التوافق على شكل حرف (U).
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصدمة الثقافية لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة تعزى لمكان العيش في المملكة العربية السعودية.

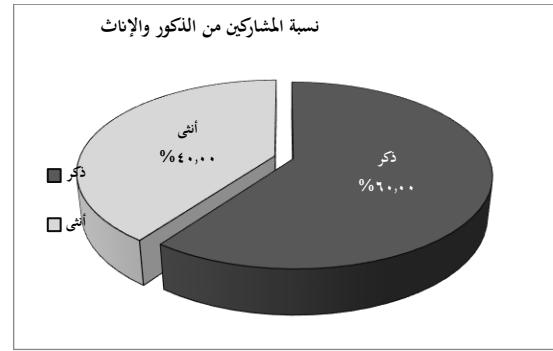


الأدوات:

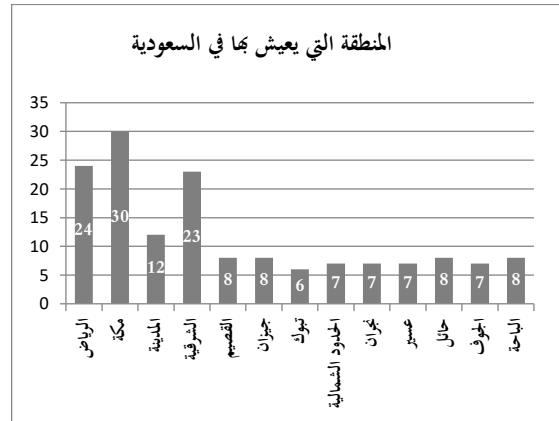
أُستخدم في هذا البحث الاستبانة التي أعدها مومفورد Mumford (1998) لقياس الصدمة الثقافية مع إضافة فقرة للبيانات الشخصية؛ وترجمة المفردات إلى اللغة العربية. واشتملت الاستبانة على البيانات الشخصية ثم العناصر الأساسية لقياس الصدمة الثقافية والتي تتكون في جزئين؛ يُعدّ خاص بمظاهر الصدمة الثقافية الأساسية والبُعد الآخر يتعلق بصعوبات العلاقات الشخصية. وتبدأ الاستبانة بمقدمة عن غرض البحث ثم تعليمات متعلقة بكيفية الإجابة عن كل جزء من الاستبانة؛ إذ يبدأ المشاركون بالإجابة عن الأسئلة والمعلومات الشخصية، مثل نوع الجنس والمدينة الأم والحالة الاجتماعية، وبعد ذلك يتم الانتقال إلى القسم الرئيس من الاستبانة.

تحتسب إجابة المشارك عن كل سؤال من الاستبانة بثلاث قيم لدرجات الإجابة التي من خلالها تحتسب الدرجة الكلية للاستبانة أو الفرعية لأبعاد الاستبانة، فقد تم منح ثلاث قيم رقمية لكل من الإجابات من الخيارات الثلاثة، إذ تمنح قيمة الدرجة عند اختيار الإجابة "في أغلب الأحيان" القيمة (3) والقيمة (2) عند اختيار الخيار "من حين لآخر"، في حين تحتسب له درجة (1) في حال تم اختيار الإجابة "لا على الإطلاق".

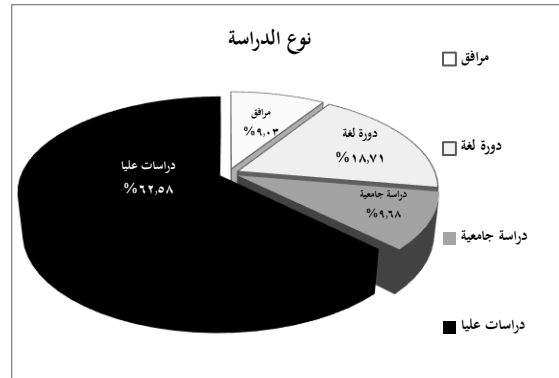
أ- صدق أداة البحث:



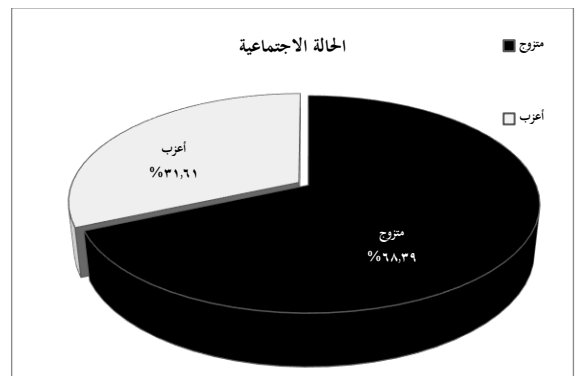
ثانياً - من حيث المنطقة التي عاش وقدم منها المبتعث في السعودية.



ثالثاً - من حيث نوع الدراسة للمبتعث أثناء إجراء الدراسة.



رابعاً - من حيث الحالة الاجتماعية.



خامساً - مدة الابتعاث.

عبدالله بن عبدالرحمن الأسمري: الصدمة الثقافية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلبة السعوديين...

قام الباحث بالتحقق من صدق استبانة قياس الصدمة الثقافية بحساب صدق الاتساق الداخلي له بعد التطبيق على عينة استطلاعية عددها (50) فرداً، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاستبانة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لها. وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدولين الآتيين:

جدول 1

يبين قيم معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات استبانة الصدمة الثقافية ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (ن = 50)

| استبانة قياس الصدمة الثقافية | | | |
|-------------------------------|-------------|--------------------------------|-------------|
| بصعوبات العلاقات الشخصية | | مظاهر الصدمة الثقافية الأساسية | |
| معامل الارتباط بالدرجة الكلية | رقم العبارة | معامل الارتباط بالدرجة الكلية | رقم العبارة |
| .445(**) | 8 | .421(**) | 1 |
| .640(**) | 9 | .666(**) | 2 |
| .775(**) | 10 | .706(**) | 3 |
| .678(**) | 11 | .792(**) | 4 |
| .701(**) | 12 | .658(**) | 5 |
| | | .471(**) | 6 |
| | | .445(**) | 7 |

** دال عند مستوى (0.01)

** دال عند مستوى (0.01)

ويتضح من الجدول رقم (2) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاستبانة الصدمة الثقافية وبعديها، بلغت (0.889 - 0.945)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي لهذه الاستبانة.

ب- ثبات الأداة في البحث:

قام الباحث بالتحقق من ثبات استبانة قياس الصدمة الثقافية المستخدم في البحث عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباك لكل بعد من أبعاد استبانة قياس الصدمة الثقافية ككل، كما قام الباحث باستخدام طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان - براون) للتحقق من ثبات الاستبانة. وجاءت النتائج كما يظهر في الجدول الآتي:

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاستبانة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) فأقل، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لاستبانة قياس الصدمة الثقافية.

كما قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد استبانة قياس الصدمة الثقافية والدرجة الكلية لها. وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول 2

معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاستبانة الصدمة الثقافية وبعديها (ن = 50)

| البعد | معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة |
|--------------------------------|---|
| مظاهر الصدمة الثقافية الأساسية | .945 (**) |
| بصعوبات العلاقات الشخصية | .889 (**) |

جدول 3

| طريقة حساب الثبات | عدد العبارات | أبعاد الاستبانة |
|---------------------------------|--------------|-----------------|
| التجزئة النصفية (سبيرمان_براون) | ألفا كرونباك | |
| 0.676 | 0.622 | 7 |
| 0.675 | 0.658 | 5 |
| 0.771 | 0.781 | 12 |

نتائج البحث

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصدمة الثقافية لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة تعزى للمدة التي قضاها المبتعث في بلد البعثة حسب ما جاء في نظرية منحى التوافق على شكل حرف (U)".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب العينة على استبانة قياس الصدمة الثقافية عن طريق استخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal Wallis بدلاً لا معلمياً من تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA، وذلك لقلة عدد أفراد بعض المجموعات الفرعية، والتفاوت في الأعداد فيما بينها، والجدول الآتي رقم (4) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث:

الإجراءات

تم الحصول على البيانات عن طريق توزيع الاستبانات على عينة البحث من المشاركين المتطوعين بشكل فردي بالتعاون مع نادي الطلبة السعوديين بمدينة كولشستر البريطانية. وتم جمع البيانات خلال فترة زمنية امتدت لعدد من الأسابيع المتعاقبة مع الذين يرغبون ويوافقون على المشاركة في هذا البحث.

جدول 4

نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق بين متوسطات رتب درجات المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة على استبانة قياس الصدمة الثقافية تبعاً للمدة التي قضاها المبتعث في بلد البعثة:

| مستوى الدلالة | درجات الحرية | كاي تربيع | متوسط الرتب | العدد | المدة التي قضاها المبتعث في بلد البعثة | استبانة قياس الصدمة الثقافية |
|---------------|--------------|-----------|-------------|-------|--|--------------------------------|
| .000 | 2 | 42.490 | 4.50 | 8 | شهران فأقل | مظاهر الصدمة الثقافية الأساسية |
| | | | 111.06 | 35 | ما بين شهرين إلى تسعة أشهر | |
| | | | 72.92 | 112 | أكثر من تسعة أشهر | |
| | | | | 155 | الإجمالي | |
| .000 | 2 | 49.323 | 14.88 | 8 | شهران فأقل | مظاهر صعوبات العلاقات الشخصية |
| | | | 118.37 | 35 | ما بين شهرين إلى تسعة أشهر | |
| | | | 69.89 | 112 | أكثر من تسعة أشهر | |
| | | | | 155 | الإجمالي | |
| .000 | 2 | 46.396 | 4.50 | 8 | شهران فأقل | الدرجة الكلية للصدمة الثقافية |

عبدالله بن عبدالرحمن الأسمري: الصدمة الثقافية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلبة السعوديين...

| مستوى الدلالة | درجات الحرية | كاي تربيع | متوسط الرتب | العدد | المدة التي قضاها المبتعث في بلد البعثة | استبانة قياس الصدمة الثقافية |
|------------------|--------------|-----------|----------------|-------|--|------------------------------|
| | | | 114.09 | 35 | ما بين شهرين إلى تسعة أشهر | |
| | | | 71.97 | 112 | أكثر من تسعة أشهر | |
| | | | | 155 | الإجمالي | |

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) فأقل في الصدمة الثقافية (البعدين والدرجة الكلية) لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة تعزى للمدة التي قضاها المبتعث في بلد البعثة ولمعرفة اتجاه تلك

جدول 5

نتائج اختبار مان ويتني لمعرفة الاتجاهات والدلالات والفروق في رتب درجات المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة على استبانة قياس الصدمة الثقافية التي تعزى للمدة التي قضاها المبتعث في بلد البعثة:

| مستوى الدلالة | قيمة z | معامل مان ويتني | مجموع الرتب | متوسط الرتب | العدد | المدة التي قضاها المبتعث في بلد البعثة | استبانة قياس الصدمة الثقافية |
|------------------|--------|--------------------|-------------|----------------|-------|---|-----------------------------------|
| .000 | - | .000 | 36.00 | 4.50 | 8 | شهران فأقل | |
| .000 | 4.489 | .000 | 910.00 | 26.00 | 35 | ما بين شهرين إلى تسعة أشهر | |
| .000 | - | .000 | 36.00 | 4.50 | 8 | شهران فأقل | مظاهر الصدمة الثقافية الأساسية |
| .000 | 4.762 | .000 | 7224.00 | 64.50 | 112 | أكثر من تسعة أشهر | |
| .000 | - | 943.0 | 3607.00 | 103.06 | 35 | ما بين شهرين إلى تسعة أشهر | |
| .000 | 4.666 | .000 | 7271.00 | 64.92 | 112 | أكثر من تسعة أشهر | |
| .000 | - | .000 | 36.00 | 4.50 | 8 | شهران فأقل | |
| .000 | 5.147 | .000 | 910.00 | 26.00 | 35 | ما بين شهرين إلى تسعة أشهر | |
| .000 | - | 83.0 | 119.00 | 14.88 | 8 | شهران فأقل | مظاهر صعوبات العلاقات الشخصية |
| .000 | 3.891 | .000 | 7141.00 | 63.76 | 112 | أكثر من تسعة أشهر | |
| .000 | - | 687.0 | 3863.00 | 110.37 | 35 | ما بين شهرين إلى تسعة أشهر | |
| .000 | 5.895 | .000 | 7015.00 | 62.63 | 112 | أكثر من تسعة أشهر | |
| .000 | - | .000 | 36.00 | 4.50 | 8 | شهران فأقل | |
| .000 | 4.483 | .000 | 910.00 | 26.00 | 35 | ما بين شهرين إلى تسعة أشهر | |
| .000 | - | .000 | 36.00 | 4.50 | 8 | شهران فأقل | الدرجة الكلية للصدمة الثقافية |
| .000 | 4.729 | .000 | 7224.00 | 64.50 | 112 | أكثر من تسعة أشهر | |
| .000 | - | 837.0 | 3713.00 | 106.09 | 35 | ما بين شهرين إلى تسعة أشهر | |
| .000 | 5.127 | .000 | 7165.00 | 63.97 | 112 | أكثر من تسعة أشهر | |

ويتبين من الجدول السابق أن اتجاه الفروق على النحو الآتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل في الصدمة الثقافية (البعدين والدرجة الكلية) لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة بين ذوي المدة (ما بين شهرين إلى تسعة أشهر) وبين باقي المجموعات في اتجاه ذوي المدة (ما بين شهرين إلى تسعة أشهر)، أي إن الصدمة الثقافية أعلى لدى هذه المجموعة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بأقل في الصدمة الثقافية (البعدين والدرجة الكلية) لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة بين ذوي المدة (شهرين فأقل)، وبين ذوي المدة (أكثر من تسعة أشهر)، في اتجاه ذوي المدة (شهرين فأقل)، أي إن الصدمة الثقافية أعلى لدى هذه المجموعة.
- يتبين من متوسطات الرتب أن الصدمة الثقافية تكون في أقل معدلاتها حتى شهرين، ثم تزيد إلى أعلى معدلاتها من شهرين إلى تسعة أشهر، ثم تبدأ في الانخفاض بدءاً من الشهر التاسع.

نتائج الفرض الثاني:

جدول 6

نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق بين متوسطات رتب درجات المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة على استبانة قياس الصدمة الثقافية تبعاً لمكان العيش في المملكة العربية السعودية:

| استبانة قياس الصدمة الثقافية | مكان العيش في السعودية | العدد | متوسط الرتب | كاي تربيع | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|--------------------------------|------------------------|-------|-------------|-----------|--------------|---------------|
| مظاهر الصدمة الثقافية الأساسية | الرياض | 24 | 72.54 | 12.408 | 12 | .413 |
| | مكة | 30 | 84.02 | | | |
| | المدينة | 12 | 50.63 | | | |
| | الشرقية | 23 | 74.20 | | | |
| | القصيم | 8 | 66.44 | | | |
| | جيزان | 8 | 93.69 | | | |
| | تبوك | 6 | 97.42 | | | |
| | الحدود الشمالية | 7 | 96.50 | | | |
| | نجران | 7 | 78.36 | | | |
| | عسير | 7 | 76.86 | | | |
| | حائل | 8 | 78.63 | | | |
| | الجوف | 7 | 103.93 | | | |
| | الباحة | 8 | 66.31 | | | |
| الإجمالي | 155 | | | | | |
| مظاهر صعوبات العلاقات الشخصية | الرياض | 24 | 79.17 | 14.010 | 12 | .300 |
| | مكة | 30 | 72.37 | | | |
| | المدينة | 12 | 51.75 | | | |
| | الشرقية | 23 | 72.43 | | | |
| | القصيم | 8 | 82.69 | | | |
| | جيزان | 8 | 92.69 | | | |
| | تبوك | 6 | 122.50 | | | |

عبدالله بن عبدالرحمن الأسمري: الصدمة الثقافية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلبة السعوديين...

| استبانة قياس الصدمة الثقافية | مكان العيش في السعودية | العدد | متوسط الرتب | كاي تربيع | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|-------------------------------|------------------------|-------|-------------|-----------|--------------|---------------|
| | الحدود الشمالية | 7 | 94.29 | | | |
| | نجران | 7 | 81.71 | | | |
| | عسير | 7 | 86.93 | | | |
| | حائل | 8 | 67.44 | | | |
| | الجوف | 7 | 83.21 | | | |
| | الباحة | 8 | 78.94 | | | |
| | الإجمالي | 155 | | | | |
| | الرياض | 24 | 75.94 | | | |
| | مكة | 30 | 78.80 | | | |
| | المدينة | 12 | 48.08 | | | |
| | الشرقية | 23 | 76.80 | | | |
| | القصيم | 8 | 72.06 | | | |
| | جيزان | 8 | 93.75 | | | |
| | تبوك | 6 | 108.00 | | | |
| الدرجة الكلية للصدمة الثقافية | الحدود الشمالية | 7 | 96.79 | 12.028 | 12 | .443 |
| | نجران | 7 | 81.93 | | | |
| | عسير | 7 | 80.86 | | | |
| | حائل | 8 | 69.19 | | | |
| | الجوف | 7 | 93.71 | | | |
| | الباحة | 8 | 69.88 | | | |
| | الإجمالي | 155 | | | | |

ويتبين من الجدول السابق ما يأتي:

المملكة المتحدة تعزى لنوع الدراسة (مرافق - دورة لغة - دراسة جامعية - دراسات عليا).

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب العينة على استبانة قياس الصدمة الثقافية عن طريق استخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal Wallis بدلاً لا معلماً من تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA، وذلك لقلة عدد أفراد بعض المجموعات الفرعية، والتفاوت في الأعداد فيما بينها. والجدول الآتي رقم (7) يوضح النتائج التي توصل إليها الباحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصدمة الثقافية (البعدين والدرجة الكلية) لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة تعزى لمكان العيش في المملكة العربية السعودية.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصدمة الثقافية لدى المبتعثين السعوديين في

جدول 7

نتائج اختبار كروسكال واليس للفروق بين متوسطات رتب درجات المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة على استبانة قياس الصدمة الثقافية تبعاً لنوع الدراسة (مرافق - دورة لغة - دراسة جامعية - دراسات عليا)

| استبانة قياس الصدمة الثقافية | نوع الدراسة | العدد | متوسط الرتب | كاي تربيع | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|--------------------------------|--------------|-------|-------------|-----------|--------------|---------------|
| مظاهر الصدمة الثقافية الأساسية | مرافق | 14 | 60.29 | 8.554 | 3 | .036 |
| | دورة لغة | 29 | 97.45 | | | |
| | دراسة جامعية | 15 | 81.67 | | | |
| | دراسات عليا | 97 | 74.18 | | | |
| | الإجمالي | 155 | | | | |
| مظاهر صعوبات العلاقات الشخصية | مرافق | 14 | 59.54 | 11.378 | 3 | .010 |
| | دورة لغة | 29 | 100.40 | | | |
| | دراسة جامعية | 15 | 83.90 | | | |
| | دراسات عليا | 97 | 73.06 | | | |
| | الإجمالي | 155 | | | | |
| الدرجة الكلية للصدمة الثقافية | مرافق | 14 | 57.32 | 10.225 | 3 | .017 |
| | دورة لغة | 29 | 98.90 | | | |
| | دراسة جامعية | 15 | 82.47 | | | |
| | دراسات عليا | 97 | 74.05 | | | |
| | الإجمالي | 155 | | | | |

ويتبين من الجدول السابق ما يأتي:

الكلية) لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة بين المرافق ودارس دورة لغة في اتجاه دارس دورة اللغة، أي إن الصدمة الثقافية أعلى لدى دارس اللغة.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل في الصدمة الثقافية (البعدين والدرجة الكلية) لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة بين أنواع الدراسة (مرافق - دورة لغة - دراسة جامعية - دراسات عليا).

-ولمعرفة اتجاه تلك الفروق ودلالاتها، قام الباحث باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney U وجاءت النتائج وفقاً للجدول الآتي رقم (8):

ويتبين من الجدول السابق أن اتجاه الفروق على النحو الآتي:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل في الصدمة الثقافية (البعدين والدرجة الكلية) لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل في الصدمة الثقافية (البعدين والدرجة الكلية) لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة بين أنواع الدراسة (مرافق - دورة لغة - دراسة جامعية - دراسات عليا).

-ولمعرفة اتجاه تلك الفروق ودلالاتها، قام الباحث باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney U وجاءت النتائج وفقاً للجدول الآتي رقم (8):

ويتبين من الجدول السابق أن اتجاه الفروق على النحو الآتي:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فأقل في الصدمة الثقافية (البعدين والدرجة الكلية) لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة.

عبدالله بن عبدالرحمن الأسمري: الصدمة الثقافية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلبة السعوديين...

جدول 8

يبين نتائج اختبار مان ويتني لمعرفة اتجاهات ودلالات الفروق التي تعزى لنوع الدراسة (مرافق- دورة لغة- دراسة جامعية- دراسات عليا)

| استبانة قياس الصدمة الثقافية | نوع الدراسة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | معامل مان ويتني | قيمة Z | مستوى الدلالة |
|--------------------------------|--------------|-------|-------------|-------------|-----------------|--------|---------------|
| مظاهر الصدمة الثقافية الأساسية | مرافق | 14 | 16.04 | 224.50 | 119.5 | -2.225 | .026 |
| | دورة لغة | 29 | 24.88 | 721.50 | | | |
| | مرافق | 14 | 13.36 | 187.00 | 82.0 | -1.019 | .308 |
| | دراسة جامعية | 15 | 16.53 | 248.00 | | | |
| | مرافق | 14 | 45.89 | 642.50 | 537.5 | -1.271 | .204 |
| | دراسات عليا | 97 | 57.46 | 5573.50 | | | |
| | دورة لغة | 29 | 24.19 | 701.50 | 168.5 | -1.242 | .214 |
| | دراسة جامعية | 15 | 19.23 | 288.50 | | | |
| | دورة لغة | 29 | 78.38 | 2273.00 | 975.0 | -2.522 | .012 |
| | دراسات عليا | 97 | 59.05 | 5728.00 | | | |
| | دراسة جامعية | 15 | 61.90 | 928.50 | 646.5 | -.699 | .484 |
| | دراسات عليا | 97 | 55.66 | 5399.50 | | | |
| مظاهر صعوبات العلاقات الشخصية | مرافق | 14 | 16.00 | 224.00 | 119.0 | -2.412 | .016 |
| | دورة لغة | 29 | 24.90 | 722.00 | | | |
| | مرافق | 14 | 12.54 | 175.50 | 70.5 | -1.599 | .110 |
| | دراسة جامعية | 15 | 17.30 | 259.50 | | | |
| | مرافق | 14 | 46.00 | 644.00 | 539.0 | -1.259 | .208 |
| | دراسات عليا | 97 | 57.44 | 5572.00 | | | |
| | دورة لغة | 29 | 24.22 | 702.50 | 167.5 | -1.358 | .174 |
| | دراسة جامعية | 15 | 19.17 | 287.50 | | | |
| | دورة لغة | 29 | 81.28 | 2357.00 | 891.0 | -3.032 | .002 |
| | دراسات عليا | 97 | 58.19 | 5644.00 | | | |
| | دراسة جامعية | 15 | 63.43 | 951.50 | 623.5 | -.900 | .368 |
| | دراسات عليا | 97 | 55.43 | 5376.50 | | | |
| الدرجة الكلية للصدمة الثقافية | مرافق | 14 | 14.79 | 207.00 | 102.0 | -2.676 | .007 |
| | دورة لغة | 29 | 25.48 | 739.00 | | | |
| | مرافق | 14 | 12.71 | 178.00 | 73.0 | -1.415 | .157 |
| | دراسة جامعية | 15 | 17.13 | 257.00 | | | |
| | مرافق | 14 | 44.82 | 627.50 | 522.5 | -1.395 | .163 |
| | دراسات عليا | 97 | 57.61 | 5588.50 | | | |
| | دورة لغة | 29 | 24.38 | 707.00 | 163.0 | -1.385 | .166 |
| | دراسة جامعية | 15 | 18.87 | 283.00 | | | |
| | دورة لغة | 29 | 79.03 | 2292.00 | 956.0 | -2.620 | .009 |
| | دراسات عليا | 97 | 58.86 | 5709.00 | | | |
| | دراسة جامعية | 15 | 62.47 | 937.00 | 638.0 | -.767 | .443 |
| | دراسات عليا | 97 | 55.58 | 5391.00 | | | |

نتائج الفرض الرابع:

مجموعتين مستقلتين Independent Samples T-Test، وذلك للتحقق من الفروق ذات دلالة إحصائية في الصدمة الثقافية لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة تعزى للحالة الاجتماعية (متزوج، أعزب). ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب العينة على استبانة قياس الصدمة الثقافية عن طريق استخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney U بدلاً لا معلماً عن اختبار (ت) للفروق بين متوسطي درجات

جدول 9

يبين نتائج اختبار مان ويتني لمعرفة اتجاهات ودلالات الفروق التي تعزى للحالة الاجتماعية (متزوج، أعزب)

| مستوى الدلالة | قيمة Z | معامل مان ويتني | مجموع الرتب | متوسط الرتب | العدد | الحالة الاجتماعية | استبانة قياس الصدمة الثقافية |
|---------------|--------|-----------------|-------------|-------------|-------|-------------------|--------------------------------|
| .000 | -4.257 | 1499.0 | 9366.00 | 88.36 | 106 | متزوج | مظاهر الصدمة الثقافية الأساسية |
| | | | 2724.00 | 55.59 | 49 | أعزب | |
| | | | | | 155 | إجمالي | |
| .001 | -3.396 | 1728.5 | 9136.50 | 86.19 | 106 | متزوج | مظاهر صعوبات العلاقات الشخصية |
| | | | 2953.50 | 60.28 | 49 | أعزب | |
| | | | | | 155 | إجمالي | |
| .000 | -4.033 | 1552.5 | 9312.50 | 87.85 | 106 | متزوج | الدرجة الكلية للصدمة الثقافية |
| | | | 2777.50 | 56.68 | 49 | أعزب | |
| | | | | | 155 | إجمالي | |

نتائج الفرض الخامس:

Independent Samples T-Test للمقارنة بين متوسطات درجات المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة على استبانة قياس الصدمة الثقافية (البعدين والدرجة الكلية) وفقاً لمتغير النوع (ذكر- أنثى)، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول 10

يبين نتيجة اختبارات للفروق بين متوسطات درجات المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة على استبانة قياس الصدمة الثقافية (البعدين والدرجة الكلية) وفقاً لمتغير النوع (ذكر- أنثى)

| مستوى الدلالة | ت | الانحراف المعياري | المتوسط | العدد | النوع | استبانة قياس الصدمة الثقافية |
|---------------|--------|-------------------|---------|-------|-------|--------------------------------|
| .086 | -1.728 | 2.74441 | 14.4409 | 93 | ذكر | مظاهر الصدمة الثقافية الأساسية |
| | | 2.80760 | 15.2258 | 62 | أنثى | |
| .084 | -1.741 | 1.93713 | 9.4839 | 93 | ذكر | مظاهر صعوبات العلاقات الشخصية |
| | | 2.03597 | 10.0484 | 62 | أنثى | |

| استبانة قياس الصدمة الثقافية | النوع | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | ت | مستوى الدلالة |
|-------------------------------|-------|-------|---------|-------------------|--------|---------------|
| الدرجة الكلية للصدمة الثقافية | ذكر | 93 | 23.92 | 4.228 | -1.885 | .061 |
| | أنثى | 62 | 25.27 | 4.567 | | |

ويتبين من الجدول السابق ما يأتي:
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة على استبانة قياس الصدمة الثقافية (البعدين والدرجة الكلية) وفقاً لمتغير النوع (ذكر- أنثى).

المناقشة:

وهنا نستطيع القول إن المبتعثين السعوديين للدراسة في المملكة المتحدة لا يختلفون عن غيرهم من المغتربين أو المبتعثين من ثقافات أخرى، على الرغم من أن جهات الابتعاث تقدم مجموعة من الملتقيات وورش العمل للمبتعثين قبل خروجهم للبعثة.

كما هدف هذا البحث إلى معرفة الفروق في الصدمة الثقافية لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة التي تعزى لنوع الجنس (ذكر-أنثى)، وقد تبين من نتائج الفرض الثاني أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث بخلاف المتوقع، إذ يتوقع أن المغتربات من النساء اللاتي ينتقلن من مجتمعات ذات الطابع الجماعي يتأثرن عند عيشهن في مجتمعات ذات الطابع الفردي (Individualism) مثل المملكة المتحدة والولايات المتحدة أكثر من الرجال مما يجعلهم أكثر عرضة للصدمة الثقافية. ونستطيع أن نستنبط من هذا أن الثقافة السعودية عند المبتعثين منهم خاصة لا تأخذ الطابع الجماعي (Collectivism) بشكل كامل، بالإضافة للعوامل المعاصرة التي قربت الثقافات من بعضها مثل تقنية المعلومات ووسائل التواصل الاجتماعي، وقد يكون ذلك من تأثير المشاركة في المجتمع المستضيف للمبتعثين في بحثنا الحالي إذ إن المجتمع المستضيف يتسم بالطابع الفردي.

ومن ثم هناك تأثير للمشاركة والتي تؤثر على التوجهات الشخصية، ومن ثم يصبح المغترب يعيد تقييم توجهاته وبغيرها للتوافق مع هوية المجتمع المستضيف كما تناقش ذلك نظرية الهوية الاجتماعية (Social Identity Theory) (أبرامس ومايكل 1990 Abrams & Michael). كما يمكن عزو ذلك إلى مستوى جيد من الصحة النفسية التي يتمتع بها أفراد المجتمع السعودي وكذلك طابع التقبل والتسامح الذي يتسم به حسب نتائج البحث.

هدف البحث إلى معرفة مستوى تأثير الصدمة الثقافية لدى المبتعثين السعوديين للدراسة في المملكة المتحدة حسب المدة التي قضاها في بلد البعثة. وقد تبين في هذه الدراسة كما يتضح من نتائج الفرض الأول، وكما يشير الجدول (5) أن الصدمة الثقافية تكون في أقل معدلاتها حتى شهرين من دخول المبتعث أرض البعثة وهذا ما يسمى بمرحلة الاحتضان، ثم تزيد الصدمة الثقافية إلى أعلى معدلاتها من شهرين إلى تسعة أشهر وهو ما أشار له بيدرسن Pedersen (1995) بمرحلة نشوء الأزمات من الأنشطة اليومية العادية، ثم تبدأ الصدمة في الانخفاض بدءاً من الشهر التاسع وهي مرحلة التكيف إذ يبدأ المبتعث في التكيف مع الثقافة التي عاش فيها أكثر من أحد عشر شهراً وهي مرحلة فهم ثقافة البلد المضيف وإعادة الاندماج في الثقافة الجديدة وهذا ما يتفق مع نظرية منحى التوافق على شكل حرف (U) والتي تشير إلى أن الإنسان يتأثر بالصدمة الثقافية بحسب المدة التي يقضيها في البلد المستضيف، كما أن نتائج هذه الدراسة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة للصعوبات الاجتماعية الثقافية التي يعاني منها الطلبة الأجانب مثل دراسة (فورمان & بوخنير، Furnham, & Bochner 1982؛ سيرل & ارد، 1990؛ وارد & كينيدي Ward, & Kennedy 1993).

إسترهولد، & Eisterhold, 2004 Brown) حين أشاروا لعدد من النظريات الدالة على قوة العلاقات المتبادلة بين اللغة والثقافة وتأثر كليهما في الدارسين في الفصول الدراسية، وهذا ما يؤكد بأن هذه الدراسة تدلل بالنتائج على أن اللغة أثراً كبيراً في شدة الصدمة الثقافية التي هي عبارة عن حالة تغير في الثقافة الشخصية عند الدخول في ثقافة جديدة.

ولأن اللغة هي أهم وسائل التواصل الاجتماعي فإن فقدانها أو ضعفها يسبب فقدان أو ضعف لجميع علامات التفاعل الاجتماعي المألوفة للشخص قبل انتقاله للثقافة الجديدة وهذا ما يتوافق مع ما ناقشه إكيرمان وآخرون، Eckermann, et. al (2006)، ويسبب عدم الوعي بالمشاركة في التواصل الاجتماعي أو وجود العوامل المانعة للتواصل مع الآخرين مجموعة من الأمور المترابطة بحياة الفرد التي تؤثر في صحته النفسية وعلاقاته الاجتماعية.

بالإضافة إلى ذلك فإن نتائج الدراسة الحالية تشير إلى أن أكثر مدة يعاني فيها المبتعث من ضغوط وأعراض الصدمة الثقافية وتصل لأعلى معدلاتها هي فترة من شهرين إلى تسعة أشهر اعتباراً من تاريخ قدومه للمملكة المتحدة، وغالباً ما تكون هذه الفترة هي مرحلة دراسة اللغة لكثير من المبتعثين، وقد توافقت هذه النتيجة مع دراسة بيدرسن Pedersen (1995).

كما هدف البحث لمعرفة تأثير الحالة الاجتماعية للمبتعث (أي: متزوج/أعزب) على مستوى الصدمة الثقافية بين المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة، وبينت هذه نتائج الفرض الخامس وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة تعزى للحالة الاجتماعية (متزوج، أعزب) في اتجاه المتزوجين، أي إن الصدمة الثقافية أعلى لدى المتزوجين منها عند غير المتزوجين، وهذا قد يكون بسبب أن أي من الزوجين يؤثر في الآخر ويسبب له نوعاً من القلق الذي يؤدي إلى زيادة مستوى الصدمة الثقافية عند كليهما. كما يعود ذلك لكون المجتمع

كما أن البحث هدف إلى التعرف على مدى تأثير اختلاف مكان العيش للمبتعثين في بلدهم الأم المملكة العربية السعودية في مستوى الصدمة الثقافية عند ابتعائهم، وتبين من نتائج الفرض الثالث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصدمة الثقافية لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة تعزى لمكان العيش في المملكة العربية السعودية.

ويمكننا أن نستنتج التجانس بين الثقافات الإقليمية لجميع مناطق المملكة مع كبر مساحة المملكة واختلاف طرق اتصالها بالثقافات الأخرى. فعلى سبيل المثال يمكن القول بأن سكان منطقتي مكة المكرمة والمدينة المنورة أكثر من غيرها اتصالاً بمختلف الثقافات بحكم الأماكن المقدسة التي يزورها كثير من الجنسيات من مختلف أنحاء العالم، ويمكن القول إن المنطقة الشرقية أيضاً تتمتع باتصال بالثقافات الأخرى بسبب العاملين من مختلف أنحاء العالم. وربما يعود ذلك إلى الثورة التقنية وسهولة التواصل والتعرف على جميع المجتمعات الثقافية المختلفة.

ومن أهداف البحث الحالي معرفة تأثير حالة المبتعث وصلته بالدراسة (مرافق- دورة لغة- دراسة جامعية- دراسات عليا) في مستوى الصدمة الثقافية، وتبين من نتائج الفرض الرابع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصدمة الثقافية لدى المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة تعزى لنوع الدراسة (مرافق- دورة لغة- دراسة جامعية- دراسات عليا).

وعند تتبع ذلك وجد أن المبتعثين لدراسة اللغة هم أكثر تأثراً بالصدمة المختلفة من غيرهم من المبتعثين، علماً بأن نسبتهم من العينة 16.71، وهو دليل أن مستوى اللغة للبلد المضيف عند المبتعث يعدُّ من أهم عوامل الصدمة الثقافية وهو ما يتوافق مع ما أشار إليه في بعض الدراسات السابقة مثل (ييون & بورتمان، Yoon & Portman, 2004) والتي تشير إلى أن حاجز اللغة من المشكلات التي تقتصر على حالة الطلبة الأجانب عند الدخول في ثقافة جديدة ذات لغة مختلفة عن لغتهم الأم. وكذلك ما أشار له كل من (براون &

عبدالله بن عبدالرحمن الأسمرى: الصدمة الثقافية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلبة السعوديين...

بالإضافة إلى أن الدارسين في مرحلة اللغة هم أكثر تأثراً بالصدمة الثقافية مقارنة بالمرافقين وطلاب المرحلة الجامعية وطلاب الدراسات العليا؛ لأن اللغة أساس عملية التواصل مع الآخرين.

في حين لم تبين نتائج الدراسة وجود أي فروق بين الذكور والإناث في تأثير الصدمة الثقافية عند المبتعثين السعوديين. كما لم تبين الدراسة أي تأثير لاختلاف مكان العيش للمبتعثين في بلدهم الأم المملكة العربية السعودية على مستوى الصدمة الثقافية بعد ابتعاثهم للمملكة المتحدة. وهذا يزيد من أهمية تركيز الدراسات الإنسانية على مختلف المتغيرات التي قد يكون لها تأثير على تفسير نتائج تلك الدراسات وخصوصاً ذات العلاقة بالجوانب النفسية والاجتماعية.

وتوصي الدراسة بإجراء مزيد من الأبحاث في هذا المجال على مبتعثين بعد عودتهم من الابتعاث للتحقق من نظرية منحني التوافق التي تأخذ الشكل (w). بالإضافة لمزيد من الدراسات للتحقق من نظرية الهوية الاجتماعية ومدى تأثير المشاركة على التقييم الذاتي للهوية وتأثيره في التقليل من الصدمة الثقافية. كما ترى الدراسة أهمية لقاءات التهيئة للمبتعثين ومقابلاتهم مع أصحاب الخبرات السابقة في نفس الدولة وفق معايير ومؤشرات تقاس وتطور من خلال التقييم المستمر.

كما يوصي الباحث للاهتمام بالإعداد اللغوي للمبتعثين حسب اللغة التي سوف يدرسون بها للتخفيف من أعراض الصدمة الثقافية في مرحلة بداية البعثة، ويمكن ذلك من خلال تنظيم دورات داخلية للغة ووضع الحد الأدنى من إتقان لغة بلد البعثة؛ فعلى سبيل المثال أن يحصل الطالب المبتعث للمملكة المتحدة على درجة 4.5 على الأقل في الاختبار الدولي للغة الإنجليزية "الإيلتس" (IELTS) على ألا تقل درجة مهارة طلاقة التحدث عن 5.5 كدرجة فرعية من الاختبار في مجال مهارة التحدث.

السعودي الذي ينتمي إلى الثقافات الجماعية (Collectivism) ويركز على أهداف المجتمع والمجموعة؛ الذي يستنتج في هذا البحث أن يكون على المستوى الأسري بدرجة كبيرة، في حين تقل عندما تتسع الدائرة الأسرية على مستوى المجتمع كما أشرنا له في نتائج الفرض الثاني من هذا البحث، ومصطلح الجماعية يرى أن المجتمع أهم من الأفراد الذين هم مكوناته وعلى الفرد التركيز على تحقيق أهداف وقيم المجتمع وهي ضد الفردانية (Huang, 1999)، كما يتصف بالتعاقد وهو طابع المجتمعات المسلمة، بعكس المجتمع الذي يتصف بالفردانية (Individualism) الذي يركز على القيمة المعنوية للفرد واعتماده على نفسه (Jung, 1989). كما قد يرجع ذلك إلى أن المبتعث الذي يصطحب أسرته يكون أكثر حساسية تجاه القيم الاجتماعية والثقافية الغربية التي تختلف عن القيم الاجتماعية والثقافية للشعب السعودي المسلم بسبب حرصه على عدم تأثير تلك القيم بطريقه سلبية على أفراد أسرته، ومن ثم يزيد من قلقه وشعوره بالصدمة الثقافية عما إذا كان بمفرده.

الخاتمة والتوصيات:

في معظم البحوث والدراسات السابقة نجد أن التركيز كان على مدى تأثير المغتربين حسب المدة التي قضاها في بلد البعثة أو الهجرة ولم ينظر للمتغيرات الأخرى مثل الجنس والخلفيات الثقافية في البلد الأم، أو حالة المبتعث للدراسة، أو الحالة الاجتماعية.

وفي هذه الدراسة تم التحقق من نظرية منحني التوافق على شكل حرف (U) بين المبتعثين السعوديين في المملكة المتحدة، وبرهنت النتائج على مراحل النظرية وانضمام عينة الدراسة لقائمة المجتمعات التي أجريت عليها النظرية. وكذلك تم إثبات أن المتغيرات الديموغرافية لها تأثير كبير في دراسة مستوى الصدمة الثقافية عند المبتعثين والمغتربين، إذ خلصت الدراسة إلى أن المتزوجين أكثر تعرضاً للصدمة الثقافية من غيرهم،

المراجع:

- cultures in aboriginal health Chatswood. NSW: Elsevier Aust-ralia.
- Furnham, A., & Bochner, S. (1986). *Culture Shock: Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*. London: Methuen.
- Gaw, K. F. (2000). Reverse Culture Shock in Students Returning from Overseas. *International Journal of Intercultural Relations*, 24 (1), pp. 83-104.
- Hofstede, J.J., Pedersen, P. B., and Hofstede, G. (2002). *Exploring Culture: Exercises, Stories and Synthetic Cultures*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Huang, M. (1999). A Comparative Study of the Value Outlook of Chinese Adolescent Students. *Journal of Southwest China Normal University (Philosophy and Social Sciences)*. 25, pp. 83-88.
- Jung, C. G. (1989). *Psychology and Religion: West and East* (2nd ed., R. F. C. Hull, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Mori, S. (2000). Addressing the Mental Health Concerns of International Students. *Journal of Counseling and Development*, 78 (2) pp. 137-144.
- Mumford, D. B. (2000). Culture Shock among Young British Volunteers Working Abroad: Predictors, Risk Factors and Outcome, *Transcultural Psychiatry*, 37 (1) pp. 73.
- Mumford, D. B. (1998). The Measurement of Culture Shock. *soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*. 33 (4), pp.149-154.
- Pedersen, P. (1995). *The Five Stages of Culture Shock: Critical Incidents around the World*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Sam, D. & Berry, J. W. (Eds.) (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, W., & Ward, C. (1990). The Prediction of Psychological and Sociocultural Adjustment During Cross-Cultural Transitions. *International Journal of Intercultural Relations*. 14 (4), pp. 449-464.
- Smalley, W. A. (1963). Culture Shock, Language Shock, and the Shock of Self-Discovery. *Practical Anthropology*, 10, pp. 49-56.
- Suanet, I. & Fons J. (2009). Perceived Cultural Distance and Acculturation among Exchange Students in Russia. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19, pp. 182-197.
- Ward, C., & Kennedy, A. (1993). Psychological and Socio-Cultural Adjustment During Cross-Cultural Transitions: A Comparison of Secondary Students Overseas and at Home. *International Journal of Psychology*, 28 (2), pp. 129-147.
- Ward, C., Bochner, S. & Furnham, A. (2005). *The Psychology of Culture Shock*. 1st ed. London, Routledge.
- Yoon, E. & Portman, T. A. (2004). Critical Issues of Literature on Counseling International Students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 32 (3) pp. 133-148.
- بني مصطفى، منار ، والشرفين، أحمد (2013). الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي والعلاقة بينهما لدى عينة من الطلبة الوافدين في جامعة اليرموك، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد (9)، العدد (2)، ص 141-162.
- أبو الغنم، غددير، والخدام، حمزة، ونعيمات، محمد (2016)، الآثار النفسية المترتبة على الطلبة اللاجئيين السوريين في المدارس الأردنية تبعاً لبعض المتغيرات. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، مجلد (22)، العدد (2)، ص 271-303
- Abarbanel, J. (2009). Moving with Emotional Resilience between and Within Cultures. *Intercultural Education*, 20 (1) pp. 133-141.
- Aboalghm, G. & Alkhadm, H. & Naymat, M. (2016), The Psychological Effects of Syrian Refugees Students at Jordanian schools according to some Variables. *Al Manara Journal for Research and Studies*, 2 (22), pp. 271-303.
- Abrams, D & Michael A. Hogg. (1990). *Social Identity Theory: Constructive and. Critical Advances*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Babiker, I. E., Cox, J. L., & Miller, P. M. C. (1980). The Measurement of Culture Distance and Its Relationship to Medical Consultation, Symptomatology and Examination Performance of Overseas Students at Edinburgh University. *Social Psychiatry*, 15, pp.109-116.
- BanyMustfa, M. & Alsharefen, A. (2013), Feeling of Psychological Loneliness and Psychological Security among Sample of Expatriates Students at Al-yarmouk University. *Jordanian Journal of Education*, 2 (9), pp. 141-162.
- Berry, J. W. (1997). *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. MA: Allyn & Bacon.
- Berry, J.W. Ype H. Poortinga, el., (2002). *Cross-Cultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, L., Edwards, J, & Harwell, H. (2010). A Taste of the Unfamiliar; Understanding the Meanings Attached to Food by International Postgraduate Students in England, *Appetite*, 54 (1) pp. 202-207.
- Brown, S. & Eisterhold, J. (2004), *Topics in Language and Culture for Teachers*, the University of Michigan Press, Michigan.
- Colman, A. (2009). *A dictionary of Psychology* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press. p.185.
- Constantine, M.G., Okazaki, S., and Utsey, S. O. (2004). Self-Concealment, Social Self-Efficacy, Acculturative Stress, and Depression in African, Asian, and Latin American International College Students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74 (2) pp. 230-241.
- Eckermann, A., Dowd, T., Echong, E., Nixon, L., Gray, R., and Johnson, S. (2006). Binan Goonj: Bridging

The relationship between cultural shock and some demographic variables among a sample of Saudi students studying in The United Kingdom

Abdullah Abdulrahman Alasmari,

Psychology Department - Imam Muhammed Bin Saud Islamic University (IMSIU)

Submitted 15-04-2019 and Accepted on 23-7-2019

Abstract: This research aimed to find out the symptoms and extent of the culture shock among Saudi students during their study in the United Kingdom. The Researcher used the culture shock questionnaire (Mumford, 1998) with some additions introduction that contribute to the achievement of goals the study. The study Consists of 155 participants concluded that proving the theory of U-curve adjustment, whereas the student is living the stage of spectator phase on arrival (Honeymoon) and not being affected by the cultural shock during the first two months of entering the new culture, and then begins to feel the shock of culture after these two months, and for nine months, then begins to feel better and adapt with the new culture. The study also indicates that there are no differences between males and females on the scale of cultural shock. In addition, the difference in the place of residence of students in their home country (KSA) does not affect the level of culture shock. However, the study shows that married scholarship more affected on cultural shock than single. The study indicates that The studying language period has a great impact on the level of culture shock. It may be deduced from this result that the degree of mastery of language of the new culture is one of the most important factors affecting culture shock.

Keywords: culture shock, scholarship, mental health, culture adjustment.

